



**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

Yohanna Breunig

**SABERES DOCENTES E ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DO SOFRIMENTO**  
**RELACIONADO AO TRABALHO: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE**  
**PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Santa Cruz do Sul  
2020

Yohanna Breunig

**SABERES DOCENTES E ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DO SOFRIMENTO  
RELACIONADO AO TRABALHO: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE  
PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

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

Orientador: Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas.

Santa Cruz do Sul

2020

Yohanna Breunig

**SABERES DOCENTES E ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DO SOFRIMENTO  
RELACIONADO AO TRABALHO: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE  
PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

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

Orientador: Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Éder da Silva Silveira (UNISC)

---

Prof. Dra. Maria Clara Bueno Fischer (UFRGS)

---

Prof. Dra. Janine Kieling Monteiro (UNISINOS)

---

Prof. Dra. Karine Vanessa Perez (UNISC/UQAM)

Santa Cruz do Sul

2020

### CIP - Catalogação na Publicação

Breunig, Yohanna

Saberes docentes e estratégias de mediação do sofrimento relacionado ao trabalho: um estudo com professores da rede pública de Educação Básica / Yohanna Breunig. – 2020.

157 f. : il. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2020.

Orientação: Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas.

1. Educação e Trabalho. 2. Saberes Docentes. 3. Estratégias de Mediação do Sofrimento. 4. Prazer-Sofrimento. 5. Saúde Mental. I. Viegas, Moacir Fernando. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família pelo incentivo de sempre em relação aos estudos e pelo apoio durante toda a minha trajetória. Pai, mãe e Rai, vocês foram e são essenciais para a minha formação, me ajudando a ter persistência mesmo nas horas mais difíceis.

Agradeço também à minha vó Cema, que sempre sonhou em ver os seus netos cursando o ensino superior, algo de que ela precisou abrir mão, e agora além de graduada, ela vai poder ver sua neta se tornar mestre.

Ao meu orientador do mestrado, professor Moacir Fernando Viegas, com quem comecei a parceria de estudos e pesquisas ainda no último ano da graduação em psicologia, tendo a oportunidade de aprender bastante, ampliando meu olhar e meus conhecimentos a partir de outras teorias e abordagens. Sou grata pela sua constante compreensão comigo e com todos os colegas do grupo de pesquisa, demonstrando que na pós-graduação também é possível encontrar muita empatia e humanidade.

Agradeço ao meu grupo de pesquisa e colegas queridos – do grupo e da turma do mestrado 2018 - com quem pude aprender bastante e compartilhar as alegrias e angústias do mestrado (e da vida). Com vocês o caminho se tornou mais leve e instigante, obrigada!

Aos professores que cruzaram o meu caminho durante o percurso do mestrado, contribuindo para que eu obtivesse novos conhecimentos e um olhar ampliado sobre as questões referentes ao campo da educação e trabalho. Da mesma forma, sou grata às meninas da secretaria do programa, Mariele e Daiane, por estarem sempre dispostas a ajudar e a orientar os alunos do PPGEduc.

Agradeço, em especial, aos professores Éder, Janine, Maria Clara e Karine, por aceitarem participar da minha banca, com os quais pude aprender ao longo dessa trajetória acadêmica do mestrado.

À Karine, que além de professora se tornou amiga. Aquela que vem acompanhando meu crescimento desde a graduação, com quem pude realizar um dos estágios de docência e que mesmo de longe tem estado muito presente, contribuindo com a expansão dos meus conhecimentos, além de sempre me acolher nos momentos em que preciso.

Às minhas amigas da vida, que acompanharam a minha trajetória do mestrado, sempre me apoiando e vibrando comigo. A amizade de vocês é essencial, obrigada!

À UNISC, pela oportunidade de continuar os meus estudos na mesma instituição onde cursei a graduação.

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.

Por fim, mas não menos importante, agradeço imensamente os professores que se disponibilizaram a participar da pesquisa, sendo fundamentais para que este estudo fosse realizado.

*“Pessoas que aprendem a inventar soluções novas  
são aquelas que abrem portas até então fechadas  
e descobrem novas trilhas.  
A questão não é saber uma solução já dada,  
mas ser capaz de aprender  
maneiras novas de sobreviver.”*

**(Rubem Alves – Filosofia da Ciência)**

## RESUMO

Esta pesquisa objetivou descrever e analisar como os saberes docentes se articulam às estratégias de mediação do sofrimento de professores da rede pública de Educação Básica de dois municípios do Vale do Rio Pardo/RS. Para isso, elencamos os seguintes objetivos específicos: compreender e analisar as transformações no trabalho e no trabalho docente e sua repercussão na saúde mental dos professores; analisar as estratégias de mediação do sofrimento que são elaboradas por docentes; estabelecer um diálogo entre as teorias de Maurice Tardif, Yves Schwartz e Christophe Dejours em relação aos saberes dos trabalhadores. A pesquisa apreendeu elementos do materialismo histórico-dialético e da psicodinâmica do trabalho, além de um suporte da ergologia como bases teóricas sob as quais ocorreram as compreensões teórico-práticas sobre o campo estudado. Para tanto, utilizamos a metodologia de pesquisa qualitativa, em que foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas e encontros de grupo focal com docentes de escolas públicas municipais e estaduais, totalizando dez docentes participantes. A análise e a interpretação das informações ocorreram por meio da análise de conteúdo. Tendo em vista que o trabalho é produtor de prazer e sofrimento, quando este se torna maior, os trabalhadores costumam elaborar estratégias para não adoecer e, para isso, utilizam os seus saberes, mesmo que de forma inconsciente. Os principais resultados da pesquisa apontaram que os saberes que levam à adoção das estratégias de mediação do sofrimento vão se constituindo conforme os docentes adquirem maior experiência de vida e profissional, utilizando saberes teóricos e conhecimentos tácitos. Assim, deparamo-nos com a presença de estratégias defensivas, de resistência e de enfrentamento como formas que os professores têm encontrado para lidar com o sofrimento do trabalho, sendo as estratégias de resistência as mais evidenciadas pelos participantes da pesquisa. Dentre os saberes de que fazem uso e que se articulam às estratégias, destacamos os saberes da experiência, os saberes investidos e a inteligência prática. Concluímos que não apenas os saberes contribuem para que estratégias de mediação do sofrimento sejam elaboradas, como estas também propiciam a formação de novos saberes. Isso significa que os saberes e as estratégias de mediação do sofrimento “andam juntos”, sendo difícil separá-los, quando tratamos de explicar o modo de funcionamento e como ocorrem. Acreditamos que no momento em que os docentes têm espaços para falarem mais sobre o trabalho, realizando trocas e refletindo sobre os modos como vêm agindo frente às dificuldades e ao sofrimento advindo do trabalho, compartilhando saberes e experiências, é possível que se deem conta de algumas estratégias de mediação do sofrimento. Ao estarem mais conscientes sobre isso, podem pensar, coletivamente, em novas formas de lidar com as adversidades do trabalho que provocam sofrimento, na tentativa de encontrar maneiras de enfrentá-lo e de vivenciar maior prazer no trabalho.

**Palavras-chave:** Educação e Trabalho; Saberes Docentes; Estratégias de Mediação do Sofrimento; Prazer-Sofrimento; Saúde Mental.



## ABSTRACT

This research aimed to describe and analyze how the teaching knowledge is articulated to the strategies of mediation of the suffering of teachers of the public network of Basic Education in two municipalities of Vale do Rio Pardo/RS. In order for this to be possible, we list the following specific objectives: to understand and analyze the changes in work and teaching work and its impact on the mental health of teachers; analyze the mediation strategies of suffering that are developed by teachers; establish a dialogue between the theories of Maurice Tardif, Yves Schwartz and Christophe Dejours in relation to the teacher's knowledges. The research apprehends elements of historical-dialectical materialism and psychodynamics of work, in addition to a support of ergology as theoretical bases under which theoretical-practical understandings about the studied field occurred. For this, we used the qualitative research methodology, in which semi-structured individual interviews and focus group meetings were held with teachers from municipal and state public schools, totaling ten participating teachers. The analysis and interpretation of the information took place through content analysis. Bearing in mind that work is a producer of pleasure and suffering at work, when the last one becomes bigger, workers usually develop strategies to not get sick and, for that, they use their knowledge, even if unconsciously. The main results of the research indicate that the knowledge that leads to the adoption of mediation strategies for suffering is constituted as teachers acquire greater life and professional experience, using theoretical knowledge and tacit knowledge. Thus, we are faced with the presence of defensive, resistance and coping strategies as ways that teachers have found to deal with the suffering of work, with resistance strategies being the most evidenced by the research participants. Among the knowledge that they use and that are articulated to the strategies, we highlight the knowledge of the experience, the knowledge invested and the practical intelligence. We conclude that not only does knowledge contribute to the development of mediation strategies for suffering, but these also provide the formation of new knowledge. This means that the knowledge and strategies of mediation of suffering "go together", being difficult to separate them, when we try to explain the way of functioning and how they occur. We believe that when teachers have spaces to talk more about work, making exchanges and reflecting on the ways in which they have been acting in the face of difficulties and suffering arising from work, sharing knowledge and experiences, it is possible that they will become aware of some mediation strategies for suffering. As they are more aware of this, they can collectively think of new ways of dealing with the adversities of work that cause suffering, in an attempt to find ways of coping and experiencing greater pleasure at work.

**Keywords:** Education and Work; Teacher's knowledges; Mediation Strategies of Suffering; Pleasure-Suffering; Mental Health.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Definição de Conceitos da Psicodinâmica do Trabalho.....	57
<b>Quadro 2</b> – Caracterização dos Participantes.....	71

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAAE - Certificado de Apresentação e Apreciação Ética

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CPERS - Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul

IPE-Saúde – Instituto de Previdência do Estado – Refere-se ao Sistema de Assistência à Saúde dos Servidores Públicos do Estado do Rio Grande do Sul

PdT – Psicodinâmica do Trabalho

SINPROM - Sindicato dos Professores do Município de Santa Cruz do Sul

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 EDUCAÇÃO, TRABALHO E DOCÊNCIA.....</b>	<b>21</b>
2.1 Divisão sexual do trabalho e categoria docente .....	29
2.2 Saberes dos professores.....	37
<b>3 ESTRATÉGIAS DOS TRABALHADORES E LUTAS DE CLASSE .....</b>	<b>44</b>
3.1 Estratégias de mediação do sofrimento relacionado ao trabalho .....	44
3.1.1 Estratégias defensivas .....	47
3.1.2 Estratégias de resistência .....	50
3.1.3 Estratégias de enfrentamento .....	53
3.2 Lutas sociais .....	58
<b>4 PERCURSOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>66</b>
4.1 Caracterização da pesquisa .....	66
4.2 Caracterização dos participantes .....	70
4.3 Procedimentos de campo .....	73
4.4 Descrição, análise e interpretação das informações .....	76
4.5 Considerações Éticas .....	78
<b>5 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>80</b>
5.1 Organização do trabalho e a dinâmica de prazer e sofrimento .....	80
5.2 “Eu tenho que achar uma estratégia pra não adoecer”: Saberes docentes e estratégias de mediação do sofrimento .....	89
5.2.1 Saberes experienciais, saberes investidos e inteligência prática dos professores ....	89
5.2.2 “Se tu não adotar isso tu pira né!?”: Os saberes e as estratégias defensivas .....	95
5.2.3 “Hoje eu já consigo lidar melhor com isso”: Os saberes e as estratégias de resistência .....	108
5.2.4 “Me orgulho, porque se não fosse nós ter enfrentado aquilo ali”: Os saberes e a estratégia de enfrentamento .....	125
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....</b>	<b>156</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho docente se constitui como uma profissão que exige muita dedicação e capacidade de lidar com os imprevistos do cotidiano de trabalho. Para que os professores<sup>1</sup> possam realizar suas atividades profissionais eles precisam utilizar os saberes adquiridos por meio de suas experiências acadêmicas e profissionais anteriores. Estes saberes também serão importantes para que os docentes consigam criar estratégias para enfrentar o sofrimento inerente ao trabalho, evitando o adoecimento.

Dejours (1992) afirma que todo trabalho é permeado por prazer e sofrimento, mas o problema aparece quando não há um equilíbrio entre ambos, sendo o sofrimento maior que o prazer. É nesse sentido que os professores costumam elaborar diferentes tipos de estratégias para darem conta do seu trabalho e preservarem sua saúde mental. Contudo, nem sempre é fácil lidar com este sofrimento, já que pesquisas têm demonstrado que muitos docentes se sentem sobrecarregados física e psiquicamente, com pouca autonomia, tendo que assumir uma multiplicidade de papéis e, muitas vezes, sentem-se despreparados para lidar com a realidade escolar (SANTINI; MOLINA NETO, 2005; GOULART JUNIOR; LIPP, 2008). Essa realidade tende a dificultar a produção e sistematização dos saberes dos docentes.

Todavia, há estudos (PEREZ, 2012; SORATTO; OLIVIER-HEKLER, 2002) que demonstram o quanto os docentes também se sentem realizados ao serem reconhecidos pelo seu trabalho, principalmente pelos alunos, demonstrando grande prazer em acompanhar o desenvolvimento dos mesmos. Igualmente, notamos que muitos conseguem adaptar o seu trabalho àquilo que não estava prescrito, lançando mão de saberes anteriormente adquiridos, o que resulta em novos saberes (SCHWARTZ, 2003).

Isso confirma a dinâmica de prazer e sofrimento existente no trabalho, visto que antes que o adoecimento apareça os trabalhadores costumam adotar estratégias para lidar com as adversidades do trabalho, utilizando os saberes aprendidos na prática. Essas estratégias às vezes podem ser prejudiciais ao sujeito e ao meio de trabalho, mas também podem ser positivas, dando vasão à criatividade e a novas possibilidades de ação. Sendo assim, adotaremos o uso do termo “estratégias de mediação do sofrimento relacionado ao trabalho” para abordar três tipos de estratégias que vêm sendo estudadas pela abordagem da

---

<sup>1</sup> Usaremos sempre a noção de professores contemplando sua dimensão de gênero, como professores e professoras, visto que há frequentemente uma divisão sociosexual desigual e diferenciada no mundo do trabalho. Desse modo, salientamos que sempre que utilizamos a palavra “professores” estamos concebendo também sua dimensão de gênero. Isso se aplica a outras palavras que contemplem o gênero, a exemplo de “trabalhadores”.

psicodinâmica do trabalho: estratégias defensivas (DEJOURS, 1992), estratégias de resistência (PEREZ, 2017) e estratégias de enfrentamento (MORAES, 2013b). Todas elas servem como meio de preservar a saúde do trabalhador, mas cada uma contém suas particularidades, podendo ser conscientes e/ou inconscientes, individuais e/ou coletivas. Ademais, abordaremos também as lutas sociais, propostas por Bernardo (2009), a fim de demonstrar que as estratégias elaboradas pelos trabalhadores além de possuírem uma finalidade psíquica e concreta de manter o trabalho, ocorrem em um contexto de lutas sociais e se relacionam a questões políticas e econômicas, caracterizando-se como lutas de classe.

Apesar de haver a possibilidade de os docentes elaborarem estratégias de mediação do sofrimento, isso não nega o fato de que o trabalho docente encontra-se em um momento ameaçador, em que não há investimento suficiente para as escolas, as quais, frequentemente, convivem com condições precárias, em que os professores não recebem aumento de salário e a desvalorização social também se faz presente, além de a autonomia ser minimizada. Aliado a isso se encontra a questão de gênero fortemente presente na concepção que se tem sobre a docência e que também se vincula à desvalorização da profissão, já que esta é considerada um trabalho feminino, como se fosse natural à mulher exercer as funções da docência (HIRATA, 2000).

Paulo Freire (2006) já nos falava da importância da educação como prática de liberdade, como uma forma das pessoas alcançarem a conscientização e assim questionarem o que não é justo e/ou democrático na sociedade, lutando por seus direitos e por uma sociedade menos oprimida e mais emancipada. Contudo, vivenciamos um momento de intensas modificações no sistema educacional, em que o Estado visa à formação escolar dos jovens como adaptação ao mercado de trabalho, apesar de seu discurso contemplar a importância do pensamento crítico do aluno (SILVA, 2002; VENDRAMINI; TIRIBA, 2014). Igualmente, percebemos a precarização do trabalho docente (MARIN, 2010), em que os professores acabam tendo cada vez menos autonomia sobre o seu fazer profissional, o que, aliado a jornadas de trabalho exaustivas, sem o devido reconhecimento social e salarial, gera desmotivação e construção de diferentes formas de estratégias para não adoecer.

O trabalho tem se tornado bastante individualizado atualmente, em que o tempo é curto, a carga horária é grande e cada um precisa dar conta de suas atribuições. Deste modo, os sujeitos sentem-se sozinhos nessa luta, restando-lhes elaborarem estratégias para não adoecerem. E para que consigam criar estratégias de mediação do sofrimento os docentes precisam recorrer aos saberes construídos durante a sua experiência, o que vai permitir-lhes encontrar a melhor forma para lidar com determinadas situações. De mesmo modo, ao

elaborar estratégias eles também podem estar desenvolvendo novos saberes. Acreditamos que ao dar voz aos trabalhadores podemos buscar, juntos, uma tomada de consciência, refletindo criticamente sobre o seu trabalho e o cenário atual da profissão, o que pode gerar novos saberes, além de fortalecer os espaços coletivos.

Para a realização desta pesquisa utilizamos elementos do materialismo histórico-dialético (MARX; ENGELS, 1994) e da psicodinâmica do trabalho (DEJOURS, 1992), além de um suporte da ergologia (SCHWARTZ, 2003; 2010), como bases teóricas sob as quais ocorreram as compreensões teórico-práticas do campo a ser estudado. Desse modo, o materialismo histórico-dialético compreende os fenômenos a partir de uma perspectiva relacional, que se dá na dialética entre aparência e essência das coisas, tendo como uma de suas categorias fundamentais a prática social. Esta se refere à ação e à prática, como o nome já indica, mas também diz respeito ao “conceito dessa prática que se realizou no mundo dos fenômenos materiais e que foi elaborado pela consciência que tem a capacidade de refletir essa realidade material” (TRIVIÑOS, 2006). É, portanto, práxis. Enquanto base teórica auxilia-nos a compreender os fenômenos em sua historicidade com criticidade, sempre tendo em vista a sua práxis e dialética. Essa apresenta quatro princípios essenciais, sendo eles a transitoriedade, a totalidade, a contradição e a transformação (LOWY, 2002).

Já a psicodinâmica do trabalho oferece suporte para apreendermos a dinâmica de prazer e sofrimento dos trabalhadores associada à organização do trabalho (DEJOURS, 1992). Christophe Dejours (1992) afirma que o trabalho é central na vida das pessoas e que será sempre permeado por prazer e sofrimento. Isso significa que é completamente normal, e até esperado, que sintamos sofrimento, em alguma medida, no nosso cotidiano de trabalho. Esse sofrimento vai desde um imprevisto ou algo que não saiu como o planejado até atritos entre a equipe de trabalho e conflitos mais agravantes. O problema emerge quando não conseguimos lidar com esse sofrimento e ele se torna maior que o prazer, podendo levar ao adoecimento, caso não encontremos estratégias para enfrentá-lo (DEJOURS, 1992; 2004a; MENDES, 2007). Essa abordagem se aproxima do materialismo histórico-dialético ao também considerar o processo histórico dos fenômenos, assim como busca atuar não apenas a nível conceitual e no plano das ideias, mas objetiva a intervenção e a transformação da realidade estudada.

Quanto à ergologia, esta se refere ao estudo da “atividade desenvolvida nas relações de trabalho”, ou seja, é o estudo da atividade humana, considerando a relação trabalho e sujeito trabalhador, além de compreender o trabalho como experiência (VIEGAS, 2013b, p. 328). Seu percurso metodológico visa compreender o “ser inteiro” por meio da noção de corpo-si (o sujeito singular e sociocultural) nas situações de trabalho (SCHWARTZ, 2000; CUNHA,

2014). Seu estudo acerca dos saberes mostra-se de grande valia para nosso objetivo de pesquisa, como veremos adiante. Ressaltamos que esta abordagem apresenta diferenças em relação à psicodinâmica do trabalho e não é nossa intenção igualá-las, mas utilizarmos-nos daquilo em que se aproximam e de conceitos que venham a agregar a nossa problemática. Cunha (2014, p. 56) afirma haver um desafio comum entre ambas as abordagens, sendo ele “integrar um olhar mais plural sobre a experiência dos trabalhadores em nossas análises, entendendo a complexidade dessa experiência; compreender saberes e valores operantes nas situações de trabalho, tendo em vista sua transformação”.

Ademais, trabalhamos com algumas categorias e conceitos que se fazem importantes para a temática de pesquisa, sendo elas: Trabalho (MARX, 1971; DEJOURS, 1992); Saber experiencial (TARDIF, 2012); Saber investido (SCHWARTZ, 2003); Inteligência prática (DEJOURS, 2004b); Estratégias defensivas (DEJOURS, 1992); Estratégias de resistência (PEREZ, 2017) e Estratégias de enfrentamento (MORAES, 2013b). Estes conceitos são muito oportunos para as discussões, contribuindo para a compreensão da problemática de pesquisa.

A fim de aproximarmos-nos da temática que norteia nosso problema de pesquisa, bem como para identificarmos o que já vem sendo pesquisado, realizamos uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, contemplando todas as áreas do conhecimento referentes ao período de 2007 a 2017. Essa foi norteada pelas seguintes categorias: saúde e adoecimento; estratégias e modos de enfrentamento ao sofrimento no trabalho; e saberes docentes. Inicialmente, utilizamos palavras-chave mais gerais como: profissão docente; valorização docente; carreira docente; qualificação; e trabalho/atividade extraclasse. Dentro dessa busca, selecionamos textos que efetivamente discutissem o trabalho docente e sua relação com a organização do trabalho, com as condições de trabalho, com a gestão do tempo de trabalho, com a saúde e o adoecimento, com as estratégias elaboradas para lidar com o sofrimento e com os saberes docentes. Desse modo, deparamo-nos com 361 pesquisas, sendo que nem todas continham todos esses conteúdos, o que nos levou a fazer algumas divisões por categorias.

Tendo em vista que as categorias que mais nos interessam para nosso objetivo geral são a dos saberes e a das estratégias utilizadas pelos docentes, fizemos uma busca separada para cada uma dessas duas categorias, a partir dos trabalhos que já havíamos selecionado. Sendo assim, encontramos trinta pesquisas referentes às estratégias, sendo que de 2015 a 2017 foram realizadas apenas cinco pesquisas com a temática em questão. Assim, consideramos diferentes tipos de expressões utilizadas para se referir aos modos de defesa, resistência e enfrentamento utilizados pelos docentes para lidar com as adversidades do trabalho e com o sofrimento dele



decorrente, visando preservar sua saúde mental. Deste modo, evidenciamos as seguintes categorias: estratégias de luta; estratégias de aceitação; estratégias de enfrentamento; resistências; medidas suportivas; e táticas de abandono.

Em relação aos saberes docentes foram encontradas apenas doze pesquisas, sendo que a grande maioria é relacionada ao modo como os docentes colocam seus saberes pedagógicos em prática ou referem-se à formação continuada/contínua. Pançardes (2010), em sua dissertação acerca do trabalho docente, permeada por revisão de literatura em cinco revistas de educação, do período de 1998 a 2008, já evidenciava que de quarenta e três artigos analisados apenas seis concentravam-se na temática dos saberes e práticas docentes, sendo um teórico, um empírico e quatro ensaios.

Percebemos que tem aumentado o interesse pela temática dos saberes em pesquisas, apesar de observarmos a inexistência de pesquisas que retratem a relação entre os saberes e a elaboração de estratégias de mediação do sofrimento. Ou seja, por mais que haja muitas pesquisas que estudem o trabalho docente, as estratégias adotadas pelos professores para lidar com o sofrimento e os saberes docentes, nenhuma se refere ao objetivo principal da pesquisa que visamos desenvolver, o que revela a originalidade da mesma ao tentar aproximar as estratégias utilizadas pelos docentes e os saberes relacionados a elas.

Considerando que a organização do trabalho docente é permeada por muitas atribuições e responsabilidades, assim como por adversidades e imprevistos, cada professor vai construindo formas de lidar com o sofrimento que se faz presente, a fim de evitar o adoecimento. Nesse sentido, deparamo-nos com o seguinte problema de pesquisa: como os saberes docentes se articulam às estratégias de mediação do sofrimento de professores da rede pública de Educação Básica de dois municípios do Vale do Rio Pardo/RS?

Com a intenção de responder a problemática estabelecemos como objetivo geral descrever e analisar como os saberes docentes se articulam às estratégias de mediação do sofrimento de professores da rede pública de Educação Básica de dois municípios do Vale do Rio Pardo/RS. Para tanto, elencamos os seguintes objetivos específicos: compreender e analisar as transformações no trabalho e no trabalho docente e sua repercussão na saúde mental dos professores; analisar as estratégias de mediação do sofrimento que são elaboradas por docentes; estabelecer um diálogo entre as teorias de Maurice Tardif, Yves Schwartz e Christophe Dejourns em relação aos saberes dos trabalhadores.

É importante ressaltar que a presente pesquisa possui uma relevância pessoal, social e acadêmica e que nós, pesquisadores, já temos uma proximidade com a temática do trabalho docente anterior a essa pesquisa. O interesse pela área da educação teve início ainda na

graduação em psicologia, quando, em diferentes momentos, nos deparamos com a temática, principalmente ao realizar estágio em uma escola da rede pública, o que fez crescer o interesse pela educação formal. Igualmente, mantemos contato familiar com professores, o que torna possível perceber muitas das situações que ocorrem no âmbito escolar e que propiciam prazer e sofrimento. Todas estas experiências levaram a pesquisadora a realizar sua monografia tendo como sujeitos professores da rede estadual do município de Santa Cruz do Sul, abordando a dinâmica de prazer e sofrimento e as estratégias que elaboram para lidar com as adversidades do cotidiano de trabalho.

A partir dos resultados encontrados nessa pesquisa, percebemos que o melhor meio para lidar com o sofrimento e conseguir lutar pelos seus direitos é através da união da categoria, através do seu fortalecimento e mobilização coletiva, para que novas formas de realizar o trabalho sejam propostas e consentidas pela organização do trabalho, o que muitas vezes não ocorre na prática. Contudo, também constatamos a importância das estratégias utilizadas pelos docentes para preservar sua saúde mental, mesmo que muitas vezes não sejam capazes de modificar a organização do trabalho como um todo. Nesse sentido, ao nos darmos conta de que os saberes são importantes aliados da prática docente, contribuindo também nos momentos em que precisam lidar com as adversidades, é que emergiu nosso problema de pesquisa, referido anteriormente.

São esses questionamentos que nos impulsionam a continuar estudando a temática, sendo esta a relevância pessoal da pesquisa, tendo em vista a intenção de não apenas pesquisar e obter informações dos participantes, mas também de produzir novos saberes e conhecimentos com eles, podendo contribuir com a realidade pesquisada. Ademais, objetivamos tornar cada vez mais visível o trabalho docente e suas implicações, salientando as contribuições que os saberes oferecem às estratégias de mediação do sofrimento frente ao trabalho.

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

Acreditamos, ainda, que estudar e compreender como os saberes docentes se articulam às estratégias de mediação do sofrimento frente ao trabalho vai fortalecer a discussão relativa a gênero, reafirmando a importância dos saberes dentro da profissão de professor, que, ainda que seja majoritariamente feminina, não é um trabalho inato às mulheres. Além disso, ao retratar as estratégias elaboradas por docentes em suas diferentes formas, visamos ampliar os entendimentos acerca da necessidade de fortalecer os coletivos de trabalho docente, já que deste modo fica mais fácil se pensar em ações que possam modificar aquilo que intensifica o sofrimento na organização do trabalho, a fim de se ter um ambiente laboral mais saudável e benéfico a todos.

Consideramos que o desenvolvimento da pesquisa de campo, com a realização de grupos focais e entrevistas individuais, favoreça momentos propícios para uma conscientização maior da condição docente e para a produção de novos saberes, na medida em que os participantes passam a refletir sobre seu trabalho e sobre como este reflete em sua subjetividade. Assim, podem dar-se conta das estratégias que constroem para enfrentar o sofrimento e perceberem como os colegas de profissão lidam com situações similares. Principalmente nos grupos, as trocas de experiências entre os docentes fazem com que eles se deem conta sobre como vêm lidando com as adversidades do trabalho, facilitando a apreensão de novos saberes, o que refletirá na sua prática de trabalho, sendo esta outra relevância dos encontros grupais.

Deste modo, nossos percursos metodológicos revelam uma pesquisa qualitativa, que contou com a participação de dez docentes de escolas públicas (estaduais e municipais) de dois municípios do Vale do Rio Pardo, no estado do Rio Grande do Sul, em que foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas, além de grupo focal. A descrição, análise e interpretação de dados ocorreu por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977), em que foi possível analisar um contexto sócio-histórico-cultural refletido nas falas dos participantes.

Por fim, constatamos, por meio da busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que apesar de haver muitas pesquisas sobre trabalho docente, estratégias adotadas pelos professores para lidar com o sofrimento e saberes docentes, não há pesquisas que busquem apreender como os saberes docentes se articulam às estratégias de mediação do sofrimento de professores da Educação Básica. Ao realizar uma pesquisa cujo foco está nas aproximações entre saberes e estratégias de mediação do sofrimento, tona-se possível o desenvolvimento de um enfoque ainda pouco abordado, resultando em novas contribuições não somente ao público-alvo, mas à sociedade e ao meio acadêmico, denotando uma relevância também acadêmica.

Deste modo, a fim de propiciar a compreensão de como a pesquisa foi desenvolvida, organizamos a dissertação em cinco capítulos. O primeiro capítulo, “Introdução”, tem a intenção de apresentar a temática de estudo da presente pesquisa, contextualizando-a e abordando seus objetivos, sua relevância social e acadêmica, assim como justificando o interesse da pesquisadora pela mesma, conforme visto anteriormente. Também apresenta breve discussão sobre a revisão de bibliografia e faz a divisão dos capítulos para melhor compreensão do modo como a pesquisa foi estruturada.

No segundo e no terceiro capítulo está organizada nossa fundamentação teórica, em que discutimos sobre a temática proposta a partir de materiais e pesquisas da área já existentes, fundamentando as categorias e conceitos que serão utilizados ao longo da dissertação. Essa explanação fornece um suporte teórico inicial para que seja possível compreender a posterior análise e discussão das informações. Sendo assim, o conteúdo abordado foi dividido em um capítulo, intitulado “Educação, trabalho e docência” e o outro com a nomenclatura de “Estratégias dos trabalhadores e lutas de classe”. O primeiro é composto por duas subcategorias, em que uma aborda as temáticas da divisão sexual do trabalho e categoria docente e a outra abrange os saberes dos professores. O segundo capítulo também está dividido em duas subcategorias, em que uma retrata as estratégias de mediação do sofrimento, abarcando as estratégias defensivas, de resistência e de enfrentamento, separadamente, e a outra se refere às lutas sociais.

Já no quarto capítulo, “Metodologia”, são abordados os procedimentos metodológicos adotados para a produção do estudo, em que especificamos qual o tipo de pesquisa, os critérios para a seleção dos participantes e como se deu o processo de levantamento de informações. Ademais, descrevemos o percurso da pesquisa, explicando como ocorreram os procedimentos de campo e posterior análise e discussão de dados, além de mencionarmos as considerações éticas em pesquisa com seres humanos.

O quinto capítulo, “Descrição, análise e discussão dos resultados”, tem por objetivo enunciar os resultados obtidos pela pesquisa, em que estes são descritos e analisados, sendo feita, simultaneamente, uma discussão que relaciona o que foi encontrado na prática com os fundamentos teóricos e pesquisas científicas realizadas anteriormente. Para tanto, o capítulo está dividido em duas categorias, sendo a primeira relacionada à organização do trabalho e à dinâmica de prazer e sofrimento, em que também se fazem presentes as relações desta com a saúde dos professores. Já a segunda categoria, retrata as estratégias de mediação do sofrimento enunciadas pelos participantes da pesquisa e sua articulação com os saberes docentes. Para melhor descrevê-los, dividimos essa parte em quatro subcategorias, sendo a

primeira referente aos saberes da experiência, saberes investidos e inteligência prática e as três subcategorias seguintes fazem a interlocução entre os saberes e as estratégias defensivas, de resistência e de enfrentamento, consecutivamente. Ressaltamos que a finalidade desta divisão é somente poder tornar a compreensão dos resultados mais clara, já que as temáticas estão inter-relacionadas e se atravessam em sua práxis.

Por fim, concluímos nosso estudo com as “Considerações Finais”, em que retomamos brevemente o conteúdo abordado durante toda a dissertação, a fim de refletir acerca do que foi pesquisado e encontrado na prática, permitindo concluir quais foram os achados da pesquisa e quais as suas contribuições. Ademais, são feitas algumas problematizações, além de sugestões para estudos futuros.

## 2 EDUCAÇÃO, TRABALHO E DOCÊNCIA

O trabalho se faz presente na vida da sociedade desde seus primórdios, quando aos seres humanos se fazia necessária a caça para manter sua sobrevivência, além da busca por materiais que possibilitassem a criação de abrigos (casas) que os protegessem de condições climáticas adversas e animais selvagens (WOLECK, 2002). E era justamente isso que distinguia os homens e as mulheres dos animais: o fato de possuírem consciência (MARX; ENGELS, 1994).

Desse modo, os sujeitos produziam seus meios de vida, agindo sobre a natureza, “transformando-a em função das necessidades humanas” (SAVIANI, 2007, p. 154) e, assim, iam produzindo, “indiretamente, sua própria vida material” (MARX; ENGELS, 1994, p. 27). Isso é o que Saviani (2007) define com o nome de trabalho, aquele que se constitui como a essência do ser humano. Ou seja, os próprios homens e mulheres vão produzindo a sua essência por meio do trabalho, através de um processo histórico.

Nesse sentido, Saviani (2007) propõe uma relação de identidade entre trabalho e educação ao referir que o homem não nasce homem, mas torna-se homem, na medida em que precisa criar e produzir a sua própria existência. Segundo o autor:

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem (SAVIANI, 2007, p. 154).

Assim, ao produzir-se enquanto homem, ele estaria se formando enquanto tal, o que consiste em um processo educativo. Todavia, essa relação entre trabalho e educação perdeu-se historicamente, visto que a partir do desenvolvimento da produção ocorreu a divisão do trabalho, que levou “à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes [...] a classe dos proprietários e a dos não-proprietários” (SAVIANI, 2007, p. 156). Isso fez com que os proprietários pudessem viver por meio do trabalho dos outros, ou seja, dos não-proprietários, os quais passariam a trabalhar por si e ainda por seus senhores (MARX; ENGELS, 1994; SAVIANI, 2007).

É nesse período que o trabalho, apesar de essencial, começou a assumir uma conotação negativa (que se manteve até o início do século XV), já que passou a ser associado ao

sacrifício, sendo realizado por sujeitos que perderam a liberdade, como no caso dos escravos. A própria etimologia da palavra trabalho deriva do latim *tripalium*, cujo termo designava um instrumento utilizado pelos agricultores para rasgar e esfiapar as espigas de milho, o linho e o trigo, mas que passou a ser utilizado também como instrumento de tortura (WOLECK, 2002, ALBORNOZ, 1994).

Sendo assim, houve uma separação entre trabalho e educação, em que aqueles que não precisavam trabalhar (a classe proprietária) e que, portanto, tinham tempo livre, passaram a frequentar as escolas. Estas eram consideradas o lugar do ócio, pois se centravam em atividades intelectuais e exercícios físicos de caráter lúdico e militar. Já a classe não-proprietária precisava trabalhar sem receber uma educação formal. Assim, de um lado a educação estava atrelada às escolas e, de outro, ao próprio processo de trabalho, como já ocorria na Antiguidade (SAVIANI, 2007). Foi assim por muito tempo, cabendo aos nobres deliciarem-se do ócio, até que emergisse a Reforma Protestante, momento em que o trabalho assumiu outro significado, sendo então considerado positivo, já que trabalhar passou a ser entendido como uma forma de glorificar a Deus, além de fonte de autorrealização e identidade (ALBORNOZ, 1994).

Independentemente do sentido que o trabalho foi assumindo em diferentes contextos históricos e de como ele é compreendido por cada sujeito, o que não podemos negar é a sua centralidade na vida das pessoas. Sua importância se dá em vários âmbitos, visto que além de possuir um valor de troca muito importante para que o trabalhador possa manter a sua subsistência (o sujeito troca sua força de trabalho por um salário), ele também é relevante como meio de inserção social. Ou seja, por meio do trabalho o sujeito se sente pertencente à sociedade, constituindo e transformando sua identidade e subjetividade em uma relação dinâmica com o trabalho e com as pessoas com quem se relaciona naquele ambiente (DEJOURS, 1992). Ademais, Liedke (1997, p. 269) acrescenta que o trabalho é a atividade que resulta do uso de energia física e mental dos trabalhadores, “direta ou indiretamente voltada à produção de bens e serviços, contribuindo, assim, para a reprodução da vida humana, individual e social”.

Todavia, a história do trabalho mostra-nos o quanto as condições e a organização do trabalho, apesar das evoluções tecnológicas, têm se mostrado precárias em diferentes épocas e contextos, o que ainda é possível presenciar no século XXI. Novamente nos remetemos à divisão do trabalho para compreendermos o desenvolvimento das atividades laborais e como foi ocorrendo o processo de trabalho. A divisão do trabalho já existe há muitos séculos, desde quando, a nível social, a sociedade era dividida em nobres e plebeus, burgueses e proletários

e, a nível sexual, às mulheres era aferido o dever dos cuidados com a casa e com a família e aos homens designava-se o trabalho no âmbito público, ou seja, eles eram considerados aqueles que trariam o sustento para o lar. Contudo, a ascensão do capitalismo veio a reafirmar tal divisão, acrescentando a divisão técnica do trabalho, tornando-a uma ferramenta poderosa para a obtenção de mais-valia daqueles que detinham o controle sobre os trabalhadores (GORZ, 1980).

Inicialmente, a divisão do trabalho ocorreu através da separação entre campo e cidade, em que começou a haver uma divisão entre trabalho material e intelectual. Durante o chamado capital corporativo não havia grande circulação de mercadorias, dados os limites de comunicação e o acesso da época, em que o comércio ocorria por meio de trocas. Com o desenvolvimento e a extensão do comércio aumentou a circulação das mercadorias, o que foi possível principalmente a partir “da descoberta da América e da rota marítima das Índias Orientais”, resultando em grande impulso para a manufatura e para o movimento da produção (MARX, ENGELS, 1994, p. 88).

Quando as primeiras máquinas foram desenvolvidas, ficou evidente o seu potencial de desenvolvimento de produção, em que a tecelagem se destacou como a primeira e mais importante manufatura, recebendo impulso através da extensão do comércio. Assim, a indústria começou a fazer girar o capital e estabeleceu a concorrência entre diferentes nações, “[...] empenhando-se em lutas comerciais por meio de guerras, direitos alfandegários protecionistas e proibições, ao passo que, antes, as nações, quando em contato, mantinham entre si trocas inofensivas” (MARX; ENGELS, 1994, p. 88). Desse modo, o comércio passou a ter uma significação política e, cada vez mais, os artesãos domésticos foram estimulados a irem trabalhar em fábricas, alterando-se as relações entre trabalhador e empregador. A produção, que até então ocorria conforme a demanda emergente, passou a ocorrer de outro modo: produzia-se mais para vender mais, originando um capital móvel (MARX; ENGELS, 1994).

Segundo Marx (1980), a manufatura resultava em produção de mais-valia relativa, na medida em que a intensidade do trabalho do manufatureiro tornava-se maior, aumentando o rendimento do capital. O autor afirma que a manufatura aparece, por um lado, “como um progresso histórico e fator necessário de desenvolvimento no processo de formação econômica da sociedade; mas, por outro, ela se revela como meio de exploração civilizada e refinada” (MARX, 1980, p. 29).

Sendo assim, evidenciamos que a divisão do trabalho e a ascensão do capitalismo acabaram por fragmentar as tarefas e desapropriar os trabalhadores do seu processo e tempo



de trabalho, já que desde então eles estão sujeitos aos horários determinados por seus chefes e/ou pelo mundo do trabalho. Dedecca (2004, p. 24) aborda essa questão ao referir que

Essa capacidade do capitalismo de organizar o trabalho, estabelecida claramente na segunda metade do século XIX, desproveu o trabalhador do poder de controlar o tempo de trabalho, transferindo-o para a nova classe de homens responsáveis pela gerência e administração do processo produtivo.

Uma das mudanças propiciadas pelos avanços tecnológicos, ampliando a dimensão do capitalismo, foi a difusão da energia elétrica, que possibilitou o aumento da jornada de trabalho, visto que a partir desse momento o trabalho também poderia ser realizado à noite. Em consequência, houve um acréscimo do ritmo e da extensão do tempo de trabalho, aumentando a pressão sobre o mesmo (DEDECCECA, 2004).

Assim, foram sendo desenvolvidos modelos de produção capitalistas, como o taylorismo e o fordismo, cujo objetivo era diminuir o tempo utilizado nas atividades, aumentando a produtividade, através de tarefas fragmentadas e realizadas individualmente. A partir de inovações econômicas e tecnológicas, o fordismo também implantou o trabalho realizado através da produção em massa, o que intensificou a divisão das tarefas, impedindo que os operários tivessem tempo de descanso, os quais adquiriam ritmos automáticos, semelhantes a máquinas. Ademais, esses modelos desconsideravam os sujeitos ali implicados, causando consequências físicas e psicológicas à saúde destes trabalhadores (GORZ, 1980; MERLO; LAPIS, 2007).

Desse modo, uma das consequências era o trabalhador alienado e esgotado, impedido de toda atividade livre física e intelectual (GORZ, 1980). Isso tornava o trabalho ainda mais difícil, já que conforme Dejours (2004d) e Schwartz (2000), o trabalhador precisa estar implicado e engajado no trabalho para que encontre um sentido de fazê-lo e possa expressar a sua criatividade de alguma forma. Ele precisa de uma mínima liberdade de expressão para realizar as atividades laborais, visto que coloca sua subjetividade no trabalho e também a modifica através do mesmo. É por isso que os trabalhadores já nesse período histórico encontravam formas de burlar ou resistir ao trabalho, a exemplo das peças “estragadas”<sup>2</sup> de algumas máquinas, o que atrasava o trabalho e lhes propiciavam raros momentos de pausas (GORZ, 1980).

A partir da década de 1950, apareceu um novo modelo de organização do trabalho, conhecido como toyotismo. Entretanto, somente a partir de 1970 é que ganhou força, devido à

---

<sup>2</sup> Quando nos referimos a peças “estragadas” as aspas significam que a maquinaria não estragou sozinha ou por algum problema técnico, mas que os próprios trabalhadores tiravam alguma peça para forjar o estrago.

crise estrutural e à crise do fordismo. Seu diferencial advém do fato de que, neste modelo, os trabalhadores já não ficavam mais restritos às mesmas funções, podendo realizar diferentes tarefas. Da mesma forma, iniciou-se o trabalho em equipe e o trabalhador passou a se envolver com os objetivos da empresa, o que resultou em maior implicação dos sujeitos com as tarefas, bem como maior rendimento (MERLO; LAPIS, 2007).

Este modelo se desenvolveu no período em que teve início o processo de reestruturação produtiva, o qual resultou na acumulação flexível. Nesta época houve grande instabilidade e insegurança nos planos econômico, político e social, acrescidos por medidas tomadas a fim de superar a crise, tais como a privatização do Estado, a flexibilização do trabalho (jornada de trabalho, remuneração e direitos sociais) e a desregulamentação do mercado, por meio do neoliberalismo. Tendo em vista que essa reestruturação ocorreu em diferentes países, no Brasil ela ocorreu tardiamente na década de 1990 (enquanto em países desenvolvidos já havia iniciado nos anos de 1970) e gerou o avanço da globalização e do neoliberalismo, constituindo-se por um processo que demonstrou a necessidade de mudanças estruturais na área da produção e do trabalho, sendo adotados novos modelos de organização e gestão (PRATA; PROGIANTI; DAVID, 2014).

Todavia, se para os empresários a reestruturação produtiva trouxe benefícios e a possível superação da crise, para os trabalhadores gerou preocupações, visto que as pressões no local de trabalho se tornaram mais intensas, além da maior cobrança por qualidade e produtividade, ao mesmo tempo em que seu trabalho vinha sendo precarizado, o que resultou em medos e incertezas aos profissionais assalariados. Sendo assim, Seligmann-Silva (2011) refere ter havido um crescente sofrimento social, originado pela falta de amparo dos trabalhadores por meio de leis que assegurassem seus direitos, ocasionando na precarização do trabalho produzida por meio da crise do fordismo, na década de 1970. Oliveira e Pires (2014, p. 75) afirmam que uma das mudanças provocadas por meio do neoliberalismo foi “[...] o estabelecimento de reordenações nos sistemas educacionais, momento em que houve uma redefinição do papel do Estado na sua relação com a educação”, resultando em um vínculo mais empresarial, cujo objetivo é a eficiência e a eficácia da escola.

Assim, deparamo-nos com o objetivo imposto às escolas de prepararem os novos trabalhadores para o mercado de trabalho, o que não deixa de ser uma função bastante relevante. Contudo, esta não deve ser sua única função, visto que, acima de tudo, a escola forma cidadãos. Albornoz (1994) refere que mesmo quando a escola começou a se disseminar por diferentes países continuou presente a separação da educação entre as pessoas que iriam exercer profissões intelectuais e aquelas que iriam executar as tarefas (ALBORNOZ, 1994).

Talvez isso não esteja tão distante de nossa realidade atual, em que mudanças educacionais preveem o ensino profissionalizante, alternativo ao ensino médio completo, cujo objetivo é formar técnicos para o trabalho. Este tipo de ensino forma, em sua maioria, trabalhadores manuais e não intelectuais, o que alguns autores consideram como um meio mais rápido de se conseguir mão de obra barata para o mercado de trabalho (COSTA; COUTINHO, 2018).

Dessa forma, percebemos que mesmo com a inserção das classes populares nas escolas, sempre houve grande divisão das classes sociais, principalmente por contarmos com escolas particulares e escolas públicas. E quando nos referimos a estas últimas, constatamos que ainda há uma grande luta para que possamos ter todas as crianças e jovens na escola, assim como uma luta para que esta seja de qualidade e que preze por uma real educação e ensino, sem servir apenas aos objetivos do Estado de formar mão de obra para o mercado de trabalho (SILVA, 2002).

O fato de os professores estarem perdendo o controle sobre o processo de trabalho, como quando precisam seguir normativas que estabelecem o que deve ser feito em sala de aula, o que deve ser ensinado e como fazê-lo, gera conflitos entre os profissionais, que muitas vezes não concordam com o que foi imposto, mas também não encontram abertura dos regimentos públicos para exporem sua opinião. Isso resulta na fragmentação do trabalho presente em escolas públicas, que contribui para a precarização do trabalho docente, minimizando a autonomia dos professores, que precisam esforçar-se, cada vez mais, para encontrarem espaços onde possam colocar a sua subjetividade no trabalho, ou seja, exercer sua autonomia sem que tenham que seguir estritamente as normativas (MORAIS; SOUZA; SANTOS, 2018). É o que muitos acabam fazendo nas entrelinhas, ou seja, nos espaços de sala de aula ou em outros momentos em que sua autonomia ainda se sobrepõe.

Oliveira (2004) acrescenta o quanto os docentes têm sido responsabilizados pelos sucessos ou fracassos dos alunos, a exemplo das avaliações externas, o que gera uma pressão muito grande sobre o seu trabalho, sendo que há muitos fatores, nas escolas públicas, que vão além do ensino de conteúdos. Os professores se deparam com muitos desafios em seu cotidiano de trabalho, visto as diferentes realidades de onde vêm seus alunos, a multiplicidade de papéis que assumem, as condições precárias de algumas escolas, devido à falta de verbas para investimentos necessários, dentre outros fatores. Ademais, é notável que mesmo amparados por normas criadas para a valorização profissional, como os princípios da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, atualizada em 1996, os docentes continuam sendo desvalorizados (OLIVEIRA; PIRES, 2014).

Assim, os professores tendem a se sentirem desmotivados, fazendo com que o sofrimento, que Dejours (1992) afirma que em certa medida é inerente ao trabalho, torne-se maior que o prazer, podendo ocasionar adoecimento. O sofrimento pode se caracterizado como criativo ou patogênico. O primeiro pode ser definido como a capacidade do trabalhador em transformar aquilo que faz sofrer em prazer, por meio do uso da inteligência prática para lidar com os desafios enfrentados e, principalmente, pelo reconhecimento que recebe em seu ambiente de trabalho. É assim que o sujeito consegue compreender que o seu trabalho possui significado, resultando em um entendimento de que seu investimento pessoal produz sentido, mesmo que gere certa aflição (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994).

Por outro lado, o sofrimento patogênico emerge justamente quando não há esse reconhecimento no trabalho, mesmo que o trabalhador utilize suas energias para realizar o melhor possível em suas tarefas, o que resulta no sentimento de desvalia e incapacidade. Dejours (2004d) afirma que a patologia aparece quando o sujeito, ao se sentir impotente e aborrecido diante do seu emprego, passa a realizar apenas as ordens prescritas.

Algumas características que evidenciam a presença do sofrimento patogênico em docentes são o esgotamento profissional, o estresse, a sobrecarga, o desgaste e a frustração frente a sua atividade (SANTINI; MOLINA NETO, 2005). Minayo, Machado e Pena (2013) afirmam que pesquisas realizadas nos anos de 1970, nos Estados Unidos, já apontavam a presença de *burnout* (esgotamento profissional) em professores, em que sintomas como fadiga, ansiedade, esgotamento e depressão se faziam presentes. Os autores também encontraram contexto semelhante em pesquisas feitas na Espanha, no final da década de 1990, revelando o sofrimento docente, com consequências na autoimagem e identidade dos professores. Esses sintomas emergiam devido às condições de trabalho, à falta de recursos materiais e à violência no ambiente escolar. Na mesma época foram realizadas pesquisas no Brasil apontando também para um nível preocupante de sofrimento, levando alguns docentes a não investirem mais no seu trabalho ou mesmo a mudarem de profissão (MINAYO; MACHADO; PENA, 2013).

Os autores referem que em 2006 foi feita uma pesquisa por Carlotto e Palazzo, em Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, cujos resultados sinalizam a mesma problemática encontrada nas pesquisas dos anos anteriores. Ou seja, constataram sinais de *burnout* nos trabalhadores, em que prevaleciam a exaustão emocional, o estresse, a despersonalização e a diminuição da realização profissional. Além dos fatores anteriormente citados que tendem a acarretar nessas consequências, acrescenta-se aqui a percepção de pouca autonomia por parte

dos professores e a insuficiente participação nas decisões da gestão da escola (MINAYO; MACHADO; PENA, 2013).

Todas as referidas pesquisas mostram-se muito atuais, principalmente quando consideramos o presente cenário da educação brasileira, em que são previstos cortes de investimento na educação, inserção de uma Base Nacional Comum Curricular para orientar o trabalho do professor (normativa amplamente criticada pelos profissionais da educação por não se adequar à maior parte da realidade brasileira) e propostas como a Escola sem Partido (que minimiza ainda mais a autonomia dos docentes e os colocam numa posição vulnerável), só para citarmos alguns exemplos.

Esses fatores vão desapropriando o professor do seu processo de trabalho, minimizando a importância de seus saberes, colocando-os em um espaço praticamente de subordinação. Resultado disso são as notícias a que temos assistido nos últimos anos e que se intensificaram no ano de 2018 e 2019. Estas se referem a professores agredidos por alunos ou familiares, docentes afastados da sala de aula, devido acusações injustas, profissionais desesperados frente às mudanças da educação, cujo sofrimento com o trabalho já se tornou insuportável, e até mesmo, em casos mais agravantes, têm sido evidenciados casos de suicídio (Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul – CPERS, 2018b; CPERS, 2018c; NASCIMENTO, 2018a).

Evidentemente, há docentes que conseguem preservar sua saúde mental, mesmo em meio às adversidades do atual cenário da educação e às condições de trabalho de algumas escolas. Minayo, Machado e Pena (2013) revelam que alguns dos estudos a que nos referimos anteriormente também constataram que determinados professores conseguiam lidar com as situações adversas da organização do trabalho, evitando o adoecimento. Isso é o que costuma acontecer quando os trabalhadores encontram estratégias de mediação do sofrimento frente ao trabalho, como veremos adiante.

Vale lembrar que quando nos referimos à organização do trabalho esta diz respeito ao todo que envolve o trabalho docente e o sistema educacional, o que compreende desde as orientações e leis acerca da profissão até as condições de trabalho e o modo como este é realizado, perpassando a divisão de tarefas entre trabalhadores nas instituições, questões burocráticas e demais fatores relacionados ao trabalho docente (ANJOS, 2013). Para Dejours e Gernet (2012, p. 12 – tradução nossa) a organização do trabalho se caracteriza por três dimensões: “a divisão de tarefas e o conteúdo do trabalho; prescrição de gestos e posturas, o que leva ao modo de operação; a divisão dos homens através da hierarquia, os modos de comunicação e as relações de subordinação que organizam as relações entre os

trabalhadores”. Assim, podemos considerar que há aspectos da organização do trabalho que envolvem a categoria docente como um todo, enquanto outros são mais específicos de cada escola.

Tendo em vista a presente contextualização acerca da história do trabalho e da educação, compreendendo que há grande desvalorização da categoria docente, o que vai desde as baixas remunerações e parcelamentos até a falta de reconhecimento simbólico, cabe a nós compreendermos alguns dos motivos que originaram essa percepção acerca do trabalho dos professores. Desse modo, é inevitável que nos aprofundemos nas questões de gênero e na divisão sexual do trabalho, fatores fortemente atrelados à docência.

## **2.1 Divisão sexual do trabalho e categoria docente**

A categoria de professores é constituída, em sua maioria, por mulheres, sendo a docência um trabalho considerado feminino, além de estar associado a uma atividade que envolve o cuidado. Por esse motivo, torna-se mais desvalorizado socialmente, tendo em vista a divisão sexual do trabalho, em que o trabalho feminino, de modo geral, recebe menor reconhecimento em comparação ao masculino, o que se reflete nitidamente na diferença salarial encontrada entre sexos<sup>3</sup> dentro de um mesmo cargo de emprego (SILVA, 1997).

Além disso, Enguita (1991) refere o quanto o trabalho docente tem se tornado proletarizado, o que ocorre não apenas pela questão salarial, mas também pelas condições de trabalho e pela frequente tentativa de retirada da autonomia do docente. Isso porque as escolas públicas servem ao Estado, que tem como objetivo formar mão de obra para o mercado de trabalho e, para isso, há sempre novas normativas e exigências que alteram o processo de trabalho dos professores.

O autor acrescenta ainda “a expansão e concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte dos gastos sociais, a lógica controladora da Administração pública” (ENGUITA, 1991, p. 49). Todos esses fatores assemelham os professores à classe operária e proletarizada, os quais vendem a sua força de trabalho sem terem, na maioria das vezes, pleno controle sobre o seu processo. Nesse sentido, Rêses (2011) ressalta que mesmo com maior profissionalização docente, há aumento da precarização, que ocorre tanto a nível econômico quanto em relação à autonomia nos processos de trabalho. Isso vai ao encontro da afirmação

---

<sup>3</sup> Salientamos que ao longo da discussão são utilizadas as palavras “sexo” e “gênero”, alternadamente. Compreendemos como “sexo” o sexo biológico do sujeito, enquanto por “gênero” entendemos tanto o sexo biológico, como pessoas de um sexo que se identifiquem com o sexo oposto. Apesar de termos a intenção de nos referir mais ao “gênero”, adotamos também a palavra “sexo”, conforme sua utilização pelos autores citados.

de Gorz (1980) sobre a contradição em que esbarra o capital, tendo em vista que dos trabalhadores é cobrada constante qualificação, enquanto seu trabalho acaba sendo cada vez mais desqualificado por meio da precarização do trabalho.

Apple (1987) afirma que mesmo que a categoria de trabalhadores docentes esteja proletarizada como um todo, as mulheres ainda estão mais sujeitas a serem proletarizadas do que os homens. Isso está muito atrelado às relações patriarcais, historicamente construídas, bem como à relação (também histórica e socialmente construída) entre feminino e cuidado, em que se considera que toda mulher nasce com um instinto para o cuidado e para a maternidade, havendo uma naturalização que faz com que seu trabalho seja desvalorizado, já que o trabalho docente também exige cuidado e isso já seria algo "natural" da mulher, não sendo necessária grande recompensa (APPLE, 1987; HIRATA, 2004).

Assim, compreende-se o cuidado como um trabalho não pago e naturalizado como feminino. Contudo, antigamente o cuidado era considerado uma responsabilidade de todos e não apenas da mulher, ou seja, havia uma corresponsabilidade, cuja função educativa pertencia a todos, homens e mulheres (DÍAZ, 2014). Mas no momento em que passa a haver uma divisão entre as esferas pública e privada, separação muito presente a partir da formação do Estado, o cuidado passa a ser função quase que exclusivamente feminina (STREY, 1998). Tal separação está intimamente associada à divisão sexual do trabalho, que consiste na “distribuição das atividades de produção e reprodução social de acordo com o sexo dos indivíduos”, de modo que ao homem cabe a função de sair para trabalhar e conseguir o sustento do lar, enquanto à mulher competem os cuidados domésticos e familiares (SILVA, 1997, p. 61).

Destarte, quando as mulheres começaram a se inserir no mundo do trabalho sem a necessidade de haver autorização expressa do marido, pai e/ou irmãos - até então elas estavam subordinadas a estes, por meio de lei prevista no Código Civil de 1916, que as definiam como “incapazes” -, o que só ocorreu a partir de promulgação da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), em 1943, suas atividades laborais continuaram muito ligadas ao cuidado, a exemplo de sua inserção no magistério (MARTINS; RIOS; VIEIRA, 2016). Principalmente para aquelas que atuavam nas séries iniciais das escolas, sua função era compreendida como sendo uma extensão do lar, das atividades que já desenvolviam em casa, de forma que permanecesse a ideia de ser um trabalho que lhes era “natural” (VIANNA, 2001/02). Silva (1997) aponta que um dos argumentos por muito tempo utilizado para justificar as capacidades inatas das mulheres ao cuidado estaria justamente relacionado à ordem biológica, o que legitimava um processo natural e reforçava a divisão sexual do trabalho.

Tal concepção traz consequências negativas às profissões relacionadas ao cuidado, pois ao naturalizar aquilo que, em verdade, não passa de uma construção social, minimiza-se o reconhecimento da profissão, o que, dentre outras consequências, acarreta em más remunerações (HIRATA, 2004). Inclusive, muitos estudos comparativos já foram feitos para refutar essa concepção, visto que se concluiu que o que é tido como “dom natural” em determinado contexto cultural nem sempre é semelhante à outra cultura. Portanto, os estereótipos acerca do “ser homem” e “ser mulher” são construções culturais, que podem variar de um contexto para outro, mas que sob nenhuma hipótese são naturais (SILVA, 1997). Por isso a importância de haver um processo de desnaturalização acerca das profissões em que o trabalho “feminino” e de cuidado se fazem presentes, já que na medida em que aquele pensamento predomina, permanece a ideia de que determinados trabalhos são “impagáveis” e, assim, os trabalhadores são colocados em um “[...] beco sem saída, pois só lhes resta, se esperam maior reconhecimento, esperar o fim da economia capitalista” (VIEGAS, 2017, p. 19).

Portanto, reforçamos o quanto a noção referente ao trabalho de cuidado e sua relação com o gênero feminino faz parte de um processo histórico que permanece até os dias de hoje e que pode ser evidenciado tanto por meio da desvalorização das profissões consideradas femininas (apesar de estarmos cientes do crescimento que a mulher vem tendo dentro do mercado de trabalho), quanto pelo tempo despendido para os cuidados domésticos. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), em 2016 as mulheres dedicavam, em média, 18 horas semanais com cuidados de pessoas ou afazeres domésticos, o que significa 73% a mais do que o tempo gasto pelos homens (10,5 horas) com tais atividades. Essas informações confirmam o quanto o gênero feminino ainda está intimamente ligado ao trabalho de cuidado, posto que permanece a predominância de mulheres nas profissões em que este papel é desempenhado, como a área de humanas e saúde, assim como há prevalência masculina nos empregos que exigem maior precisão e rigorosidade, como na área de exatas.

Conforme evidencia o Censo Escolar de 2017 (BRASIL, 2018a), aproximadamente 80% da categoria docente é constituída por mulheres, cuja maioria possui 40 anos de idade ou mais. Do total de professores contabilizados no Brasil, 79,3% atuam na rede pública de ensino, ou seja, grande parte da categoria profissional. Ademais, é conveniente explicitar que mesmo o sexo feminino sendo maioria dentro da docência, a diferença entre homens e mulheres se mostra menor nos anos finais do ensino fundamental, em comparação com os anos iniciais: “enquanto para os anos iniciais, 9 de cada 10 professores são do sexo feminino,



para os anos finais são 7 de cada 10” (BRASIL, 2018a, p. 20). Isso mostra que há menor inserção de homens nos anos iniciais, o que revela que ainda são as mulheres que assumem o lugar em que o cuidado é mais intenso.

A verdade é que os homens já assumiram grandes posições dentro do âmbito do ensino, antes mesmo de haver a constituição das escolas, visto que o estudo se dava por meio dos mestres. Foi a partir da entrada massiva de mulheres no magistério e na docência, desde o século XIX, que os homens foram abandonando as salas de aulas e as escolas foram formando cada vez mais mulheres, ao ponto de que no final da década de 1920 e início de 1930 elas já ocupavam maior posição (VIANNA, 2001/02). A autora afirma que, segundo o Censo Demográfico de 1920, “72,5% do professorado do ensino público primário brasileiro compunha-se de mulheres e, no total de docentes, sem distinção de graus de ensino, elas somavam 65%” (VIANNA, 2001/02, p. 85). Esses dados demonstram o espaço que as mulheres foram alcançando dentro da categoria docente, o que permanece nos dias de hoje, ainda que com a crescente inserção dos homens na docência.

A desvalorização abordada até o momento não ocorre apenas no trabalho docente, sendo uma problemática vivenciada pelas mulheres nos mais diferentes ramos de trabalho. Segundo estudos de Hirata, citada por Seligmann-Silva (2011), a entrada maciça de mulheres no mercado de trabalho foi compreendida, sob a ótica da divisão sexual do trabalho, como uma possibilidade de obter mão de obra “dócil”, tendo em vista que tradicionalmente elas eram educadas para a submissão. Isso resultou em maior exploração, discriminação e precarização do trabalho feminino, o que se intensificou com o desenvolvimento do neoliberalismo (HIRATA, 2002 apud SELIGMANN-SILVA, 2011).

A autora evidencia recorrentes situações de repressão, humilhação e desrespeito às mulheres, em diferentes contextos laborais, resultando em fontes de tensão. Seligmann-Silva (2011) cita as pesquisas de Beltrão (1982), Moura et al. (1986) e Leite (1989), realizadas com trabalhadoras de usinas de beneficiamento de castanha, da indústria e operárias metalúrgicas, respectivamente, cujos resultados evidenciaram menores salários, maior controle sobre seu trabalho por parte da chefia (em comparação aos homens), dificuldades em obter promoções, precárias condições de trabalho, pressão pela produtividade e longas jornadas de trabalho.

Acrescenta-se a isso a inferiorização, “com atribuição, às mulheres, dos trabalhos considerados de importância e valor secundários, muito embora se tratasse muitas vezes de tarefas que exigiam habilidade manual, atenção concentrada e muita destreza” (SELIGMANN-SILVA, 2011, p. 225). Também se fez presente nos resultados das pesquisas o cansaço gerado pela exploração e que se reflete no corpo das trabalhadoras, seja

fisicamente, por meio de dores e do próprio envelhecimento precoce, seja psiquicamente, resultando em problemas psicológicos e/ou sintomas psicossomáticos (SELIGMANN-SILVA, 2011).

Apple (1987) também destaca a divisão sexual do trabalho ao citar as recorrentes práticas sexistas de recrutamento e promoção, a menor relevância às condições de trabalho das mulheres e o modo como o capital tem, historicamente, se aproveitado das relações patriarcais. Além de exercerem dupla jornada de trabalho (considerando o trabalho doméstico), quando não tripla, totalizando uma carga horária semanal maior do que a dos homens, as mulheres tendem a receber salários menores que aqueles, mesmo quando assumem funções idênticas (DEDECCA; RIBEIRO; ISHII, 2009). Este é justamente um dos grandes motivos que as obrigam a trabalhar em dois empregos, além de realizarem a atividade doméstica, já que mesmo no século XXI ainda são as mulheres, na maioria dos casos, as responsáveis por tais afazeres. Desse modo, seu trabalho se torna mais intensificado, provocando grande sobrecarga, cansaço e sofrimento (APPLE, 1987; SELIGMANN-SILVA, 2011).

Isso ocorre não apenas em países subdesenvolvidos, como o Brasil, mas também nos desenvolvidos, como os Estados Unidos. Estudos realizados nos anos de 1980 (HOLLAND, 1980 apud APPLE, 1987) demonstram que mais de 90% dos trabalhos femininos remunerados estariam concentrados em quatro categorias básicas, sendo elas: serviço de escritório; emprego em indústrias manufatureiras “periféricas” e comércio varejista; serviço doméstico; e educação e saúde. Os resultados evidenciam que mulheres dos Estados Unidos e Inglaterra se concentram ou nas posições de salários mais baixos dentro das categorias citadas ou podem atuar em funções medianamente remuneradas, onde também assumem posições inferiores, o que exalta a discriminação contra as mulheres no mercado de trabalho (HOLLAND, 1980 apud APPLE, 1987).

É interessante notar a semelhança entre tais estudos e os dados disponibilizados, em 2016, pelo Ministério do Trabalho e Emprego, a partir da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) referentes à participação feminina no mercado de trabalho brasileiro. Segundo essas informações, as principais ocupações das mulheres são as de auxiliar de escritório, assistente administrativo, vendedora de comércio varejista, faxineira e operadora de caixa, respectivamente. Dentre outras profissões também bastante comuns entre o gênero feminino encontram-se a docência (especialmente na Educação Básica), técnica de enfermagem, cozinheira e recepcionista (BRASIL, 2018b). Assim, é possível constatar a similaridade

referente ao trabalho feminino em diferentes países, sendo que profissões destacadas como tendo maior inserção feminina na década de 1980 permanecem atualmente.

Em relação ao trabalho docente, mais especificamente, este só não ocupa a primeira posição dentre as principais ocupações femininas, pois está dividido em 76 especialidades<sup>4</sup>, totalizando 2,3 milhões de professores no país, segundo dados da RAIS de 2016 (BRASIL, 2018b). Ademais, houve um crescimento de 44% da participação feminina no mercado de trabalho formal, no ano de 2016, além de o percentual de mulheres com 11 anos ou mais de estudo ou com curso superior completo ser maior que o dos homens. Ainda assim, as estatísticas apontam para uma diferença salarial média de 15% entre homens e mulheres, em que estas recebem 85% do valor recebido pelo sexo masculino. Ou seja, muitas mulheres trabalham mais que os homens, quando consideramos os afazeres domésticos, possuem maior tempo de estudos e algumas continuam recebendo menos do que o sexo oposto, o que revela uma disparidade ainda grande em relação ao gênero.

Vianna (2001/02) enunciava, há mais de quinze anos, o quanto as precárias condições de trabalho e o contínuo processo de arrocho salarial se faziam presentes na categoria docente, levando a um desencanto pela profissão e, muitas vezes, a uma crença de que tal situação é irreversível. Apple (1987) também escreveu acerca do trabalho docente, ressaltando a intensificação do trabalho, a racionalização dos currículos, as más condições de trabalho e a crescente perda de autonomia, classificando-o como um trabalho proletário. Passados esses anos, os profissionais da educação continuam enfrentando essa problemática, especialmente quando nos referimos aos docentes de escolas estaduais do estado do Rio Grande do Sul, os quais vêm recebendo salários atrasados e parcelados desde o ano de 2015, devido à crise do Estado e à política de cortes de gastos.

O Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul - CPERS-Sindicato (2018a) manifestou seu descontentamento com a presente situação da categoria, referindo que os professores de escolas estaduais do Rio Grande do Sul não recebem reajustes salariais desde 2014 e que, segundo a inflação deste período de quatro anos, deveria haver um reajuste de 22,73% em seus salários. Isso mostra o quanto a profissão ainda é desvalorizada, sendo uma das primeiras a sofrer as consequências dos cortes de gastos, o que resulta em maior insatisfação por parte dos docentes, que além de encontrarem dificuldades para arcar com suas despesas, sentem-se extremamente desvalorizados.

---

<sup>4</sup> A Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) não calcula o trabalho docente como um todo, mas o divide em 76 especialidades, ou seja, faz uma distribuição por tipo de ensino (infantil, fundamental e médio) e por disciplinas.

Considerando que o trabalho docente ainda é majoritariamente composto por mulheres e que é desvalorizado como um todo, há mais uma questão importante para abordarmos em relação ao gênero. Apesar de os homens serem minoria dentro do trabalho docente é possível percebermos que eles ocupam um espaço considerável dentro dos cargos de gestão das escolas. Se formos calcular o total de homens e mulheres que atuam na direção, notaremos que estas predominam, visto que a presença feminina na docência é bem maior que a masculina. Todavia, se considerarmos ambos os sexos proporcionalmente, nota-se que, de modo geral, há mais homens atuando em cargos de gestão, ao invés da sala de aula, do que mulheres, havendo uma predominância masculina em tal função (SOUZA, 2009; CORREA, 2010).

Isso demonstra o quanto as relações patriarcais de poder ainda se fazem presentes até mesmo dentro de uma profissão amplamente composta pelo sexo feminino. Apple (1987) faz uma associação entre as relações patriarcais e o controle sobre o trabalho, sugerindo que ao ter mais homens nos cargos de chefia, ou seja, assumindo o poder sobre os demais trabalhadores, eles poderiam tomar as decisões, cabendo às mulheres a execução das tarefas. Contudo, o autor argumenta que tais relações talvez não sejam benéficas para o capital ou o Estado, no sentido de que há outras formas mais eficientes de controle sobre o trabalho e que privilegiam o lucro. Ele cita como exemplo a compra de materiais que visam a nortear o currículo e as práticas de ensino, as quais são desenvolvidas por instituições hierarquicamente superiores à escola, como órgãos públicos ou mesmo empresas. Vale lembrar que muitas das pessoas que ocupam esses cargos são homens.

Foi o que ocorreu nos Estados Unidos, entre as décadas de 1950 e 1960, quando houve uma pressão “por parte de setores universitários, do capital e do Estado para reestabelecer o conhecimento disciplinar acadêmico como o conteúdo mais ‘legítimo’ para as escolas”, formulando-se, então, programas curriculares que deveriam ser seguidos indiscutivelmente pelos professores (APPLE, 1987, p. 7). Ou seja, tudo o que os docentes fossem realizar em aula já estava pré-estabelecido e especificado. O autor acrescenta que

O custo de desenvolvimento de tais programas era socializado pelo estado (isto é, subsidiado pelo dinheiro dos impostos). As chances de eles serem adotados pelos distritos escolares locais foram reforçadas pelo Ato de Defesa da Educação Nacional, o qual reembolsava os distritos escolas por uma grande parte dos custos de compra dos materiais. Isto é, se um sistema escolar comprasse novo material desse tipo e a tecnologia de apoio correspondente, o custo relativo era mínimo (APPLE, 1987, p. 7).

Mesmo passados mais de cinquenta anos dessa experiência, notamos o quanto esse debate ainda é atual e se faz presente na realidade brasileira, em que “pacotes educacionais” são comprados pelo Estado e distribuídos em algumas escolas públicas a fim de nortear o ensino e regular as práticas educativas (ADRIÃO et al., 2016). Certamente é importante haver um consenso sobre o que será trabalhado em cada série, contudo é imprescindível que os docentes continuem tendo autonomia dentro do seu trabalho, o que vem diminuindo com essas implementações.

É a história do estado, em combinação com o capital e com um corpo universitário amplamente masculino de consultores e elaboradores de currículo, intervindo, no nível de prática, no trabalho de uma força de trabalho amplamente feminina. Isto é, ideologias de gênero necessitam ser vistas como tendo, possivelmente, desempenhado uma parte significativa nessa história (APPLE, 1987, p. 7).

Desse modo, constatamos, novamente, a relação de gênero implicada no processo de trabalho docente, em que a divisão sexual do trabalho atua tanto explicitamente, como de modo mais velado, por meio de decisões muitas vezes tomadas por gestores homens e que, além do mais, não presenciam o cotidiano da escola. Constatamos, assim, o quanto a divisão sexual do trabalho vai estruturando uma hierarquia de poderes entre os sexos, em que se percebe uma dimensão de opressão e dominação do sexo masculino sobre o feminino (HIRATA, 2000).

Isso ocorre pelo fato de a divisão sexual do trabalho fazer parte da divisão social do trabalho, em que as dimensões de opressão e dominação estão fortemente presentes. Quirino (2015, p. 234) refere que a opressão é a “atitude de se aproveitar das diferenças que existem entre os seres humanos para colocar uns em desvantagem em relação aos outros”, o que gera desigualdade de direitos, discriminação social, cultural e econômica. A autora explica, através de Brito e Oliveira (1997), que a divisão sexual do trabalho acaba por recriar no trabalho a subordinação e a desigualdade sofridas pelas mulheres em outras esferas da vida social.

Deste modo, Hirata (2000) menciona Kergoat (1992) para acrescentar que, tendo em vista a divisão sexual do trabalho e a perspectiva de gênero a que temos nos referido, o trabalho masculino assume um valor maior que o trabalho feminino. Isso faz com que haja uma desvalorização simbólica do trabalho feminino, desde quando as mulheres começaram a se inserir no trabalho assalariado, e aí evidenciamos a crescente desvalorização do trabalho docente com a entrada massiva do sexo feminino. Mas para além do simbólico, evidenciamos também uma desvalorização real do trabalho, em que houve a diminuição de salários conforme a inserção de mulheres fosse maior em determinados empregos. A explicação está,

como vimos anteriormente, na associação feita entre trabalho doméstico e de cuidado, o qual se fazia gratuitamente, “por amor”, colocando a mulher em uma posição de suposta disponibilidade permanente, supondo gratuidade de seus serviços (HIRATA, 2000).

Assim, concluímos o quanto o trabalho docente está permeado pela divisão sexual do trabalho, o que acaba por desvalorizar a profissão tanto simbólica quanto economicamente, resultando no descontentamento e desmotivação da categoria. Destacamos o quanto as mulheres vêm lutando por direitos iguais e ocupando posições mais favoráveis em relação ao trabalho, mas as consequências da divisão do trabalho ainda são vivenciadas no cotidiano e nos mostram o quanto o processo histórico relacionado à inserção das mulheres no mercado de trabalho ainda se faz presente. Por fim, ressaltamos que as mulheres, maioria dentro da profissão, não possuem dons ou características inatas para realizar qualquer trabalho, devendo estudar e desenvolver saberes, assim como os homens. Portanto, o trabalho docente não lhes é uma tarefa natural, o que faz com que a categoria mereça sua devida valorização.

## **2.2 Saberes dos professores**

A discussão a que nos propusemos até o momento evidencia o quanto a docência tem sido concebida como um trabalho feminino, sendo este um estereótipo que ainda impera e que precisa ser debatido, a fim de tornarmos cada vez mais visíveis os saberes de que necessitam os professores para desempenharem a sua função. Assim, não é possível realizarem uma atividade laboral sem que tenham conhecimentos prévios, advindos da experiência formal e informal, além de saberes que vão sendo construídos na própria prática profissional.

O trabalho docente é permeado por um cotidiano escolar repetitivo e ao mesmo tempo dinâmico, cuja jornada de trabalho é composta pela preparação e execução das aulas, organização de atividades extraclasse, preenchimento de documentos burocráticos e interação constante com os alunos e colegas de trabalho. Quando afirmamos que esse é um trabalho repetitivo, e também uniformizado, referimo-nos a um esquema básico que estrutura as tarefas a serem realizadas pelos docentes, visto que o tempo escolar é organizado de modo que se tenham horários definidos para o início, recreio e final da aula, assim como se segue um ciclo de preparação, ensino e avaliação (TARDIF; LESSARD, 2014).

Por outro lado, a organização do trabalho docente é também muito dinâmica e complexa, já que muitas vezes o professor precisa fazer diferentes tarefas simultaneamente em função do tempo de que dispõe para finalizá-las, assim como é um trabalho caracterizado não apenas pela transmissão de conteúdos, mas pelas interações humanas que são

estabelecidas principalmente com os alunos em sala de aula. Ademais, os professores deparam-se frequentemente com imprevistos, ou seja, atravessamentos que não estavam previstos e que exigem que eles encontrem meios para lidar com os mesmos, a fim de darem conta de seus afazeres (SANTOS, 2006; MORAIS; SOUZA; SANTOS, 2018).

Deste modo, ao contrário do estigma acerca do trabalho docente como inato às mulheres, os professores lançam mão de muitos saberes: alguns já adquiridos ao longo de sua experiência, outros constituídos na prática ao inventarem novos modos de lidar com determinada tarefa. Ao nos referirmos aos saberes, consideramos os saberes formais e os informais, ou seja, aqueles que foram construídos no meio acadêmico, através de conhecimentos científicos, e, por outro lado, saberes adquiridos por meio da experiência de vida e pela própria prática do trabalho, ultrapassando a teoria e dando espaço à formação de novos saberes (SANTOS, 2003; TARDIF; RAYMOND, 2000). Segundo Tardif e Raymond (2000, p. 211), “os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação”.

Essa temporalidade é fator essencial para complementar a discussão feita sobre a naturalização do trabalho docente enquanto um trabalho feminino. Isso porque comumente considera-se que as mulheres têm o dom do cuidado e que, portanto, devem realizar a função de professoras quase que como uma obrigação, já que essa seria supostamente uma tarefa que lhes é inata. Mas na verdade, trata-se de uma construção social, que se faz presente há muito tempo na sociedade, quando às mulheres era destinada a vida privada, ou seja, os cuidados do lar e da família, de modo que elas precisavam aprender a desempenhar tais funções e eram criadas para isso (HIRATA, 2004).

Desse modo, falar da temporalidade dos saberes remete à noção de que estes são construídos ao longo do tempo, seja por meio da socialização decorrente do contato com a família, amigos e do meio em que o sujeito vive (TARDIF; RAYMOD, 2000), seja pelo meio acadêmico formal. Neste encontram-se a escola, a faculdade e demais instituições de ensino que contribuem para a formação profissional, provendo seus alunos com o conhecimento teórico e, em alguns locais, prático também. Todavia, no momento em que se considera o trabalho docente como inerente ao sexo feminino, desconsidera-se a temporalidade dos saberes.

A temporalidade também se faz presente na prática diária do trabalho, visto que o trabalhador executa suas tarefas a partir de prescrições e tenta colocar em prática a teoria de que tem conhecimento. Contudo, constantemente se depara com adversidades e imprevistos

frente ao que estava prescrito, tendo que desenvolver novos saberes para dar conta da realidade que se faz presente e, assim, conseguir realizar o seu trabalho da melhor forma possível, alcançando os resultados esperados (SANTOS, 2003; SCHWARTZ, 2003).

Nesse sentido, Schwartz (2010) se propõe a pensar sobre a experiência, fazendo contrapontos e tentando encontrar suas relações e divergências com os saberes. Ele faz uma oposição inicial entre Marx e Hegel ao escrever sobre a experiência, referindo a crítica daquele a Hegel quando este afirma que a experiência estaria no plano das ideias, no campo intelectual. Para Marx, “é por intermédio da produção material que advém a fabricação, se podemos dizer, da experiência humana, a elaboração de seus saberes [...] a experiência é produção da história humana pela produção material” (SCHWARTZ, 2010, p. 39). Seguindo a práxis marxista, Schwartz (2010) vai se referir a uma dupla antecipação referente à experiência e ao saber formal, afirmando que

[...] num sentido, o saber formal antecipa a experiência (em qualquer situação de trabalho há, antes que você entre nele, saberes, regras, que permitem antecipar sua maneira de fazer). Mas, reciprocamente, o tratamento de situações de trabalho como encontros de encontros obriga a retrabalhar os conceitos que se dão como missão antecipá-los e assim, de uma maneira diferente dos saberes formais, a experiência antecipa o trabalho por vir dos conceptores. Dupla antecipação então e cada uma tem seu papel (SCHWARTZ, 2010, p. 46).

Tal concepção vai ao encontro do nosso ponto de vista sobre o qual os saberes e as experiências caminham juntos e serão sempre permeados pela prática social, a qual prevê a existência de uma ação, de uma prática e de um conceito formulado a partir desta, que “se realizou no mundo dos fenômenos materiais e que foi elaborado pela consciência que tem a capacidade de refletir essa realidade material” (TRIVIÑOS, 2006, p. 121). Tal afirmação nos remete novamente à questão dos saberes e experiências presentes no trabalho docente, em que os professores se veem dotados de conhecimentos prévios, mas também aprendem e constroem novos saberes em sua prática laboral.

Dejours (2004d) aponta que sempre haverá o trabalho prescrito e o trabalho real<sup>5</sup>, tendo em vista que o primeiro se refere às normas e prescrições que definem as tarefas a serem realizadas pelo profissional, enquanto o segundo diz respeito ao que é concretamente

---

<sup>5</sup> Christophe Dejours (1992) apropria-se do uso dos conceitos *trabalho prescrito e trabalho real*, retirados da ergonomia, para se referir ao trabalho, sendo o primeiro referente às normas já existentes e que devem ser seguidas, enquanto o trabalho real significa aquilo que foi feito e os resultados. Contudo, se tomarmos como ponto de partida a visão de Yves Schwartz (2000), este prefere os termos *normalizações e renormalizações* para tratar, de um lado, das normas e regulamentos que estabelecem o trabalho a ser realizado, e de outro, da iniciativa do sujeito frente ao trabalho, do investimento do corpo e do uso de si por si mesmo, o que dá espaço para a reinvenção e a criação de novos modos de fazer e de viver o trabalho (VIEGAS, 2013a).



realizado, ou seja, a prática do trabalho e seus resultados. Contudo, o autor afirma que também existirá, constantemente, “um hiato entre a tarefa – aquilo que deve ou deveria ser realizado segundo as prescrições – e a atividade – o que se faz realmente para se chegar ao mais próximo dos objetivos.”, devido aos imprevistos sobrepostos ao trabalho (DEJOURS, 2004b, p. 296). Assim, os sujeitos se deparam com a necessidade de encontrarem alternativas para que o trabalho seja realizado, mesmo que por outras vias que não as previamente prescritas.

Isso é o que Dejours (2004d) denomina de real do trabalho, que envolve todo o processo demandado dos trabalhadores para que se chegue ao resultado final. A partir da mobilização subjetiva os trabalhadores irão fazer uso da inteligência prática para lidar com as restrições do prescrito, desenvolvendo um modo particular de invenção, a fim de possibilitar o real do trabalho (DEJOURS, 2004b) Como destacam Lancman e Uchida (2003), é importante que haja um equilíbrio entre o prescrito e o real, para que os profissionais não fiquem tão fixados nas normas e prescrições, tendo a oportunidade de criar, mas sem sentirem-se “soltos” demais na organização.

Para tanto, eles se utilizam da corpopropriação, que, segundo Michel Henry (apud DEJOURS, 2004d), significa o corpo habitado pelo sujeito e que se faz presente nas relações com o outro, permeado não apenas pela comunicação verbal, mas pelas expressões e gestos corporais. É, portanto, “[...] corpo subjetivo que se constitui a partir do corpo biológico [...] e é exatamente este corpo resultante da experiência mais íntima de si e da relação com o outro que é convocado no trabalhar” (DEJOURS, 2004d, p. 29). A corpopropriação é um dos elementos constituintes da inteligência prática de que os trabalhadores lançam mão para conseguirem realizar o trabalho da melhor forma.

Schwartz (2000) também se refere ao investimento do sujeito no trabalho como um ser social e detentor de conhecimentos e experiências, que o impossibilita de ser passivo frente às prescrições impostas pelo trabalho. O autor afirma que não há como o sujeito não colocar a sua subjetividade e sua inventividade naquilo que faz, pois “a total heterodeterminação das normas da ação, seja qual for o paradigma produtivo, é ‘invivível’, pois resultaria na ausência da vida e da atividade” (VIEGAS, 2013a, p. 108). Desse modo, não é possível ao sujeito apenas executar o trabalho sem que coloque a sua marca, pois há “um desejo de expressar-se enquanto ser social inerente à ação” (VIEGAS, 2013a, p. 111), ou seja, o trabalhador faz um uso-de-si por meio dos seus saberes investidos. O uso-de-si é um conceito cunhado por Schwartz (2000) para descrever o ser social implicado no trabalho, já que por meio deste o

sujeito também constitui a sua subjetividade e identidade. Tanto Schwartz (2000) quanto Dejours (1992) referem-se, mesmo que a partir de perspectivas diferentes, à importância do trabalho enquanto meio de inserção social e constituição de identidade dos trabalhadores.

E para que o trabalho possa ser realizado deparamo-nos, novamente, com a importância dos saberes de que os professores lançam mão para darem conta de suas atividades. Tardif (2012) define o saber docente como plural, composto por diversos saberes originários da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares e dos saberes experienciais. O autor refere que o saber profissional está relacionado aos saberes pedagógicos, os quais estão ligados às doutrinas e concepções originadas de reflexões sobre a prática educativa, ou seja, reflexões racionais e normativas que irão conduzir a própria prática educativa do professor. Estas advêm de ideologias, muitas vezes das dominantes, incorporadas na formação profissional, o que provavelmente irá guiar o pensamento e o próprio saber-fazer dos docentes. Assim, formam-se discursos dominantes dentro da categoria profissional, os quais costumam ser legitimados pela ciência da educação por meio de investigações e pesquisas que os legitimem cientificamente (TARDIF, 2012). O autor complementa que

[...] os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores. O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos (TARDIF, 2000, p. 11).

Quanto aos saberes disciplinares, o autor considera como tais os saberes sociais produzidos em instituições universitárias e que se integram à prática profissional por meio da formação inicial e continuada dos professores de diferentes disciplinas oferecidas pela universidade. Assim, são saberes de que dispõem a sociedade, correspondente a diversos campos dos conhecimentos em forma de disciplinas. Ou seja, “os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2012, p. 38). Já os saberes curriculares são considerados por Tardif (2012) como aqueles dos quais os professores se apropriam em seu ambiente de trabalho, ou seja, na escola onde atuam. Trata-se de discursos, objetivos e métodos em que a instituição escolar se baseia, constituindo os saberes sociais que irão reger sua prática de formação e que devem ser aprendidos e aplicados pelos docentes.

Por fim, os saberes experienciais são aqueles desenvolvidos, como o próprio nome já sugere, na experiência profissional, no exercício das funções laborais, em que os professores desenvolvem saberes específicos a partir do seu trabalho cotidiano. Estes são incorporados às experiências individuais e coletivas “sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”, sendo chamados também de “saberes experienciais ou práticos” (TARDIF, 2012, p. 39). São, portanto, saberes práticos que emergem da experiência vivencial do trabalho sem estarem permeados por doutrinas ou teorias, mas que também irão orientar a prática cotidiana do professor, constituindo a cultura docente em ação.

Destarte, quando nos referimos aos saberes necessários para lidar com os imprevistos do trabalho, de modo concreto, é dos saberes experienciais que estamos falando, pois eles permitem a improvisação e o uso de habilidades pessoais para dar conta de tais adversidades (TARDIF, 2012). O autor conclui que todos esses tipos de saberes são constitutivos da prática docente e afirma que

Essa dimensão da profissão docente lhe confere o *status* de prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais. Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2012, p. 39).

Assim, para que o docente consiga fazer uma articulação entre sua prática e os saberes profissionais ele deve dominar, integrar e mobilizar tais saberes tornando-os condicionantes de sua prática. Tardif (2012) acrescenta que os educadores, enquanto grupo social e categoria profissional, possuem importante papel na formação dos saberes de outrem, a saber, os seus alunos. Ou seja, eles desempenham um processo de formação-produção dos saberes sociais, devendo receber um reconhecimento social por esta grande função, o que, no entanto, não costuma ocorrer.

Ademais, Tardif (2012) descreve outro contexto importante em que os saberes estão presentes: nas trocas feitas entre professores no cotidiano escolar. Isso significa que os docentes, mesmo que nem sempre, compartilham saberes entre si, seja através de trocas de experiências em relação aos materiais didáticos utilizados ou ao modo de organizar a aula, dentre outras questões, seja pelo intercâmbio de informações sobre os alunos. Deste modo, compartilham um saber prático sobre sua atuação laboral. Inclusive, vale destacar as trocas em relação às próprias adversidades do trabalho, em que os professores também podem ir

aprendendo, uns com os outros, formas de lidar com os imprevistos do trabalho, bem como estratégias para não adoecer.

Os saberes aqui expostos originam-se a partir de diferentes experiências e são fundamentais para que os docentes possam realizar suas atividades laborais, pois por meio desses saberes é que eles vão poder ensinar seus alunos e desenvolver as demais atividades da organização do trabalho. De mesmo modo, os saberes se fazem importantes para que os professores encontrem modos de lidar com as adversidades do cotidiano escolar e com os imprevistos do trabalho.

Mais ainda, esses saberes mostram-se presentes quando os professores elaboram estratégias para enfrentar o sofrimento no trabalho, já que para fazê-lo precisam basear-se em experiências vivenciadas e saberes aprendidos. Além disso, ao elaborarem estratégias de mediação do sofrimento relacionado ao trabalho os docentes também desenvolvem novos saberes, ou seja, um novo modo de lidar com determinadas situações, mesmo que nem sempre seja a melhor alternativa para o trabalhador e para a organização do trabalho, mas é o que é possível ao docente naquele momento.

Para tanto, muitas vezes fazem uso da inteligência prática (DEJOURS, 2004b) e dos saberes investidos (SCHWARTZ, 2010), geralmente sem se dar conta, já que tais saberes estão aderentes ao corpo e são de difícil acesso, principalmente quando os professores estão inseridos na rotina automática de trabalho e não costumam parar para refletir sobre o seu fazer. Desse modo, os espaços de fala e escuta, assim como as trocas entre colegas são muito importantes para que haja a tentativa de colocar em palavras aquilo que está tão enraizado no corpo, além de possibilitar outras trocas de experiência profissional, como já mencionamos. Tais atitudes favorecem a apreensão dos saberes que são cotidianamente utilizados, propiciando a aquisição de novos saberes.

### **3 ESTRATÉGIAS DOS TRABALHADORES E LUTAS DE CLASSE**

A partir das explanações acerca da educação, do trabalho docente e de suas implicações, bem como da divisão sexual do trabalho e dos saberes dos professores, podemos adentrar na temática referente às estratégias dos trabalhadores e lutas de classe. A fim de lidar com as adversidades da organização do trabalho, evitando o adoecimento e preservando seu emprego, os docentes fazem uso de diferentes estratégias, que podem ser individuais e/ou coletivas, conscientes e/ou inconscientes.

Tendo em vista que muitos estudos e diversas teorias têm estudado tais estratégias, mesmo que muitas vezes através da utilização de outra nomenclatura para tal, frisamos que para essa pesquisa adotamos os conceitos advindos da psicodinâmica do trabalho (PdT). Desse modo, iremos nos referir às estratégias de mediação do sofrimento relacionado ao trabalho para abordar três conceitos de estratégias apresentadas pelos trabalhadores, sendo elas as estratégias defensivas, as estratégias de resistência e as estratégias de enfrentamento.

Além disso, esse capítulo possibilita uma discussão acerca das lutas sociais, descritas por Bernardo (2009), em que podemos compreender as lutas dos trabalhadores como lutas de classe, apreendendo questões relacionadas à saúde do trabalhador, mas também através de uma perspectiva mais econômica das relações de produção. O autor descreve diferentes tipos de lutas, as quais podem ser individuais ou coletivas, passivas ou ativas, o que nos possibilita fazer uma aproximação com algumas das estratégias de mediação do sofrimento.

#### **3.1 Estratégias de mediação do sofrimento relacionado ao trabalho**

As estratégias de mediação do sofrimento relacionado ao trabalho possuem o objetivo de preservar a normalidade dos trabalhadores, minimizando o sofrimento, a fim de que consigam manter-se trabalhando com saúde. A partir da abordagem da psicodinâmica do trabalho escolhemos fazer uso de três tipos de estratégias que se fizeram presentes nesse estudo, sendo elas as estratégias defensivas, as estratégias de resistência e as estratégias de enfrentamento.

Dejours (1992, 2004a), criador da abordagem da PdT, foi quem introduziu o conceito de estratégias defensivas ao perceber que os trabalhadores conseguiam preservar certa normalidade (a que chamou de normalidade sofrente) mesmo quando os contextos de trabalho favoreciam seu adoecimento. Isso ocorria justamente porque os sujeitos encontravam modos de lidar física e psiquicamente com as adversidades, mesmo que de forma inconsciente. A

isso deu o nome de estratégias defensivas, sendo estas importantes para preservarem o sujeito e seu trabalho, apesar de não modificarem a organização do trabalho, já que é um tipo de estratégia mais primitiva, no sentido de que sua função não costuma ser consciente ao sujeito.

Contudo, conforme a PdT foi se desenvolvendo e se disseminando no Brasil, os pesquisadores foram conceituando outros tipos de estratégias adotadas pelos trabalhadores e que não se caracterizavam exatamente como defensivas, dado seu caráter mais consciente e mais ativo. Sendo assim, apesar de não haver um consenso entre os autores, muitos têm utilizado o conceito de estratégias de enfrentamento (MORAES, 2013) para se referir às estratégias conscientes dos trabalhadores, desenvolvidas por um coletivo de modo ativo, resultando em mudanças na organização do trabalho. Todavia, concordamos com Perez (2017) ao referir que parece haver outro tipo de estratégias que já não são tão limitantes quanto as defensivas, mas que ainda não são o suficiente para modificar a organização do trabalho, sendo nomeadas pela autora como estratégias de resistência, termo que também adotaremos aqui.

Os três tipos de estratégias de mediação do sofrimento frente ao trabalho serão abordados nos tópicos seguintes, a fim de apreendermos suas definições e de que modo ocorrem na prática dos trabalhadores docentes, bem como visando demonstrar as diferenças entre as estratégias.

Como referido anteriormente, a abordagem da psicodinâmica do trabalho originou-se na França e vem sendo ampliada e adaptada ao contexto brasileiro pelos pesquisadores que aqui vivem, o que tem resultado em novas apropriações e conceitos, ainda em desenvolvimento (MERLO; BOTTEGA; PEREZ, 2019). Em razão disso, ressaltamos que ao utilizarmos o conceito de estratégias de enfrentamento, partimos de sua definição, o que não significa que concordemos com todos os exemplos mencionados em alguns artigos, já que, em nossa percepção, algumas das estratégias entendidas como de enfrentamento para alguns autores para nós são compreendidas como estratégias de resistência, visto que não há uma mudança efetiva naquilo que causa o sofrimento e que advém da organização do trabalho.

Vale lembrar que o conceito de estratégias de resistência é recente e quando emergiu a definição de estratégias de enfrentamento aquele conceito não havia sido formulado, o que fazia com que algumas estratégias se encaixassem melhor nas estratégias de enfrentamento do que nas defensivas até então (PEREZ, 2017). Contudo, com a formulação do conceito de estratégias de resistência acreditamos haver novas possibilidades para apreender as estratégias utilizadas pelos docentes para não adoecerem e permanecerem trabalhando.

Acrescentamos, ainda, uma reflexão acerca da palavra “mediação” presente no termo “estratégias de mediação do sofrimento”, visto que acreditamos que ela se aproxima da categoria de mediação proposta pelo materialismo histórico dialético. Este propõe que há uma mediação entre o mundo material e o pensamento, implicando “uma conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins, manifestos no processo em curso” (CURY, 2000, p. 43). Marx (apud GAMA, 2015) afirma que é através das mediações feitas pelos homens e mulheres frente àquilo que os desafiam que possibilita a transformação da natureza, implicando no uso da criatividade que será colocada em prática.

Pontes (2018) define a mediação como uma categoria central, capaz de articular as partes de uma totalidade complexa, sendo responsável pela possibilidade da passagem entre o imediato e o mediato. Desse modo, a mediação tem a capacidade de apreender o real, possibilitando sua transformação. É o que as estratégias fazem ao servirem como intermediárias entre o sujeito e o sofrimento originado pelo trabalho, permitindo que os trabalhadores continuem realizando suas atividades laborais sem adoecerem. Vale lembrar que, nesse caso, quando referimo-nos à transformação do real é no sentido de achar alternativas para lidar com as situações adversas presentes e não implica necessariamente na mudança da organização do trabalho. Assim, sob o ponto de vista da economia política, as estratégias de mediação do sofrimento também podem ser compreendidas como formas de luta, e mais, como lutas de classe (BERNARDO, 2009), mesmo que nem sempre ocorram de modo consciente e ativo.

Ressaltamos que apesar de a organização do trabalho englobar não apenas o espaço laboral, mas uma dimensão mais ampla, que inclui o todo do sistema educacional, seu modo de funcionamento e estruturação, bem como as divisões de tarefas, as relações de trabalho e de hierarquia, entre outros aspectos (ANJOS, 2013; DEJOURS; GERNET, 2012), quando nos remetemos às mudanças ou não da organização do trabalho estamos considerando as ações que sejam capazes de alterar aquilo que está gerando sofrimento aos trabalhadores e que acaba tornando o trabalho mais difícil e desgastante.

São atos que possibilitem modificações benéficas a todos ou pelo menos à grande parte dos trabalhadores, e não que apenas mascarem o problema ou, ainda, que sirvam como medidas “superficiais” e apenas individuais. Deve constituir-se como uma constante luta dos trabalhadores, para que possam tornar visíveis os seus “macetes”, as suas estratégias utilizadas no trabalho, buscando o contrário do que foi imposto pela lógica capitalista, a qual visa separar os trabalhadores para que não compartilhem os seus saberes nem reivindiquem as condições de trabalho (GORZ, 1980).

### 3.1.1 Estratégias defensivas

O conceito de estratégias defensivas foi cunhado por Dejours (1992) ao perceber a capacidade da maioria dos trabalhadores de preservarem sua saúde mental, sem adoecerem, mesmo frente aos imprevistos e às condições muitas vezes inadequadas das organizações de trabalho. O termo tem como raiz epistêmica palavras de origem latina que eram utilizadas no contexto militar. *Strategia* significa a “escolha da melhor posição em combate”, enquanto *defensa* refere-se à “arte de defender-se” (MORAES, 2013a, p. 153).

Tais estratégias são elaboradas com o intuito de minimizar o sofrimento no trabalho, evitando o adoecimento físico e psíquico dos trabalhadores, de modo que consigam continuar trabalhando com saúde. Podem manifestar-se tanto individual como coletivamente, sendo inconscientes àqueles que as utilizam (DEJOURS, 1992; 1999; MORAES, 2013a). Inconscientes no sentido de que os trabalhadores não se dão conta de que aquilo, em alguma medida, acaba sendo prejudicial a eles. Então, servem quase que como uma armadilha, visto que por um lado, e até certo ponto, protegem o sujeito, mas, por outro lado, vão perdendo sua eficácia na medida em que não resolvem de fato as questões da organização do trabalho que produzem sofrimento, podendo levar à alienação dos trabalhadores.

Assim, quando nos referimos às estratégias defensivas como inconscientes ao sujeito, não significa necessariamente que a pessoa não saiba que está utilizando determinada estratégia. O que ela não percebe é que o verdadeiro motivo de usá-la é como uma defesa, ou seja, ela ignora a função da estratégia, a qual acaba sendo inconsciente (PEREZ, 2017). E é justamente essa falta de consciência sobre as defesas que impede que os trabalhadores pensem em alternativas mais saudáveis e eficazes a si e à organização do trabalho. Desse modo, as estratégias defensivas costumam aparecer quando os profissionais não conseguem modificar as situações adversas do trabalho e buscam meios de se adaptar ou de resistir ao real do trabalho, fazendo uso da inventividade, engenhosidade, diversidade e sutileza (DEJOURS, 1999; MENDES, 2007; FERRREIRA et al., 2013).

Contudo, nem sempre as estratégias adotadas serão necessariamente positivas à organização do trabalho e aos profissionais que as utilizam. Isso porque ao mesmo tempo em que elas protegem a saúde do trabalhador, também podem ser insuficientes ao evitarem a modificação da organização do trabalho, visto que os profissionais encontram alternativas para lidar com a situação-problema, mas não buscam realmente resolvê-las (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994; BOTTEGA; PEREZ; MERLO, 2013). Mesmo quando o uso das estratégias é coletivo, as táticas utilizadas pelo grupo podem levar a uma adaptação, já que é



feito um acordo tácito, que deve funcionar como regra e fator de proteção aos trabalhadores sem, no entanto, transformarem aquilo que gera o sofrimento (MORAES, 2013a).

Algumas das estratégias defensivas utilizadas frequentemente pelos trabalhadores são a fuga, como o absenteísmo, o desejo de não falar ou pensar sobre o trabalho, a negação daquilo que gera sofrimento no trabalho, a passividade e não implicação, a racionalização, a dissociação afetiva e até mesmo o fato de repensarem a sua escolha profissional (MENDES, 1995/1996; SOARES, 2006; PEREZ, 2012). Moraes (2013a) refere, baseada em Dejours, que as estratégias mais comuns envolvem a negação e a racionalização. Isso porque, de modo geral, as estratégias defensivas são classificadas em: defesas de proteção, de adaptação e baseadas na exploração.

As estratégias de proteção referem-se aos modos de pensar e agir que o trabalhador encontra para suportar o sofrimento, racionalizando suas causas. Ou seja, utiliza-se de “justificativas socialmente valorizadas e causas externas para explicar as situações de trabalho geradoras do sofrimento e por comportamento de apatia, resignação, indiferença, conformidade” (FACAS, 2009, p. 92). Além da racionalização aparecem como estratégias defensivas de proteção o isolamento e a passividade (DEJOURS, 2004c; MENDES, 2007; TUNDIS et al., 2018).

Já as estratégias de exploração e adaptação baseiam-se na negação do sofrimento pelo trabalho, bem como na submissão aos desejos da organização do trabalho, direcionando seus modos de pensar e agir a fim de suprir o desejo da produção (FACAS, 2009; TUNDIS et al., 2018). Desse modo, os trabalhadores acabam por assumir as metas como suas, desconsiderando seus próprios desejos. Assim, ao investirem demasiadamente no trabalho (física e psiquicamente), podem chegar ao esgotamento mais rapidamente (DEJOURS, 2004c; TUNDIS et al., 2018).

Outra forma de negação, enquanto estratégia defensiva, aparece quando os trabalhadores negam o seu sofrimento e/ou o dos colegas, por meio da banalização do sofrimento ou das dificuldades da organização do trabalho. Assim, naturalizam aquilo que faz sofrer no trabalho, dando vazão a comportamentos de desconfiança, isolamento e maior individualismo, responsabilizando o indivíduo pelos problemas (MORAES, 2013a; FACAS, 2009; MENDES, 2007; DEJOURS, 1999). Tundis et al. (2018, p. 6) afirmam que as estratégias de exploração e adaptação podem ser complementares, já que “ao negar seu sofrimento e tentar manter-se produtivo, o trabalhador passa a se deixar explorar”.

A estratégia de negação do sofrimento pode ser exemplificada através da pesquisa realizada por Dejours (1992) com trabalhadores da construção civil (que utilizavam a

estratégia ao negarem o medo), em que os mesmos não respeitavam as regras de segurança, como o uso de equipamentos de proteção individual (EPI), correndo risco de acidentes. Isso ocorria como forma de defesa coletiva frente ao trabalho de alto risco que desenvolviam, sem que tomassem consciência de tais riscos, já que se o fizessem provavelmente não conseguiriam continuar trabalhando. Desse modo, estruturou-se um código específico de “virilidade”, em que os trabalhadores valorizavam o enfrentamento do perigo e rechaçavam aqueles que manifestavam medo, sendo muito comum entre coletivos de trabalho masculinos (DEJOURS, 1999; MORAES, 2013a).

Outras formas de negação manifestam-se por meio da desconfiança, do isolamento, do individualismo e da banalização das dificuldades laborais, negando-se “o fato de que a organização do trabalho é a causa do sofrimento, responsabilizando-se o indivíduo pelos problemas” (MORAES, 2013a, p. 154). Ou seja, quando há falhas no trabalho, os trabalhadores é que são vistos como incompetentes, despreparados ou descompromissados, sem que se compreenda o todo da organização do trabalho.

No caso dos docentes é comum ocorrer a estratégia de negação daquilo que faz sofrer por meio da banalização do sofrimento dos próprios colegas, em que se costuma minimizar o que o outro está sentindo, sem compreender que junto com a reclamação há uma parcela de sofrimento. A defesa protetora de racionalização também pode se fazer presente nesse exemplo, quando ao mesmo tempo em que o trabalhador desfaz a reclamação do colega quanto às dificuldades do trabalho, ele afirma que se está ruim assim, é possível buscar outro emprego ou fazer outro concurso, como evidenciado na pesquisa de Duarte e Mendes (2015). Desse modo, evidenciamos o quanto as estratégias andam juntas, já que aqui ela atua tanto como uma negação quanto uma racionalização.

A defesa protetora de racionalização, segundo Mendes (1995/1996, p. 30), refere-se ao “mecanismo de atribuir explicações coerentes do ponto de vista lógico, ou aceitável do ponto de vista moral, para uma atitude, ação, ideia ou sentimento, de cujos motivos verdadeiros não se apercebe”. A racionalização pode servir tanto para justificar a falta de investimento em algum aspecto do trabalho, como para explicar o aumento no ritmo de trabalho e na cobrança exagerada por produtividade. Assim, atua como alternativa para que os trabalhadores evitem medos, inseguranças e angústias, encontrando justificativas socialmente aceitas para circunstâncias desagradáveis que se fazem presentes no ambiente de trabalho (MENDES; BORGES; FERREIRA, 2002; MORAES, 2013a).

Deste modo, os trabalhadores fazem um grande investimento de si, tanto físico como psíquico, que, em algum momento, pode levá-los a desempenhar um comportamento

neurótico, em que as defesas se esgotam mais rapidamente por já não serem mais eficazes. Além disso, tais defesas podem ser consideradas complementares, pois na medida em que os trabalhadores negam o seu sofrimento e mantêm-se produtivos, eles também se deixam explorar, o que, a longo prazo, pode resultar em adoecimento, fazendo com que as estratégias percam suas funções iniciais. As defesas protetoras também podem se manifestar através da resistência, da passividade e do isolamento (MENDES, 2007; MORAES, 2013a; TUNDIS et al., 2018).

Quando nos remetemos ao trabalho docente, salientamos pesquisas que abordam o sofrimento docente e as estratégias defensivas (OLIVEIRA; GOMES, 2004; SANTINI; MOLINA NETO, 2005; BREUNIG; PEREZ, 2018), em que aparecem conclusões referentes aos professores. Estes muitas vezes faltam ao trabalho sem darem justificativa, negam o sofrimento decorrente do mesmo, fazem apenas o mínimo exigido por sua função laboral e apresentam dissociação afetiva em relação aos colegas e/ou alunos, como forma de evitar o adoecimento. Quando o trabalhador já não consegue mais encontrar estratégias para suportar o sofrimento inerente ao trabalho nem meios para lidar com o contexto estressor, torna-se bastante propício a adoecer. Mendes, Costa e Barros (2003) ressaltam que cada categoria profissional elabora comportamentos defensivos diferentes, porém os mecanismos psicológicos que os perpassam são os mesmos.

Sendo assim, o que é possível concluirmos a partir da construção de estratégias defensivas? Que elas são positivas, no sentido de que preservam a saúde física e, principalmente, mental dos trabalhadores, permitindo que eles continuem exercendo sua atuação profissional. Todavia, também possuem um caráter restritivo, na medida em que podem ocasionar certa aceitação da situação vigente e alienação por parte do profissional, que elabora estratégias, muitas vezes a nível individual, sem alterar a fonte do sofrimento (MORAES, 2013a). Assim, sem minimizar a relevância das estratégias defensivas, muito pelo contrário, apresentamos a seguir outros tipos de estratégias de mediação do sofrimento relacionados ao trabalho e à sua organização, a fim de discorrer sobre as diferentes manifestações vivenciadas pelos trabalhadores.

### **3.1.2 Estratégias de resistência**

As estratégias de resistência, assim como as defensivas, referem-se aos recursos encontrados pelos trabalhadores para não adoecerem, preservando seu trabalho e, dentro do possível, sua saúde (física e, principalmente, mental). Contudo, diferenciam-se das estratégias

de defesa pelo seu caráter mais consciente e menos limitante, em que os sujeitos reconhecem a existência do sofrimento e tentam minimizá-lo de modo mais positivo a si e à organização do trabalho, mesmo que tais ações ainda não sejam o suficiente para modificá-la (PEREZ, 2017).

Esse conceito foi elaborado por Perez (2017), a partir da construção de sua tese de doutorado, justamente com o objetivo de encontrar uma possibilidade de adequar aquelas estratégias que não chegam a enquadrar-se como enfrentamento (MORAES, 2013b), mas que também já não estejam ao nível defensivo (DEJOURS, 1992). Conforme a autora, “as estratégias de resistência são intituladas dessa maneira, pois se referem ao ato de resistir ao sofrimento causado pelo cotidiano de trabalho”, permitindo que os trabalhadores continuem investindo no seu fazer, de modo a diminuir a alienação dos mesmos, visto que possuem consciência das dificuldades, sem negá-las (PEREZ, 2017, p. 229).

Partindo das definições de “resistir” e “resistência”, encontradas no Mini Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010, p. 661), alguns dos significados atribuídos à primeira palavra são: “responder a (acusação ou acusador); não ser alterado, danificado ou destruído (por algo, ou ação de algo); não seguir, não ser dominado (por impulso, vontade, ideia, influência, etc.); não se deixar convencer, não aceitar, não concordar”. Em relação à palavra resistência encontramos as seguintes acepções: “ato ou efeito de resistir; qualidade, característica ou condição do que é resistente; força que se opõe a outra; capacidade de um organismo sobreviver e recuperar-se de desgaste de doença, cansaço” (FERREIRA, 2010, p. 661). Assim, podemos notar que tais definições propõem que o ato de resistir remete a uma atitude não passiva, pois não há apenas uma defesa, mas uma postura mais consciente. Trata-se de um modo de encarar a situação, buscando meios de “sair ileso” da mesma, preservando-se.

Deste modo, considerando o conceito de Perez (2017), resistência é o modo que os trabalhadores encontram para lidar com as situações de trabalho que geram sofrimento, implicando em atitudes que lhes proporcionem momentos de prazer. Contudo, estas costumam ocorrer fora do ambiente de trabalho e, comumente, são mais individualizadas. Ou seja, não há uma ação capaz de produzir “uma mobilização coletiva no sentido de transformação do modo como o trabalho se estrutura” (PEREZ, 2017, p. 229).

Sendo assim, os trabalhadores resistem ao trabalho, mas não o transformam, visto que a resistência serve como uma manutenção aos sujeitos, evitando o adoecimento e permitindo que continuem a trabalhar, através de estratégias mais saudáveis, mesmo sem modificar a organização do trabalho. Isso está muito relacionado ao contexto sócio histórico em que vivemos, cujo mercado de trabalho neoliberal visa apenas o lucro e, considerando que as

escolas estão cada vez mais inseridas na lógica empresarial, a competitividade e o individualismo tornam-se frequentes, minimizando a cooperação e as estratégias coletivas para lidar com a organização do trabalho (GAULEJAC, 2007). Deste modo, as estratégias de resistência muitas vezes assumem o papel daquilo que é possível fazer frente à realidade presente dos docentes, em que cada um tenta preservar sua saúde e, principalmente, seu trabalho, visto que se considerarmos os professores contratados pelo setor público, o medo das demissões tem sido cada vez mais frequente.

Por isso, tais estratégias costumam ocorrer mais a nível individual do que coletivo, sem implicarem, portanto, no estabelecimento de laços cooperativos (PEREZ, 2017). Assim, as equipes de trabalho tendem a ser gradualmente enfraquecidas, ocorrendo justamente o contrário do que Dejours (1999) afirma sobre a importância da cooperação e solidariedade entre os colegas para que os coletivos sejam fortalecidos dentro dos espaços de trabalho. Contudo, conforme Perez (2017, p. 231), as estratégias de resistência, “mesmo não sendo aquilo que há de mais idealizado no meio laboral, surgem como uma possibilidade de resistir às adversidades e assim, quando possível, mais adiante, buscar sua transformação”.

Alguns exemplos de estratégias de resistência citados pela autora e que consideramos que podem ser elaborados por trabalhadores docente são o compartilhamento do sofrimento, espaço de fala e escuta, apoio entre colegas, atividades de lazer, apoio familiar, psicoterapia/análise, resgate do sentido do trabalho, estabelecimento de limites e trabalho no âmbito do possível (PEREZ, 2017). Tais estratégias podem ocorrer concomitantemente com as estratégias defensivas e/ou de enfrentamento, revelando que algumas vezes o trabalhador lida com as adversidades do trabalho de modo consciente e outras vezes de forma inconsciente.

Ao utilizá-las para lidar com o sofrimento os sujeitos demonstram, conforme Perez (2017), consciência um pouco maior acerca do sofrimento derivado do trabalho, sendo possível elaborar formas mais positivas a si e ao trabalho. Dependendo de como essas estratégias vão emergindo elas podem servir de intermédio para que estratégias de enfrentamento sejam alcançadas, a exemplo do apoio entre colegas e dos espaços de fala e escuta, que fortalecem o coletivo de trabalho e podem levar à maior conscientização e reflexão conjunta sobre atitudes que possam ser tomadas para modificar aquilo que está gerando sofrimento do trabalho.

### 3.1.3 Estratégias de enfrentamento

As estratégias de enfrentamento são aquelas que, assim como as anteriores, também vão servir para que os trabalhadores não adoçam e permaneçam trabalhando, com a diferença de que possuem uma dimensão transgressora, “pois consistem em ir além do prescrito, experimentar e inventar novas formas de realizar o trabalho” (MORAES, 2013b, p. 178). A autora acrescenta que embora essas transgressões já costumem se manifestar no trabalho, visto que são importantes para o aperfeiçoamento do mesmo, na maioria das vezes elas ocorrem na clandestinidade, constituindo-se como um ato perigoso.

É por isso que a cooperação entre os pares e o consentimento dos superiores em relação a essas transgressões se fazem necessárias (MORAES, 2013b), para que ações que possam ser positivas ao trabalho e à saúde dos trabalhadores não se manifestem apenas de modo escondido, mas que sejam debatidas e permitidas pela organização do trabalho. Desse modo, tais estratégias não ficam apenas no nível das defesas ou da resistência ao trabalho, mas existe um enfrentamento ativo e direto do mesmo, resultando na modificação, em alguma medida, da organização do trabalho, no sentido de alterar a fonte de sofrimento advinda do trabalho (MENDES, 2007; MORAES, 2013b).

Assim, ressaltamos que as estratégias de enfrentamento necessitam da ação coletiva e de cooperação entre os pares para que possam se efetivar, indo além do prescrito, inventando novas formas de organizar o trabalho (PEREZ, 2017; MORAES, 2013b). Tais estratégias são conscientes e intencionais, baseadas na inteligência astuciosa, sendo sua característica fundamental “a busca da regulação da organização do trabalho naquilo em que a mesma agrava o sofrimento”, atuando “na causa e não sobre o efeito” (MORAES, 2013b, p. 177). Por isso sua grande diferença em relação às estratégias defensivas que, conforme já abordado, possuem um funcionamento inconsciente, representando um processo psíquico de eufemização do sofrimento, o que minimiza a percepção daquilo que faz sofrer, sem, no entanto, modificar aquilo que causa o sofrimento (MORAES, 2013b).

Segundo algumas das definições propostas pelo dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010, p. 287), a palavra “enfrentar” significa “não fugir a (inimigo, dificuldade)”; “defrontar, confrontar”; “atacar de frente”; e “encarar, com firmeza”. Ou seja, o ato de enfrentar implica uma ação, a qual é propiciada por um coletivo, por meio da cooperação, a fim de buscar mudanças nos processos de trabalho. Conforme Moraes (2013b), o conceito de estratégias de enfrentamento possui semelhanças com o conceito de mobilização subjetiva proposto por

Dejours (2004a), sendo que a autora menciona esta como sendo o processo e as estratégias de enfrentamento como as ações que podem resultar deste processo.

Como parte do processo que pode levar às estratégias de enfrentamento também se encontra a mobilização subjetiva e coletiva dos trabalhadores, que pressupõe a união do grupo de trabalho em prol de objetivos comuns, de modo engajado e organizado (MENDES; DUARTE, 2013). Essa mobilização é movida pelo sofrimento criativo, possibilitando a transformação das situações que causam sofrimento em situações geradoras de prazer (MORAES, 2013b). O conceito de mobilização coletiva fundamenta-se teoricamente nos estudos de Dejours, Abdoucheli e Jayet (1994) sobre mobilização subjetiva, a qual é compreendida como um processo intersubjetivo caracterizado pelo engajamento de toda a subjetividade do trabalhador e pelo espaço público de discussões sobre o trabalho (MENDES; COSTA; BARROS, 2003; MENDES; DUARTE, 2013).

Ferreira (2007, p. 81) acrescenta que tal mobilização permite o uso de “recursos intelectuais e criatividade para transformar os aspectos da organização do trabalho que causam sofrimento e, assim, vivenciar o prazer”. Portanto, a mobilização subjetiva é vivenciada de modo particular por cada trabalhador, sem ser um processo prescrito, mas espontâneo. Ademais, faz-se essencial no processo de gestão da organização do trabalho, visto que evita o uso de estratégias defensivas, bem como descompensação psicopatológica (MENDES; COSTA; BARROS, 2003).

Para que o trabalhador possa utilizar esses recursos, os autores referem que ele depende da dinâmica de contribuição-retribuição simbólica pelo trabalho realizado, o que significa ser reconhecido por seus pares e pela hierarquia, conforme descrito por Dejours (1999). Esse reconhecimento é essencial para que o trabalhador resgate o sentido do trabalho, transformando seu sofrimento em prazer. Por conseguinte, o coletivo de trabalho desempenha um papel fundamental para cada trabalhador. É importante ressaltar que o coletivo se constrói baseado em regras que não são somente técnicas, mas que organizam as relações entre os trabalhadores, assumindo uma dimensão ética que remete à noção do que é justo ou injusto, sem, contudo, constituir normas ou esquemas de regulação. Tais regras referem-se ainda aos valores, através do julgamento da estética e da beleza (qualidade) do trabalho enunciada pelos colegas. Todos esses fatores irão interferir na reafirmação da identidade de cada trabalhador, visto que eles não querem apenas executar uma tarefa, mas querem dar vida ao trabalho, deixando sua marca (MENDES; COSTA; BARROS, 2003; MENDES; DUARTE, 2013).

Ademais, há outros dois elementos que se fazem importantes para a mobilização subjetiva e que podem levar às estratégias de enfrentamento, sendo apontados por Mendes e

Duarte (2013) como a inteligência prática e a cooperação do coletivo. A partir da inteligência o trabalhador pode resistir ao que é prescrito, utilizando sua inventividade e imaginação para desenvolver um saber-fazer próprio. Já a cooperação ocorre no coletivo de trabalho, sendo caracterizada pela “visibilidade de ações, confiança, discussão, consenso, deliberações, arbitragem, participação nas decisões, construção de acordos e de regras de trabalho, ação pública e política com a finalidade de gerir a organização do trabalho” (MENDES; DUARTE, 2013, p. 260). Para que essa cooperação possa realmente ocorrer os trabalhadores precisam conquistar o espaço coletivo e desenvolverem uma consciência sobre suas relações com o trabalho, para que, assim, a mobilização coletiva seja viabilizada, originando estratégias de enfrentamento (MENDES; DUARTE, 2013).

Deste modo, fica claro que a mobilização coletiva e as estratégias de enfrentamento centram-se em aspectos socioculturais e necessariamente coletivos envolvidos na mobilização subjetiva, destacando-se a cooperação. O fato de tal mobilização ser sempre construída pelo coletivo é a principal diferença em relação aos outros tipos de estratégias, que podem se configurar tanto coletiva como individualmente. É justamente esse caráter coletivo que torna possível a mudança de situações concretas do trabalho, ou seja, na organização de trabalho, que diz respeito, entre outros aspectos, às condições e às relações de trabalho (MENDES; COSTA; BARROS, 2003; MENDES; DUARTE, 2013).

A união do coletivo pode construir novos modos de fazer e viver o trabalho, pois como descreve Dejours (2012, p. 85), “trabalhar não é apenas produzir, é também viver junto”. Ghizoni e Mendes (2014) mostram que a mobilização coletiva pode ocorrer na organização do trabalho quando os trabalhadores se unem e colocam sua inteligência em prática, formando coletivos capazes de pensar sobre o trabalho e sobre sua implicação pessoal e coletiva, com o intuito de estabelecer novas regras e possibilidades, tornando concretas as decisões tomadas em grupo, favorecendo a elaboração de estratégias de enfrentamento do sofrimento relacionadas ao trabalho.

Vale ressaltar que quando trazemos o conceito de mobilização subjetiva, a qual estará presente na mobilização coletiva, não estamos ignorando a mobilização objetiva e prática que, como vimos, também ocorre no fazer do trabalho, mas estamos nos referindo ao investimento pessoal de cada trabalhador, que também está relacionado aos saberes adquiridos e produzidos no e pelo trabalho. Em resumo, através da mobilização subjetiva o trabalhador pode (se) criar e (se) inventar (MENDES; DUARTE, 2013).

Mendes, Costa e Barros (2003) constataram, em pesquisa realizada com bancários, que esses profissionais não utilizavam a mobilização coletiva como estratégia de mediação do



sofrimento, pois mesmo que a cooperação estivesse presente entre os colegas, ela não era utilizada como meio de transformação do sofrimento. As autoras concluíram que isso provavelmente ocorria em razão de a empresa não disponibilizar espaços para discussão, “participação e cooperação dos funcionários, bem como pelo fato de não possuírem tempo disponível para modificar algo no trabalho, devido à sobrecarga de tarefas” (MENDES; COSTA; BARROS, 2003, p. 44).

Sendo assim, a relação positiva entre os colegas servia como suporte social, contribuindo para que controlassem seu sofrimento, tornando a realidade mais suportável. Contudo, minimizavam-se as possibilidades de modificar a organização do trabalho, ainda mais quando consideramos a desvalorização e reconhecimento dos profissionais por parte da empresa, o que os deixava insatisfeitos e desmotivados (MENDES; COSTA; BARROS, 2003). Ainda segundo os autores, seus resultados confirmam pesquisas realizadas por Dejours (1994, 1999a, 1999b, 2000), Jayet (1994), Vézina e Saint-Arnaud (1996), Mendes (1996, 1999), Morrone (2001), Pereira (2003), Antloga (2003) e Resende (2003) com trabalhadores de diferentes ramos, como bancários, construtores civis, empresários, dentre outros.

Resultados parecidos são encontrados no trabalho docente, como mostra a pesquisa de Tundis e colegas (2018) em que as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores foram escassas, não havendo possibilidade de modificação da organização do trabalho. As autoras citam duas falas enunciadas por participantes da pesquisa referentes à tentativa de mobilização coletiva: “Exponho a dificuldade em reunião de colegiado, propondo pensarmos em soluções viáveis, sinalizando as dificuldades e possibilidades” e “Sobre a sobrecarga de trabalho, procura-se dividir tarefas com os demais colegas de trabalho, porém, nem sempre isso é possível” (TUNDIS et al., 2018, p. 19).

Estas citam ainda outros pesquisadores que encontraram algum vestígio de mobilização coletiva, como Freitas e Facas (2013) que concluíram que os docentes realizavam um trabalho coletivo, cujo objetivo era trocar ideias para solucionar problemas cotidianos do ambiente laboral. Ou seja, conseguiram criar um espaço público de discussão para transformar o seu trabalho e modificar alguns aspectos geradores de sofrimento, aproximando-se mais das estratégias de enfrentamento.

Ainda assim, todas as pesquisas citadas anteriormente referem que as estratégias defensivas e as mobilizações subjetivas individuais são utilizadas com maior frequência do que as estratégias de enfrentamento. Isso ocorre porque muitos coletivos encontram-se enfraquecidos dentro das organizações do trabalho, onde costuma predominar o trabalho individualizado, ao invés da cooperação, sem que haja espaços públicos de discussão. Por

esse motivo é relevante que os coletivos possam existir no trabalho, em que haja confiança, cooperação e engajamento entre os trabalhadores, permitindo que cheguem a acordos dentre diferentes perspectivas e opiniões pessoais (MENDES; ARAÚJO, 2012 apud TUNTIS et al., 2013). De tal modo, torna-se possível realizar mudanças concretas na organização do trabalho.

Mészáros (2008, p. 65) refere o papel da educação como soberano “tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente”. Concluímos, então, que o trabalho pode tornar-se alienante, mas também pode propiciar a emancipação dos trabalhadores, desde que eles busquem superar a alienação presente, em que as estratégias de enfrentamento apresentam grande potencial para tal ação.

A fim de sintetizar os conceitos abordados até aqui em relação às estratégias de mediação do sofrimento relacionado ao trabalho, anexamos abaixo um quadro com suas definições.

<b>Quadro 1 – Definição de Conceitos da Psicodinâmica do Trabalho</b> (continua)		
<b>Estratégias de Mediação do Sofrimento no Trabalho</b>		
<b>1. Conceito 2. Autores de Referência</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplos</b>
<b>1. Estratégias Defensivas</b> <b>2. Christophe Dejours</b> <b>(1992)</b>	<p>As estratégias defensivas emergem da necessidade de os trabalhadores encontrarem meios de permanecerem no trabalho e não adoecerem, sendo importantes recursos para preservar esses sujeitos.</p> <p>Contudo não são capazes de modificar a organização do trabalho, ou seja, não atuam diretamente sobre aquilo que causa o sofrimento no trabalho.</p> <p>Podem ocorrer individual ou coletivamente e são inconscientes aos trabalhadores. Caracterizam-se por serem de proteção, de exploração ou de adaptação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Negação do sofrimento</li> <li>- Banalização do sofrimento</li> <li>- Afastamento/evitação de conflitos entre colegas</li> <li>- Pouco ou muito investimento no trabalho</li> </ul>

<b>Quadro 1 – Definição de Conceitos da Psicodinâmica do Trabalho</b> (conclusão)		
<b>Estratégias de Mediação do Sofrimento no Trabalho</b>		
<b>1. Conceito 2. Autores de Referência</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplos</b>
<b>1. Estratégias de Resistência</b> <b>2. Karine Vanessa Perez (2017)</b>	<p>Referem-se aos recursos encontrados pelos trabalhadores para não adoecerem, preservando seu trabalho.</p> <p>São mais conscientes do que as estratégias defensivas e, mesmo que suas ações ainda não sejam suficientes para modificar aquilo que faz sofrer no trabalho (derivado da organização do trabalho), assumem um caráter mais positivo a si e à organização do trabalho.</p> <p>Tais estratégias podem ocorrer dentro ou fora do ambiente de trabalho, a nível individual ou coletivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaços de fala e escuta (como grupo de amigas, que podem ou não ser professoras)</li> <li>- Trocas entre colegas</li> <li>- Estabelecimento de limites</li> <li>- Momentos de lazer</li> <li>- Atividade física</li> <li>- Fé</li> </ul>
<b>1. Estratégias de Enfrentamento</b> <b>2. Rosângela Dutra de Moraes (2013)</b>	<p>As estratégias de enfrentamento são aquelas que, assim como as anteriores, também vão servir para que os trabalhadores não adoçam e permaneçam trabalhando, com a diferença de que possuem uma dimensão transgressora.</p> <p>Existe um enfrentamento ativo e direto sobre aquilo que causa sofrimento, resultando na transformação, em alguma medida, da organização do trabalho.</p> <p>São conscientes e intencionais, baseadas na inteligência astuciosa, e necessitam da ação coletiva e de cooperação entre os pares para que possam se efetivar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- União do coletivo e conquista de condições adequadas no trabalho.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos conceitos da Psicodinâmica do Trabalho (2020).

### **3.2 Lutas sociais**

Em sentido semelhante às estratégias de mediação do sofrimento, Bernardo (2009) refere-se aos tipos de lutas dos trabalhadores frente à organização do trabalho, buscando minimizar o sofrimento. Todavia, o autor explora essas estratégias, as quais denomina de lutas sociais, por um viés mais econômico das relações de produção. Assim, ao escrever sobre a economia dos conflitos sociais, Bernardo (2009) apresenta alguns tipos de luta exercidos pelos trabalhadores como modo de reivindicar e manifestar suas insatisfações em relação à organização do trabalho, assim como forma de resguardar sua normalidade e tentar afastar o sofrimento. Nesse sentido, o autor faz uma divisão quanto aos tipos de lutas: as individuais e as coletivas, sendo que ambas podem ser passivas ou ativas.

As lutas individuais são denominadas como espontâneas, já que não há a formação de um coletivo organizado intencionalmente e estiveram sempre presentes no processo de trabalho. Assim como as estratégias defensivas (DEJOURS, 1992), nas lutas individuais os trabalhadores criarão ideologias e práticas defensivas que possibilitem o alívio do sofrimento decorrente das relações sociais de trabalho, havendo um componente emocional muito grande presente em suas defesas. Algumas das lutas individuais assumem um caráter mais passivo, como o desinteresse, o absenteísmo e o uso abusivo de álcool ou outras drogas, enquanto a forma mais ativa de luta individual normalmente refere-se à sabotagem às instalações das empresas (BERNARDO, 2009; NUNES, 2010).

É interessante lembrar que a sabotagem ou fraude é uma estratégia que vem sendo utilizada há muito tempo pelos trabalhadores, estando bastante presente no período inicial do trabalho em fábricas, principalmente durante os modelos taylorista e fordista. Isso porque, com o advento das máquinas, a intensificação do trabalho e a pressão por produtividade tornaram-se ainda maiores do que já eram, e, em contraposição, os trabalhadores foram perdendo, cada vez mais, o controle sobre o processo de trabalho, em que este passou a ser sucessivamente mais fragmentado (GORZ, 1980).

Desse modo, perceberam que ao burlarem o sistema, retirando peças necessárias ao funcionamento das engrenagens das máquinas, fingindo ter sido algum problema de que não possuíam conhecimento, eles estariam atrasando o processo de trabalho. Este era o modo que encontravam de pararem ao menos por alguns instantes, além de ser uma atitude silenciosa de reivindicação (GORZ, 1980). Este autor afirma que

Após ter feito tudo para negar aos operários qualquer possibilidade de iniciativa e de controle nas suas tarefas, o patronato percebe, através das falhas da máquina, aquilo que os operários souberam desde sempre: se eles pararem de empenhar-se, se eles se restringirem rigorosamente ao que lhes é prescrito, a fábrica para (GORZ, 1980, p. 84).

Isso significa que a sabotagem é uma forma de embate presente tanto nas lutas sociais individuais quanto nas coletivas. Ou seja, um indivíduo sozinho pode burlar o sistema no decorrer de suas atividades cotidianas sem que ninguém mais saiba, mas também é possível que vários trabalhadores, conjuntamente, combinem a sabotagem, o que traz maior impacto à organização do trabalho, situação em que a chefia se vê obrigada a tomar alguma providência.

Na medida em que o capitalismo foi se desenvolvendo, as máquinas foram evoluindo e, com o taylorismo, tivemos uma intensificação da vigilância e do controle dos locais de trabalho. Assim, os trabalhadores passaram a atuar não apenas a nível individual, mas se

organizaram coletivamente por meio dos sindicatos e dos partidos operários, a fim de enfrentarem os novos meios de controle disciplinar adotados pelo capital (BERNARDO, 2009; NUNES, 2010). Desse modo, as reivindicações tornaram-se maiores, expandindo-se para além do local de trabalho, com rumo aos parlamentos. E quando se tratava dos sindicatos, as negociações eram feitas junto ao patronato. Tais enfrentamentos foram chamados por Bernardo (2009) de lutas sociais coletivas passivas, pois apesar de fortalecerem-se as reivindicações, os confrontos não costumavam ser diretos entre trabalhador e chefe/organização do trabalho.

Contudo, Nunes (2009, p. 465), ao se referir aos tipos de lutas propostas por Bernardo, discute sobre como as empresas foram se apropriando “do componente ativo das práticas sociais de lutas dos trabalhadores no local de trabalho”, o que Pignon e Querzola (1980) descrevem ter ocorrido em diferentes organizações do trabalho. Os autores exemplificam a política de participação adotada nos Estados Unidos a partir de 1945, a exemplo da empresa de instrumental mecânico *Lapoente Machine Tool Company*, que optou pela “participação ativa dos sindicatos que, sem deixar seu papel de defensor dos interesses econômicos dos trabalhadores, assumiam um lugar numa nova instância partitória: a comissão de produtividade” (PIGNON; QUERZOLA, 1980, p. 97).

Assim, os sindicatos tornavam-se, também, aliados da empresa com o objetivo de não apenas lutar pelos direitos dos trabalhadores, mas de encontrar meios de colaboração entre os mesmos. Uma das estratégias da empresa era ouvir as sugestões dos trabalhadores, além de oferecer comissões de produtividade às equipes, que deveriam se unir para propiciarem o melhor de si para a organização de trabalho. Foi também o que ocorreu a partir do toyotismo, quando as chefias passaram a “ouvir” mais os operários, fazendo uso de sua subjetividade, já que perceberam, através das lutas dos trabalhadores, que sua inteligência poderia ser benéfica ao trabalho. Assim, apropriavam-se do componente intelectual dos sujeitos, ao mesmo tempo em que visavam fragmentar e separar os trabalhadores (BERNARDO, 2004).

Esse foi o meio encontrado por muitas empresas para lidarem com os embates de seus funcionários, na tentativa de acabar com as lutas dos trabalhadores, já que constataram que ao lutarem contra o patrão os servidores não estavam dando o melhor de si. Tais lutas apareciam através de sintomas como a baixa produtividade e quebras no ritmo de trabalho, o absenteísmo, mudanças de emprego, peças com defeito (provocadas pelos trabalhadores) e até mesmo as greves (PIGNON; QUERZOLA, 1980).

De modo geral, com o avanço da globalização da economia os sindicatos foram perdendo sua força, enquanto entidade a serviço apenas dos trabalhadores, na medida em que

a soberania do Estado foi enfraquecendo frente à ascensão das empresas. Destarte, tais instituições perderam a representatividade que possuíam perante os trabalhadores e “se tornaram ‘braço direito’ do capital”, funcionando “como verdadeiros administradores do mercado de trabalho [...], favorecendo mais os interesses do capital em detrimento dos trabalhadores” (NUNES, 2010, p. 466). A autora refere que a presente contradição, em que uma organização que deveria ser favorável aos trabalhadores acaba servindo ao capital, é a consequência enfrentada por aqueles na medida em que deixam sob o poder dos sindicatos as responsabilidades e decisões, sem controlarem as gestões sindicais.

É por isso que Bernardo (2009) aponta as lutas que ele denomina de sociais coletivas ativas, também conhecidas por lutas autônomas, como as mais potentes e, conseqüentemente, mais temidas pelo capital. Isso porque elas emergem das práticas solidárias entre os trabalhadores, que subvertem as relações sociais estabelecidas por meio do enfrentamento em suas práticas de trabalho, contendo um caráter revolucionário silencioso e bastante transformador (NUNES, 2010). Todavia, ao nos remetermos ao trabalho docente e às estratégias de mediação do sofrimento elaboradas pelos professores, Nunes (2010) aponta que as lutas individuais são as mais presentes nos contextos educacionais, sendo frequentes as práticas de sabotagem, as quais impedem a plena realização de suas tarefas. Estas emergem como um modo de manifestarem, no interior da escola, suas insatisfações com as condições de trabalho e os baixos salários, especialmente quando nos referimos aos docentes das escolas públicas.

A autora destaca o absentéismo que ocorre no ambiente escolar por parte dos professores (NUNES, 2010). Este costuma ocorrer devido à dificuldade do profissional de entrar em contato com aquilo que lhe causa sofrimento, ou seja, o trabalho. Mesmo que de modo inconsciente ou através de sintomas psicossomáticos (como uma forte dor de cabeça que o impede de trabalhar), o absentéismo, além de defesa e luta, pode caracterizar uma manifestação do corpo do sujeito, alertando-o de que algo não está bem, o que comumente resulta no uso de atestado médico pelos docentes. Outras formas de sabotagens individuais podem ser percebidas quando os docentes

1. burlam as determinações burocráticas do sistema de ensino, não cumprindo as exigências de carga horária mínima, reduzindo o tempo de trabalho mínimo, reduzindo o tempo de trabalho incorporado à força de trabalho em formação;
2. desenvolvem parcialmente, em sala de aula, o currículo mínimo estipulado pela legislação de ensino;
3. solapam, no processo de avaliação, o enquadramento a um padrão avaliativo comum, driblando o controle mínimo de qualidade do produto do trabalho docente: o aluno;
4. não zelam pelos meios de trabalho utilizados no processo de realização do seu trabalho (NUNES, 2010, p. 469).

Notamos aqui, novamente, uma semelhança entre o conceito de lutas sociais individuais e o de estratégias defensivas (DEJOURS, 1992), tendo em vista as atitudes dos trabalhadores de absenteísmo e sabotagem ao sistema, presentes em ambos. É importante ressaltarmos a afirmação de Nunes (2010), baseada na tese de Bernardo, de que as referidas sabotagens atuam sobre o tempo de trabalho e o controle do mesmo.

Na medida em que os docentes encontram modos de diminuir o seu tempo de trabalho, eles estão prejudicando diretamente seus alunos, antecipando a desvalorização da força de trabalho dos mesmos. Isso porque uma parte dos serviços da escola pública é destinada aos alunos, que recorrem a ela para qualificarem sua força de trabalho e se inserirem no mercado (a outra é destinada aos capitalistas que irão empregar parte destes trabalhadores). Mas quando, pensando na lógica de mais-valia absoluta, não há aproveitamento pleno do professor em sala de aula, é o aluno, futuro trabalhador, que sairá perdendo e será desvalorizado no mercado de trabalho (NUNES, 2010).

Deste modo, haverá uma pressão para que o Estado inspecione com maior rigor o trabalho docente, controlando a administração do sistema de ensino. É o que percebemos nos constantes movimentos que reivindicam uma escola pública de qualidade no Brasil. Assim sendo, muitas leis são criadas no campo educacional com o intuito de encontrar um equilíbrio “entre as reivindicações dos usuários trabalhadores e o empresariado omissos, mas consciente de que o aumento da qualificação da força de trabalho reverte em investimentos tecnológicos na generalidade das esferas produtivas” (NUNES, 2010, p. 469-470).

Tais apontamentos levam-nos a perceber que as lutas individuais muitas vezes podem evitar o adoecimento dos docentes (como também é o caso das estratégias defensivas), que adotam estratégias para envolverem-se menos e, conseqüentemente, desgastarem-se menos. Mas também podem mostrar-se negativas, na medida em que muitos usuários do sistema de ensino (alunos e seus familiares) podem pressionar os gestores para que os professores atuem de modo mais eficaz, o que pode resultar em um controle direto sobre a prática pedagógica dos docentes através de modelos tayloristas de gestão (NUNES, 2010).

Todavia, quando nos referimos às lutas sociais coletivas dos trabalhadores é possível notarmos uma abrangência maior das reivindicações. Quando passivas, essas lutas não envolvem a participação ativa dos professores, mas costumam centrar-se nos sindicatos encarregados de representar a classe docente, o que faz com que o poder de decisão não esteja totalmente alicerçado nas mãos dos próprios docentes. Dentre as manifestações promovidas pelos sindicatos destacam-se as greves, sejam elas de cunho mais econômico ou político, cujo

objetivo é a paralisação das atividades, atingindo parcialmente o tempo de trabalho e interrompendo “a incorporação de valor na formação de futuros jovens trabalhadores” (NUNES, 2010, p. 470).

A autora ressalta que apesar de as greves atingirem diretamente os alunos, prejudicando-os de alguma maneira, trata-se muito mais de uma pressão de produtores para assalariados, dirigindo seu confronto ao Estado. Desse modo, as respostas dos gestores da administração pública costumam ser mais rápidas em comparação às lutas absentéistas e de sabotagem, implicando em “um amplo processo de reorganização da máquina burocrática do sistema de ensino, além da implementação tecnológica no processo de trabalho na escola” (NUNES, 2010, p. 471). Este consiste tanto em mudanças que envolvam a arquitetura do ambiente escolar até a disponibilização de tecnologias informacionais, o que pode ser positivo desde que os docentes estejam qualificados para utilizá-los com seus alunos e que as condições de trabalho permitam. Infelizmente muitas vezes isso não acontece, já que é comum encontrarmos escolas com a sala de informática cheia de computadores, mas nenhum funcionando adequadamente, impossibilitado o seu uso (PORTO ALEGRE, 2018).

Por fim, retomamos as lutas sociais coletivas ativas, que se caracterizam pelo enfrentamento da inclusão às relações sociais de produção capitalistas, em que os trabalhadores ocupam o local de trabalho, resultando na autogestão da produção. Esta, apesar de importante, não é o componente revolucionário, e sim a sua capacidade de propiciar modos não-capitalistas de produção, através de relações sociais não-hierárquicas, rompendo com o controle do tempo de trabalho. O resultado é a qualificação da força de trabalho sob outras formas de produtividade que não as capitalistas (NUNES, 2010). Contudo, a autora refere não haver registro histórico desse tipo de luta por parte da categoria docente. Isso pode ocorrer pelo fato de o produto do trabalho (o aluno que será o futuro trabalhador) não se mostrar essencial imediatamente, dificultando a organização de lutas coletivas ativas, além da pouca experiência de sindicalização e baixa consciência profissional<sup>6</sup>.

Vale lembrar que não há uma ordem estipulada para a ocorrência desses tipos de lutas, já que elas podem ocorrer simultaneamente. Assim como em alguns momentos determinados tipos podem se sobrepor aos outros, há lutas que não conseguem espaço para se manifestar em determinados locais, como percebemos que ocorre com o caráter coletivo-ativo dentro da categoria docente. Concluímos, então, que as lutas sociais são manifestações importantes para

---

<sup>6</sup> Diálogo com Marilene Nunes promovido na disciplina “Trabalho docente, classe e gênero”, ministrada pelo professor Moacir Fernando Viegas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), 2018.



o trabalhador, o qual busca formas de lidar com sua realidade de trabalho, preservando sua saúde mental, assim como almeja reivindicar, mesmo que silenciosamente, as condições e a organização do trabalho.

Contudo, Nunes<sup>7</sup> adverte que a maioria dessas lutas, principalmente as passivas, “não atingem a lei do valor e por isso não mudam a estrutura do processo de produção”. Refere que “a curto prazo elas são recuperadas pelo capitalismo através da implantação de modelos de administração e gestão do processo de trabalho, que visam reduzir o sofrimento e, assim, diminuir as práticas de sabotagens”. Exemplos disso são as escolas de administração embasadas nas Relações Humanas, que servem como resposta à reestruturação capitalista, de modo a recuperar as resistências defensivas.

A forma de enfrentamento que pode trazer maiores mudanças ao sistema de ensino, como vimos, são as lutas coletivas ativas, que, entretanto, encontram dificuldades de ocorrerem na prática. Uma das problemáticas apontadas por Bernardo (2009) aparece quando trabalhadores que estavam implicados na luta ativa tornam-se membros da classe gestorial, o que tende a levar ao individualismo, já que este trabalhador terá que se libertar do controle coletivo para que possa atuar como dirigente. Assim, há uma desorganização das lutas autônomas e uma tentativa de desmobilizar aqueles que as estavam promovendo. Desse modo, é possível notar que muitos dos trabalhadores antes considerados líderes pelo coletivo são os que se tornam os novos dirigentes, ao lado dos capitalistas, fazendo com que os demais trabalhadores percebam-se em uma via sem saída, resultando no retorno das lutas individuais ou passivas, visto que muitos passam a desacreditar no potencial das lutas coletivas ativas (BERNARDO, 2009).

A contradição presente nos trabalhadores que em dado momento lutam junto ao coletivo e, logo em seguida, colocam-se ao lado dos capitalistas, aproxima-se do que Paulo Freire (2005) afirmou ao escrever que o oprimido sonha em tornar-se opressor. Por isso, quando Nunes<sup>8</sup> refere a pouca consciência profissional, podemos pensar na importância de os professores se darem conta das relações de produção em que estão inseridos, assim como dos saberes que produzem, para que sejam capazes de construir uma consciência de classe (FREIRE, 2006). Assim, por meio da práxis e a partir de uma mobilização coletiva, podem buscar formas alternativas de luta, que resultem na transformação da realidade presente.

---

<sup>7</sup> Ibidem.

<sup>8</sup> Diálogo com Marilene Nunes promovido na disciplina “Trabalho docente, classe e gênero”, ministrada pelo professor Moacir Fernando Viegas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), 2018.

De todo modo, ressaltamos que não temos a intenção de analisar os dados de nossa pesquisa por meio de cada um dos tipos de luta especificamente mencionados por Bernardo (2009), mas destacamos o quanto as estratégias de mediação do sofrimento relacionado ao trabalho devem ser entendidas sob o prisma das lutas sociais e de classe dos trabalhadores, em busca de mudanças no processo de trabalho. O autor afirma que, se por um lado, a organização do trabalho pautada no capitalismo se apropria das lutas sociais da classe trabalhadora, por outro, corrobora que é apenas por meio dessas lutas, advindas das classes exploradas, que há a possibilidade de mudança nos modos de produção, já que estas não são necessariamente estáticas.

## **4 PERCURSOS METODOLÓGICOS**

Visando discorrer acerca dos procedimentos metodológicos que utilizamos para a realização desta pesquisa, foram elencados cinco itens, divididos em subtítulos. Estes estão dispostos de modo a introduzir a caracterização da pesquisa, caracterizar os participantes, retratar os procedimentos de campo, explicar o modo como ocorreu a descrição, análise e interpretação das informações e enunciar as considerações éticas a respeito da pesquisa com seres humanos.

O primeiro subtítulo “Caracterização da pesquisa” explicita o tipo de pesquisa realizada, relatando do que é composta uma pesquisa. Já a categoria “Caracterização dos Participantes”, conforme o título já sugere, relata quais foram os critérios de inclusão dos docentes participantes, descrevendo algumas características acerca dos mesmos. Em “Procedimentos de campo” retratamos de que modo a pesquisa empírica foi realizada, explicando brevemente sobre como ocorreram os encontros do grupo focal e como foram feitas as entrevistas. O item “Descrição, análise e interpretação das informações” explica a abordagem utilizada para análise dos dados, bem como enuncia como esta foi feita. Por fim, a partir do subtítulo intitulado “Considerações éticas” é possível atentarmos para alguns cuidados necessários quando da realização de pesquisas com seres humanos, a fim de preservar a identidade dos sujeitos.

### **4.1 Caracterização da pesquisa**

Para a realização teórico-prática do estudo a que nos propomos utilizamos a pesquisa qualitativa, tendo como base alguns preceitos descritos por Triviños (1987) acerca da sua elaboração em educação. O autor descreve que mais notadamente a partir da década de 1970 começou a haver maior interesse pelos aspectos qualitativos da educação em países da América Latina. Não que isso já não existisse, mas costumava restringir-se a compreensões espontâneas que ocorriam no decorrer da pesquisa, não havendo posicionamentos teóricos definidos. O que predominava era a pesquisa quantitativa, a qual acabava por assumir “uma dimensão positivista da explicação dos fenômenos sociais” (TRIVIÑOS, 1987, p. 116).

A partir dos avanços em relação à pesquisa, frente ao confronto de diferentes perspectivas, ampliou-se o modo de fazê-la, em que os pesquisadores buscaram ir além de dados apenas estatísticos, querendo compreender também aspectos qualitativos no problema formulado. Assim, não se restringiram a aplicar os mesmos princípios utilizados nas ciências

naturais para as ciências humanas. Consequentemente, passaram a coexistir dois enfoques de pesquisa qualitativa: um baseado na fenomenologia e outro no marxismo. É esse último que nos interessa, devido seu caráter crítico-participativo e com visão histórico-estrutural (TRIVIÑOS, 1987).

A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela busca de compreensão, descrição e explicação de um dado fenômeno, sendo diversificada e flexível (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSNAJDER, 1999; SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Busca apreender uma realidade social e, em sua concepção crítico-participativa, almeja conhecer essa realidade para poder transformá-la em processos contextuais, dinâmicos e complexos. Sendo assim, ela vai além da vivência, já que também é refletida e consciente, sendo, portanto, uma experiência cuja finalidade é a prática social (TRIVIÑOS, 1987). Este tipo de pesquisa não se interessa por quantificar resultados, mas visa aprofundar o entendimento sobre uma organização ou um grupo social, como é o caso da categoria profissional docente, público-alvo dessa pesquisa (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Desse modo, compreendemos que não é possível assumirmos uma postura neutra enquanto pesquisadores, visto que já iniciamos a pesquisa com alguns pressupostos e nortes conforme nosso ponto de vista, o qual também permeará a nossa relação com o campo de pesquisa, na coleta de dados, quando estivermos em contato com os sujeitos. Por mais que buscássemos uma suposta neutralidade, seria muito difícil alcançá-la plenamente, visto que nossas impressões e embasamentos teóricos apareceriam, de alguma forma, durante a trajetória e na análise e interpretação das informações (TRIVIÑOS, 1987; LOWY, 2002).

Por isso, afirmamos que não há como sermos neutros na pesquisa qualitativa, assim como partimos de uma perspectiva crítica emancipadora de que o conhecimento é construído com os sujeitos, ou seja, na relação estabelecida entre pesquisador e pesquisado. Isso significa que não objetivamos apenas retirar informações dos participantes nem entendemos sermos nós os únicos detentores do conhecimento, mas acreditamos que a pesquisa ocorre a partir de um processo dinâmico, em que tanto pesquisador quanto pesquisados constroem novos conhecimentos juntos, por meio de trocas de informações e de experiências (TRIVIÑOS, 1987).

Assim sendo, a presente pesquisa está contemplada por uma fundamentação teórica, elaborada por meio da busca de aparato teórico referente ao tema pesquisado, visto a necessidade de um conhecimento prévio daquilo que almejávamos analisar no campo de pesquisa. Esta revisão seguiu sendo feita durante a realização da mesma, tendo sido

importante para associar a teoria e a prática, permitindo a posterior elaboração da análise das informações.

O levantamento bibliográfico pode ocorrer por meio de revistas, livros, materiais eletrônicos, enfim, através de diferentes materiais científicos que proporcionem um entendimento acerca do tema em questão. Seu objetivo é encontrar o máximo de informações possíveis acerca das produções já existentes na área (CERVO; BERVIAN, 2002). Conforme Triviños (1987) esta revisão permite a contextualização para o problema, bem como serve para nos indicar o que já há na literatura, contribuindo para a construção do referencial teórico da pesquisa.

No que tange à pesquisa de campo, realizamos um grupo focal composto por quatro encontros e que contou com a participação efetiva de três docentes, todos servidores do sistema público de educação, sendo todos atuantes da rede estadual. A intenção de constituir um grupo com um número delimitado de participantes relaciona-se à possibilidade de participação de todos os integrantes durante os encontros, bem como do aprofundamento das questões. Além disso, sabemos da dificuldade que há em constituir grupos para pesquisa empírica com professores, devido à carga horária exaustiva dos mesmos e a dificuldade de conseguir reuni-los fora do horário de trabalho. O grupo focal caracteriza-se por ser uma ferramenta de pesquisa bastante maleável, podendo ser utilizado em diferentes contextos. Na pesquisa qualitativa, o grupo focal atua como instrumento de discussão em grupo, sendo necessária grande atenção, por parte do pesquisador, aos conteúdos que vão sendo apresentados e compartilhados pelo grupo (BARBOUR, 2009).

Cabe a ele também o papel de mediar o diálogo, quando necessário, cuidando para que haja interação entre os participantes e não apenas com o pesquisador, retornando ao foco inicial caso a temática se disperse demasiadamente (GATTI, 2005; BARBOUR, 2009). Isso significa que é necessária a livre comunicação entre o coletivo, sem que os objetivos de trabalho do grupo sejam desviados. Por isso a relevância de termos questões norteadoras sob as quais os participantes possam discorrer e que facilitem as trocas, mantendo o cuidado para não fechar as questões e para não induzir respostas (GATTI, 2005). A autora acrescenta que “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam” (GATTI, 2005, p. 9).

O objetivo do grupo focal é introduzir e problematizar a temática de pesquisa ao grupo, em que os participantes tenham proximidade com a questão em foco, podendo contribuir através de sua experiência cotidiana (GATTI, 2005). É o caso dos professores que participaram da pesquisa, os quais apresentam experiências em comum, vivenciadas no

contexto de trabalho, assim como apresentam particularidades referentes às especificidades de cada escola e do modo como cada um lida com os desafios da profissão.

Gatti (2005) explica, a partir de Kitzinger (1994), que o grupo é considerado focal pelo fato de estar focalizado em determinadas temáticas e em algum tipo de atividade coletiva, que pode envolver o debate de questões particulares a partir de questões norteadoras ou por meio de algum filme ou texto específico. Assim, é possível captar conceitos, crenças, atitudes, emoções, experiências e reações por meio das trocas que vão sendo estabelecidas, permitindo a apreensão de diferentes pontos de vista e processos emocionais, assim como a compreensão de ideias compartilhadas pelos integrantes do grupo (GATTI, 2005). Segundo a autora,

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11).

Acreditamos que realizar encontros de grupo seja um meio de propiciar, de alguma forma, a união do coletivo, além de crermos que há grande potencial nos grupos, o que de fato se mostrou positivo. Nestes há a possibilidade de os participantes trocarem experiências, identificarem-se com situações de trabalho trazidas pelos colegas e tomarem consciência de sua condição enquanto categoria.

Além do grupo focal, também foram realizadas nove entrevistas individuais semiestruturadas, sendo duas destas com participantes do grupo focal a fim de aprofundar questões abordadas nos encontros<sup>9</sup>. As entrevistas permitem que o pesquisador formule perguntas que considere importantes, mas abre espaço para que o participante possa complementar a entrevista, trazendo elementos que julgue relevantes para a pesquisa (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSNAJDER, 1999). Segundo Vinuto (2014, p. 214), as entrevistas servem como “uma via de acesso privilegiado aos significados dados pelos atores às suas ações”, contribuindo demasiadamente para os resultados da pesquisa. Sendo assim, tanto o grupo focal como as entrevistas individuais tiveram, ambos, grande relevância para a obtenção das informações para a pesquisa.

---

<sup>9</sup> Destacamos que o número total de participantes da pesquisa foi de dez docentes, visto que foram feitas nove entrevistas individuais mais o grupo focal com três professores. Contudo, dois participantes do grupo também realizaram as entrevistas individuais e, por isso, estão contabilizados entre as nove entrevistas. Assim, finalizamos a pesquisa com o total de dez participantes.

## 4.2 Caracterização dos participantes

Os sujeitos que constituem a pesquisa são professores de escolas da Educação Básica da rede pública estadual e municipal de dois municípios do Vale do Rio Pardo, situado no estado do Rio Grande do Sul. O Vale do Rio Pardo é composto por quinze municípios, sendo os docentes participantes da pesquisa atuantes em três dessas cidades. Outros critérios adotados para a realização da pesquisa de campo foram que os professores estivessem trabalhando, cada um, na mesma escola há pelo menos seis meses, com idade acima de 18 anos, em que se mesclassem homens e mulheres, sendo estas a maioria, a fim de representar a categoria docente. A escolha do tempo de atuação se deve ao fato de considerarmos ser este o tempo estimado para que o sujeito possa se adaptar a um novo local de trabalho, apresentando-se já inteirado às condições e organização do trabalho, bem como integrado à equipe.

Não determinamos um tempo maior de atuação na área como um todo, justamente para que pudéssemos não apenas entender o ponto de vista de um professor com muita experiência na profissão, mas também compreender a perspectiva de novos professores sobre a atual condição da educação, bem como a organização do trabalho. Ainda assim, almejamos contar com a participação de docentes com maior tempo de experiência em escolas, para compreender como foram elaborando suas estratégias de enfrentamento ao sofrimento ao longo dos anos.

Segundo Triviños (1987), a pesquisa qualitativa pode selecionar a amostra de modo aleatório, que foi o caso de nossa pesquisa, em que a participação dos docentes tanto no grupo como nas entrevistas ocorreu através de amostra por conveniência, seguindo apenas as especificações mencionadas anteriormente. Além das determinações de idade, gênero e tempo de atuação nas escolas, acrescentamos que contamos com a participação de professores que lecionam em diferentes níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental e médio), o que permitiu abranger todos os contextos presentes na organização do trabalho, além de pertencerem a diferentes escolas (em sua maioria), visto que não tivemos o objetivo de vincular a pesquisa a uma única instituição.

Vale ressaltar que as entrevistas foram realizadas conforme disponibilidade dos participantes, no local adequado para cada sujeito, respeitando a questão do sigilo e privacidade. De mesmo modo, os encontros do grupo focal ocorreram em local de fácil acesso aos participantes, sendo as datas agendadas de modo que todos pudessem estar presentes. Destacamos que quando formos nos referir às falas enunciadas pelos entrevistados serão utilizadas identificações fictícias, a fim de preservar suas identidades e mantê-las no

anonimato. Assim, alguns nomes foram escolhidos pelos próprios docentes e outros pelos pesquisadores, sendo apontados entre parênteses após as falas citadas, e o que foi referido durante os encontros do grupo estará descrito como “grupo” após a identificação fictícia dos participantes.

A partir dos critérios e objetivos da coleta de informações, acima descritos, podemos introduzir algumas caracterizações acerca dos entrevistados, conforme representação no quadro a seguir.

<b>Quadro 2 – Caracterização dos Participantes</b>							
<b>Identificação</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Estado Civil</b>	<b>Filhos</b>	<b>Escolaridade/ Formação</b>	<b>Tempo em que trabalha na mesma escola</b>	<b>Carga horária semanal</b>
Mariana	Feminino	50 anos	Casada	1 16 anos	Pedagogia Supervisão Escolar/ Pós- graduação <i>lato sensu</i>	4 anos	44h
Enajer	Feminino	57 anos	Divorciada/ União Estável	1 31 anos	Matemática/ Pós-graduação <i>lato sensu</i>	4 anos	40h
Luísa	Feminino	59 anos	Solteira	1 (adotivo) 9 anos	Pedagogia Orientação/ Pós-graduação <i>lato sensu e stricto sensu</i>	22 anos	22h
Letícia	Feminino	42 anos	Separada	1 21 anos	Pedagogia Normal Superior/ Pós- graduação <i>lato sensu</i>	14 anos	22h
Cristal	Feminino	42 anos	Divorciada	0	Pedagogia Educação Infantil/ Pós- Graduação <i>lato sensu</i>	17 anos	40h
Amanda	Feminino	42 anos	Casada	1 18 anos	Biologia/Pós- graduação <i>lato sensu</i>	8 anos	40h
Carlos	Masculino	60 anos	Casado	2 28 e 30 anos	História/Pós- graduação <i>lato sensu</i>	15 anos	20h
João	Masculino	26 anos	Solteiro	0	Pedagogia/Pós- graduação <i>lato sensu</i>	1 ano	40h



Paula	Feminino	40 anos	Casada	3 5, 8 e 16 anos	Pedagogia/Pós- graduação <i>lato</i> <i>sensu</i>	5 anos	40h
Júlia	Feminino	25 anos	Separada	1 5 anos	Pedagogia/Pós- graduação <i>lato</i> <i>sensu</i>	1 ano	40h

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações obtidas na pesquisa de campo (2020).

Considerando os dez docentes participantes da pesquisa, observamos que oito são mulheres e dois são homens, sendo a média de idade 44,3 anos, em que as mesmas variaram de 25 a 60 anos. Apesar de não constar na tabela acima, é importante mencionar que quatro docentes atuam na rede municipal de ensino e seis em escolas estaduais, sendo cinco concursados e cinco contratados, dos quais quatro são concursados pelo Estado e um pelo município e dois são contratados pelo Estado e três pelo município.

Dentre a formação profissional dos professores destaca-se o curso de pedagogia, realizado por sete dos dez docentes entrevistados. Os outros três docentes possuem formação em Matemática, Biologia e História. Todos os docentes possuem pós-graduação *lato sensu*, inclusive alguns têm mais de uma especialização, e uma docente também conta com a formação em pós-graduação *stricto sensu*. Em relação ao tempo de atuação na escola atual encontramos tanto professores que estão há um ano no mesmo local, quanto outros que já estão há vinte e dois anos, resultando em uma média de 9,1 anos.

Constatamos que sete destes docentes possuem carga horária de trabalho composta por 40 a 44 horas semanais, enquanto três docentes realizam 20 a 22 horas por semana. Em relação ao primeiro grupo, quatro entrevistados distribuem as 40/44 horas de trabalho entre duas escolas, na medida em que os outros três professores executam essa carga horária em uma mesma escola. Ressaltamos que os docentes que enunciaram exercer, atualmente, uma carga horária de 20/22 horas semanais já tiveram uma jornada de trabalho maior em outros momentos de sua vida, variando de 40 a 60 horas. Estes docentes estão com carga horária reduzida por opção pessoal, relacionadas direta ou indiretamente ao trabalho.

Uma docente referiu “abrir mão” de 20 horas de trabalho para conciliar melhor trabalho e vida familiar com a chegada de seu filho adotivo. Outro professor reduziu a carga horária, devido à sobrecarga de trabalho e também porque vem se dedicando ao seu empreendimento particular, que lhe propicia um retorno financeiro mais favorável do que o Estado tem lhe possibilitado, admitindo que só não exonera o restante das horas em razão do IPE-Saúde (Instituto de Previdência do Estado), convênio do qual tem direito por ser servidor público. Já outra docente refere ter optado pela redução da carga horária como medida de cuidado com

sua saúde mental, afirmando que as 40 horas semanais de trabalho que realizava, aliadas à sobrecarga e estresse, estavam levando-a ao adoecimento físico e psíquico.

Ademais, a maior parte dos docentes participantes da pesquisa atuam em diferentes escolas e alguns em municípios distintos, o que resultou na visão de diversas realidades em relação ao trabalho docente. Há docentes que atuam na área urbana e/ou rural, sendo que três atuam na educação infantil (um destes também leciona para os anos iniciais), quatro dedicam-se aos anos iniciais do ensino fundamental, dois aos anos finais e três ministram aulas ao ensino médio (nestes estão inclusos os referidos docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental).

### **4.3 Procedimentos de campo**

Para a realização dessa pesquisa foi feito um levantamento bibliográfico acerca dos conceitos teóricos e pesquisas já realizadas em relação ao trabalho docente, tendo como base as seguintes categorias: saúde e adoecimento; estratégias e modos de enfrentamento ao sofrimento no trabalho; e saberes docentes. Esta busca ocorreu através do acesso ao Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES, referentes aos anos de 2007 a 2017, período que consideramos adequado, já que abrange pesquisas ainda recentes e que possibilitam dar conta de uma dissertação.

Ademais, utilizamos para consulta de informações artigos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), bem como revistas nas áreas da educação e psicologia pertinentes à temática. Esta revisão bibliográfica foi feita durante todo o desenvolvimento da pesquisa, a fim de contribuir com seu embasamento e formulação dos resultados e conclusões, sendo importante para relacionar os conceitos/categorias e pesquisas anteriores com aquilo que foi encontrado nesse estudo.

Quanto ao campo de pesquisa, tendo em vista que a metodologia adotada foi a de amostra por conveniência, que ocorre de modo causal, não fomos nós quem escolhemos diretamente os participantes, os quais chegaram até nós por meio, principalmente, de indicações de pessoas próximas (familiares e colegas) que conheciam docentes que poderiam se interessar pela temática da pesquisa, sendo sua participação espontânea.

Sendo assim, o grupo focal da nossa pesquisa foi constituído por um conjunto de professores de um município<sup>10</sup> da região do Vale do Rio Pardo, no estado do Rio Grande do

---

<sup>10</sup> O nome do município foi preservado em sigilo, pois se trata de uma cidade pequena e sua exposição poderia acabar relevando a identidade dos professores da pesquisa.

Sul, sendo que dois docentes já participavam de um coletivo de professores no ano anterior e uma professora aceitou a participação no grupo por curiosidade na temática. O convite foi feito por meio de contato pelo aplicativo de celular *Whats App*, a partir de indicações feitas por uma colega do mestrado e do grupo de pesquisa, a partir do qual se criou um grupo de *Whats App* entre os docentes interessados, a fim de facilitar a comunicação e combinações entre todos.

Havia seis interessados inicialmente e no primeiro dia compareceram quatro docentes, embora o número regular de participantes nos encontros seguintes tenha sido de três docentes. Isso se deve ao fato de os demais professores não conseguirem conciliar os dias dos encontros com a sua agenda profissional e pessoal, o que sabemos que é compreensível, ainda mais considerando a grande carga horária de trabalho dos mesmos. Deste modo, o grupo foi constituído por seis pessoas, sendo três docentes participantes, uma colega do grupo de pesquisa, que participou como observadora, e nós, pesquisadores. Este foi um trabalho em conjunto entre orientanda e orientador, tendo em vista nossas temáticas comuns de interesse.

Para a realização dos encontros foi-nos oferecido um espaço de propriedade de um dos docentes participantes do grupo, sendo agendada uma data inicial em que a maioria dos interessados tivesse disponibilidade. Como a maioria trabalha durante o dia, ficou agendado para uma terça-feira à noite, a partir das 19 horas, tendo a duração de aproximadamente duas horas e meia. O objetivo do primeiro encontro foi o de nos apresentarmos ao grupo e explicarmos os objetivos da nossa pesquisa e do grupo focal, buscando também conhecê-los e criar um clima de acolhimento inicial. Para tanto, não foi feito o uso de gravador de voz neste dia.

Certificamos os participantes de que suas identidades seriam preservadas e de que as informações obtidas seriam utilizadas apenas com finalidade acadêmica, sendo adotadas identificações fictícias para nos referirmos aos sujeitos na construção da análise. Deste modo, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), descrito no Apêndice A<sup>11</sup>, para que assinassem, ficando eles com uma cópia e nós, pesquisadores, com outra. Além disso, pedimos a permissão para gravar, através de áudio de voz, os encontros do grupo, com exceção do primeiro, com o objetivo de manter a fidelidade dos dados no momento em que fôssemos fazer a transcrição para a análise. Assim, pudemos construir um diálogo mais

---

<sup>11</sup> Destacamos que o TCLE que consta no Apêndice A apresenta-se do mesmo modo que foi entregue aos participantes da pesquisa. No entanto, ao longo de sua execução algumas questões foram sendo adequadas e alteradas, o que justifica o fato de terem informações distintas do que consta ao longo da dissertação, incluindo o título, que foi sendo modificado ao longo da construção da escrita.

enriquecedor, deixando as informações fluírem, sem a preocupação de termos que parar para fazer anotações.

Os conteúdos tratados em cada encontro foram pré-definidos, baseados no conteúdo do roteiro das entrevistas individuais, mas mantiveram uma flexibilidade para que novos assuntos pudessem emergir, desde que pertinentes à discussão e aos objetivos da pesquisa (GATTI, 2005). Os professores não tiveram dificuldades em participar, mostrando-se muito ativos e, inclusive, já foram trazendo discussões muito ricas acerca de suas percepções sobre a organização do trabalho e seus reflexos na saúde, bem como os saberes de sua experiência profissional.

O segundo e o terceiro encontro do grupo foram os principais no sentido de abordar em maior profundidade e direcionamento as temáticas relevantes para os objetivos de nossa pesquisa. A cada reunião levamos alguns tópicos disparadores a respeito do que gostaríamos de focar, deixando os participantes à vontade para fazerem suas contribuições, o que ocorreu de maneira dinâmica. As principais temáticas abordadas foram as relações entre organização do trabalho e saúde docente, as estratégias que utilizam para preservar a saúde e os saberes docentes, principalmente no sentido de apreender como os docentes aprenderam a lidar com as questões adversas do trabalho e como desenvolveram estratégias de mediação do sofrimento. Estes encontros foram gravados e posteriormente transcritos.

Já o último encontro teve o objetivo de fazer um encerramento, pensando nos encaminhamentos possíveis do grupo, assim como levamos alguns dados de pesquisas que vêm sendo realizadas pelo nosso grupo de pesquisa a fim de também contribuir e refletir com esses docentes. Apesar de também ter sido gravado, este último encontro não foi transcrito, pois tratava mais de uma devolutiva, em que já não havia mais elementos cruciais para a análise das informações. Em resumo, foram realizados quatro encontros de grupo focal e deixou-nos muito contente a possibilidade de efetuar-lo, sendo este um desejo que já carregávamos conosco em outro momento.

Em relação às entrevistas individuais semiestruturadas estas seguiram processo semelhante ao grupo focal referente aos cuidados éticos e procedimentos técnicos da pesquisa, cujos participantes também assinaram o termo de consentimento (TCLE) e aceitaram que as gravações de voz fossem feitas. A seleção de participantes ocorreu por meio de indicações feitas por colegas e familiares que conheciam alguns docentes, o que facilitou a proximidade com os mesmos. O agendamento das entrevistas ocorreu por meio do *Whats App*, conforme disponibilidade dos docentes em relação a dia, horário e local. Assim como nos encontros do

grupo focal, as entrevistas individuais também foram gravadas através de áudio, resultando na média de uma hora e meia de duração cada.

Por fim, destacamos que na intenção de melhor apreender as informações obtidas e construídas coletiva ou individualmente também construímos um diário de campo. Esse é um importante instrumento de registro, visto que propicia uma reflexão acerca do processo dialético originado da discussão entre o conhecimento científico e a realidade estudada. É um material em que podem ser colocadas percepções referentes a expressões, gestos, aquilo que aparece nas entrelinhas e o próprio “não-dito” (FRIZZO, 2014).

#### **4.4 Descrição, análise e interpretação das informações**

Para realizar a análise e interpretação das informações da pesquisa utilizamos a análise de conteúdo, sendo esta uma metodologia amplamente adotada em pesquisas qualitativas, servindo para analisar, descrever e interpretar diversas fontes de conteúdo, sejam elas verbais ou não verbais (MORAES, 1999; SILVA; FOSSÁ, 2015). Bardin (1977, p. 38) refere que a análise de conteúdo se caracteriza “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, servindo ao estudo de valores, crenças, atitudes, motivações, atitudes e tendências. Além disso, tem por objetivo inferir os conhecimentos que emergiram das condições de produção, o que é possível fazer após a descrição das informações obtidas, permitindo a posterior interpretação (BARDIN, 1977).

Desse modo, o autor propõe a divisão de três fases para que se possa produzir uma análise do conteúdo fundamentada, sendo elas: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise refere-se à organização propriamente dita do material a ser analisado, em que as ideias começam a ser sistematizadas, os documentos que serão submetidos à análise são escolhidos, inicia-se a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que irão fundamentar a interpretação final (BARDIN, 1977). A etapa seguinte diz respeito à exploração do material, também chamada de descrição analítica, em que haverá o aprofundamento do material e a busca por síntese das ideias que coincidem e que divergem, ocorrendo codificações, a partir de regras previamente formuladas, que originarão as categorias de análise (BARDIN, 1977; SILVA; FOSSÁ, 2015).

Em seguida ocorre a última etapa, em que há o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, também expressa como etapa de interpretação referencial. Esta se caracteriza

por ser o momento da pesquisa em que serão estabelecidas as relações entre as reflexões propiciadas pelo material empírico, sendo feitas análises comparativas entre as categorias anteriormente estabelecidas, evidenciando aproximações e distanciamentos das mesmas (TRIVIÑOS, 1987; SILVA; FOSSÁ, 2015).

Seguindo estes elementos torna-se possível produzir uma análise e interpretação coerentes, criando categorias para unir elementos comuns, na tentativa de elencar os conteúdos encontrados em campo, bem como relacioná-los com o referencial teórico pesquisado. Gatti (2005, p. 50) acrescenta a importância de prestarmos atenção à dinâmica interacional presente nas falas dos pesquisados, para que fuçamos dos reducionismos, e, por isso, refere a necessidade de atentar “às sequências de trocas e às condições contextuais dos momentos grupais em seu processo”. Também adverte sobre o cuidado que devemos ter para não cairmos “em opiniões preconcebidas e superficiais, procurando o confronto de interpretações entre os membros da equipe de pesquisa e buscando com o próprio grupo reflexões sobre significados que o pesquisador pensa ter captado” (GATTI, 2005, p. 70).

Sendo assim, ao longo da pesquisa e da análise da mesma fomos seguindo os passos estabelecidos por Bardin (1977), em que durante a própria realização do campo empírico já fomos nos dando conta daquilo que se assemelhava nas falas dos sujeitos pesquisados e que poderiam fazer parte da nossa categorização, a qual foi elaborada efetivamente após as transcrições das gravações dos encontros do grupo e das entrevistas. A média de duração do tempo que levou cada entrevista individual foi de uma hora e meia, totalizando 12,74 horas. Já em relação aos encontros do grupo estes tiveram a duração de cerca de duas horas cada, resultando em 7,26 horas de coleta de informações do coletivo. Portanto, a pesquisa de campo teve a duração 20 horas, além do tempo despendido para se locomover até os locais de encontro, incluindo idas a outro município e as escritas no diário de campo.

As entrevistas e o grupo ocorreram entre os meses de maio e agosto do ano de 2019 e as transcrições das gravações foram sendo feitas na medida em que as informações eram obtidas, a fim de não acumular um grande número de dados a serem transcritos posteriormente. Desse modo, obtivemos um total de 324 páginas transcritas, sendo 220 páginas referentes às sete entrevistas e 104 páginas relativas ao grupo, sendo este o nosso material para a análise e interpretação das informações.

A análise das informações, por meio da metodologia de Bardin (1977), possibilitou apreendermos aspectos simbólicos e reais presentes nas interações dos docentes com sua realidade de trabalho, permitindo a criação de categorias e subcategorias, que constam no capítulo que trata da descrição, análise e interpretação das informações, elaborados através da

categorização realizada com base nos critérios de recorrência dos temas. Isso significa que identificamos e agrupamos as temáticas mais recorrentes enunciadas pelos participantes e que condiziam com nossa pesquisa. Como resultado obtivemos duas categorias de análise, tais quais a “Organização do trabalho e dinâmica de prazer e sofrimento” e ““Eu tenho que achar uma estratégia pra não adoecer”: Saberes docentes e estratégias de mediação do sofrimento”, sendo esta última composta por subcategorias específicas. A primeira se refere aos saberes da experiência, saberes investidos e inteligência prática e as três subcategorias seguintes fazem a interlocução entre os saberes e as estratégias defensivas, de resistência e de enfrentamento, consecutivamente.

A partir de todos os elementos necessários para uma boa análise, pudemos perceber como os saberes docentes se articulam às estratégias de mediação do sofrimento de professores da rede pública de Educação Básica de dois municípios do Vale do Rio Pardo/RS. Vale lembrar que apesar de haver um momento específico dedicado à análise e interpretação de dados, a análise foi ocorrendo durante grande parte da pesquisa, permeando todo o processo de construção e elaboração de conteúdos, visto que, como enuncia Bardin (1977), a partir do momento em que estamos amparados pelo referencial teórico e iniciamos o contato com o campo, já somos capazes de perceber e relacionar algumas informações importantes para que cheguemos aos resultados e sua interpretação.

Destacamos, ainda, a dificuldade que o próprio Schwartz (2010) enuncia, e que nós concordamos, referente à colocação da experiência e dos saberes em palavras, visto que, em geral, eles são aderentes ao corpo e são difíceis de serem acessados. Assim, essa pesquisa não tem, e nem conseguiria ter, a intenção de resgatar todos os saberes docentes pertencentes aos professores participantes, mas apreender aquilo que é possível de ser enunciado.. Compreendemos que oportunizar espaços de fala e escuta são importantes para que os próprios trabalhadores se deem conta dos saberes e estratégias de que fazem uso no seu dia a dia.

#### **4.5 Considerações Éticas**

Toda pesquisa com seres humanos exige grande responsabilidade por parte dos pesquisadores, a fim de que as informações dos participantes que possam identificá-los sejam mantidas em sigilo (e por isso são utilizadas identificações fictícias para se dirigir aos mesmos, conforme mencionado anteriormente), preservando sua identidade. Antes de entrevistar os profissionais selecionados explicamos do que se tratava a pesquisa e seus

objetivos, deixando claro que suas respostas seriam gravadas, através de um gravador de voz instalado no celular, a fim de mantermos maior fidedignidade no estudo, assim como ratificamos que as informações obtidas serão utilizadas com a finalidade acadêmica de produção de conhecimento.

Isso vai ao encontro do que Gibbs (2009, p. 23) enuncia ao afirmar que o “consentimento totalmente informado significa que os participantes [...] devem saber exatamente o que está em foco, o que lhes acontecerá durante a pesquisa e qual será o destino dos dados que fornecerem depois que a pesquisa for concluída”. Fazer pesquisa envolvendo seres humanos também implica em estar ciente e explicitar aos participantes quais os riscos apresentados pela pesquisa.

Em nossa pesquisa os riscos eram mínimos, mas poderiam se fazer presentes devido ao possível desconforto de alguns participantes em responderem determinadas perguntas ou falarem sobre temáticas específicas. Caso necessário, seria feito um encaminhamento dos mesmos ao Serviço Integrado de Saúde (SIS), da Universidade de Santa Cruz do Sul, onde receberiam auxílio psicológico, o que não foi preciso. Ademais, expusemos os benefícios deste estudo, que visa trazer contribuições não apenas à comunidade acadêmica, mas à população geral e, principalmente, à categoria profissional dos docentes.

Explicamos, ainda, aos voluntários que estes dados seriam utilizados na produção da dissertação de mestrado, sendo necessária a sua aprovação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que a pesquisa de campo pudesse, então, iniciar. É relevante lembrar que a participação do sujeito na pesquisa deve ser de livre vontade, não sendo possível (e nem ético) obrigar o profissional a responder a entrevista ou participar dos grupos. Vale ainda ressaltar que este projeto foi encaminhado à Plataforma Brasil<sup>12</sup>, para que fosse analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo seres humanos, tendo sido aprovado pelo CEP da Universidade de Santa Cruz do Sul, a partir do Certificado de Apresentação e Apreciação Ética (CAAE) sob o número 11028919.9.0000.5343.

---

<sup>12</sup> A Plataforma Brasil é um sistema eletrônico produzido pelo Governo Federal com o objetivo de sistematizar o recebimento dos projetos de pesquisa que envolvam seres humanos nos Comitês de Ética das universidades de todo o país.



## **5 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Este capítulo tem a finalidade de apresentar os resultados obtidos através da pesquisa de campo, os quais foram descritos, analisados e discutidos simultaneamente e apresentados aqui conforme os objetivos de nosso estudo. Para tanto, elaboramos duas categorias, em que a primeira aborda questões relativas à organização do trabalho e reflexos na saúde docente, de modo mais amplo, enquanto a segunda categoria está dividida em quatro subcategorias, a fim de melhor explicar os tipos de estratégias elaboradas pelos professores e sua articulação com os saberes.

### **5.1 Organização do trabalho e a dinâmica de prazer e sofrimento**

A organização do trabalho pode ser definida como a “divisão das tarefas e dos homens nas instituições”, a partir do estabelecimento das prescrições do trabalho, o qual é muito relevante “para orientar, controlar e fiscalizar o trabalho”, mas que se for seguido à risca, acaba por inviabilizar o trabalho (ANJOS, 2013, p. 272). Mascarello e Barros (2007, p. 105) acrescentam que se trata de uma construção histórica que indica “a forma como os humanos se organizam para produzir bens materiais, a própria vida, a si mesmos”.

A partir dessa são estruturados os conteúdos das atividades laborais, acarretando na divisão do trabalho, conforme as competências dos trabalhadores ali inseridos (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994). Da mesma forma, a própria educação pode ser compreendida a partir de cada contexto histórico-social, visto que está imersa na totalidade da organização social. Desse modo, conforme aponta Cury (2000, p. 13), a educação deve ser compreendida como historicamente permeada “por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalista”.

Além disso, quando consideramos a educação em sua relação dialética com a sociedade capitalista, é necessário compreendê-la inserida no processo das relações de classe, as quais são determinadas, em alguma medida, pelas relações de produção. Nesse sentido, a classe dominante reproduz as condições que permitem “as suas formas de dominação, sem o que as contradições do próprio sistema viriam à luz do dia” (CURY, 2000, p. 13). Assim, ao enfocarmos a organização do trabalho relacionada à categoria dos professores, estamos nos referindo às formas como estão organizadas as tarefas escolares dos profissionais, baseadas nos objetivos definidos pelo Ministério da Educação e da Ciência, a fim de atingir os objetivos previstos pela escola e, no caso dos docentes de escolas públicas, dos órgãos

governamentais (MASCARELLO; BARROS, 2007). Nestas estão implicadas as normas explícitas e implícitas da instituição, a rotina de trabalho, as relações estabelecidas entre equipe de trabalho, alunos e comunidade escolar e ainda a carga e sobrecarga de trabalho que resultam da forma com que a organização do trabalho está estruturada.

Considerando que as instituições escolares vêm sendo constantemente apreendidas pelas mudanças no mundo do trabalho, estando cada vez mais inseridas na lógica empresarial, percebemos o quanto o foco tem estado mais nos resultados e menos no processo (GAULEJAC, 2007). Ao desconsiderar o percurso dos docentes para realizarem o seu trabalho, tornam-se invisíveis os saberes e a inteligência de que os professores lançam mão para darem conta dos imprevistos, já que o resultado final de seu trabalho é apenas uma pequena parte de tudo o que envolve o seu fazer. Além disso, os docentes têm se deparado com a intensificação do trabalho e a conseqüente sobrecarga, as quais resultam na crescente individualidade e na competitividade entre os trabalhadores, minimizando a cooperação e a solidariedade entre as equipes de trabalho nas mais diversas relações hierárquicas (GAULEJAC, 2007).

Um fator que contribui para isso é a própria divisão do trabalho docente, em que cada um é responsável por sua disciplina e, devido ao curto espaço de tempo, faltam momentos em que possam ser feitas trocas entre colegas, tornando o trabalho mais solitário. Mariana ilustra essa questão no comentário a seguir.

Infelizmente isso tá bem individualizado na escola, porque isso passa por direção e supervisão e aí a gente tem [...] direções de escola que se preocupam muito com a parte estrutural, estrutura da escola e a parte administrativa... e a parte pedagógica que eu, na minha opinião, é a alma da escola, deveria ser a alma da escola, tá no terceiro plano. Então assim, mesmo a gente tendo essas reuniões semanais ou quinzenais pra conversar com as professoras, a troca de “como tu faz, como tu ensina isso, que estratégia tu fez isso?” é minúscula (Mariana).

A docente demonstra como o trabalho acaba sendo mais individualizado, o que além de enfraquecer o coletivo, minimiza a possibilidade de trocas sobre como o trabalho vem sendo feito. Assim, impede-se o compartilhamento de saberes e a construção de novos conhecimentos que poderiam ser adquiridos por meio dessas trocas. Nesse sentido, outras docentes trouxeram relatos sobre algumas dificuldades em seu início de carreira, já que, conforme descreve Tardif (2012), a troca de experiências é muito importante sempre, especialmente para os professores que estão iniciando sua trajetória profissional e ainda vivenciam o chamado “choque de realidade”, porém muitas vezes não ocorre suficientemente.

No primeiro ano eu já comecei em três escolas [...] o dar aula em si não foi o problema [...] o que eu achei no início mais dificultoso foi a falta de orientação da escola, de me ensinar, por exemplo, a preencher um diário, que foi uma das primeiras dificuldades que eu tive [...] Daí já me deu um baque, aquilo assim, poxa vida, mas ninguém nunca me ensinou isso, no estágio tu não aprende isso, essa parte burocrática [...] então esse choque ali, de início assim é que me deixou, sabe, que me afetou, foi a primeira coisa que me afetou (Amanda - grupo).

A partir do relato da docente entrevistada, notamos que parece haver certa falta de empatia por parte de alguns colegas, que já estão tão habituados a realizar o trabalho de determinado jeito, que ao chegar um colega novo, talvez não se deem conta da importância de explicar-lhe o que para si parece óbvio. São atitudes simples, nesse caso, envolvendo questões bem práticas do trabalho, mas que afetam aqueles que estão iniciando e não aprenderam essa parte mais burocrática durante a graduação. Duarte e Mendes (2015) também constataram, em sua pesquisa, a existência de um sentimento de desamparo por parte dos docentes iniciantes, referindo haver uma distinção entre o que é aprendido em sua formação acadêmica e o que encontram na realidade de trabalho.

Então, quando esses professores começam a trabalhar, costumam sentir falta desse suporte inicial, o que, felizmente, não é algo que ocorre em todos os locais de trabalho, visto que há escolas em que os docentes são bem acolhidos e encontram profissionais dispostos a ajudá-los a se inserir no trabalho da melhor forma. É o que aconteceu com docentes como a Letícia.

Minha sorte foi aquela minha colega que já morava lá em cima (no interior onde dava aula) [...] ela foi uma mãezona, ela que me acolheu [...] ela que me dava as dicas, ela que me dava café, fazia eu jantar lá e tal. Então foi graças a ela, que ela me deu as dicas, me acolheu mesmo, sabe (Letícia).

Assim, percebemos o quanto a docente experiente foi um pilar importante no início da trajetória da docente entrevistada, fornecendo suporte emocional e dicas para o trabalho, o que, inclusive, contribuiu para que Letícia adotasse algumas estratégias no sentido de facilitar a realização de suas atividades, buscando maiores vivências de prazer no trabalho. Contudo, conforme mencionamos, muitos professores também experimentam tensões no trabalho, podendo levá-los a se sentirem desamparados e impotentes para buscar melhorias nas condições de trabalho ou mesmo para compartilhar o que Mariana chamou de “as dores e as delícias” proporcionadas pelo seu fazer laboral.

Nesse sentido, Duarte e Mendes (2015) constataram que o desempenho da equipe docente também está relacionado à gestão da escola. Quanto melhor a qualidade da relação estabelecida entre ambos, maiores serão as motivações e o desempenho dos professores. Da

mesma forma, uma boa relação de trabalho também possibilita a busca de estratégias de mobilização coletiva para lidar com questões adversas do trabalho. Ao contrário, uma gestão em que quase não se tenham espaços para diálogo e cuja comunicação seja falha, resulta em maiores obstáculos para a realização do trabalho (DUARTE; MENDES, 2015).

Em nosso estudo foi possível perceber ambos os tipos de relação entre gestão escolar e corpo docente, em que notamos que equipes cujas relações são positivas facilitam o trabalho de todos, havendo maior cooperação e solidariedade para alcançar os objetivos comuns da escola. Já relações conflituosas expõem a dificuldade em realizar um trabalho mais eficiente e saudável a todos os envolvidos no ambiente escolar. Alguns comentários ilustram esses dois tipos de relações.

A nossa diretora ela é bem flexível [...] ela nos libera na hora atividade. Elas tentam arrumar o horário, tipo assim, segunda-feira eu tenho os dois primeiros períodos e o resto da manhã seria hora-atividade, que eu não preciso cumprir na escola, eu posso ir pra casa. [...] Só que o dia que ela disser assim: “eu preciso que tu venha”, eu tenho que vir (Amanda).

Eu acho que ter essa, não vou dizer intimidade, mas amizade, que nem lá eu era amigo da diretora da escola, então, tipo assim, qualquer coisa que eu tinha ela já sabia: “hoje o João não está tão bem, hoje aconteceu tal coisa” (João).

Principalmente desde o ano passado que eu bati de frente, a direção da escola não tem mais aquela reciprocidade. [...] É que essa direção que nós temos aqui na EMEI, ela podendo impor, ela impõe, podendo mostrar que ela é a diretora: “é porque eu quero que seja assim” (Cristal).

A minha diretora ela tem um pensamento bancário, ela não encara nossa escola como uma instituição de ensino, é como se fosse um banco e isso nos afeta diretamente, então se tá faltando dinheiro ela fica reclamando, tu pede uma coisa pra ela: “Ah, não tem dinheiro” [...] então várias coisas que tinham na escola já não tem mais, não se promove nada pro bem estar [...] e os alunos percebem, antes se tinha um amor pela escola. Hoje já não se tem mais e é visível [...] então não é assim muito harmonioso, não é muito saudável. Enquanto não mudar a equipe diretiva, não vai ser muito saudável (Letícia).

Podemos perceber que os dois primeiros comentários denotam equipes de trabalho em que as relações com a equipe diretiva são mais harmoniosas, sendo possível fazer algumas combinações que facilitam o trabalho, além de haver maior empatia entre os trabalhadores, já que estes conseguiram estabelecer vínculos positivos uns com os outros, o que resulta em um ambiente de trabalho mais saudável. Já os últimos relatos demonstram problemas referentes à gestão escolar, em que não se tem muita abertura entre professores e equipe diretiva, o que nos dá a impressão de que tais diretoras assumem uma postura mais individualista, assumindo a posição de quem detém o “poder” sobre as decisões dentro da escola. Parecem estar mais

apreendidas pela lógica neoliberal empresarial, sem que haja possibilidade de trocas e de crescimento para a própria escola, já que se os docentes tivessem maior liberdade de fazer sugestões e pensar juntos, talvez alguns dos problemas enfrentados pela equipe diretiva para gerir a escola poderiam ser solucionados mais facilmente.

Desse modo, parece haver uma dualidade entre trabalhadores que ainda conseguem manter boas relações no ambiente de trabalho, realizando trocas, mesmo que em rápidos momentos, e aqueles que já estão inseridos em uma lógica de trabalho em que a individualidade e a competitividade aumentam, minimizando a cooperação entre colegas e gestores. Importante lembrar que quando nos referimos à cooperação não estamos nos remetendo ao seu entendimento tomado pelo capital, que preza pela cooperação da equipe no sentido de melhor alcançar os objetivos da organização do trabalho (GORZ, 1980).

Compreendemos a cooperação a partir da definição de Dejours (2018) que indica tratar-se de uma interpretação coletiva das ordens, ou seja, uma reinterpretação das regras do trabalho, que deve ocorrer através das trocas de saberes dos professores, que compartilham aquilo que faz parte da sua inteligência, encontrando modos de tornar possível a execução das tarefas no real do trabalho. Ghizoni (2013, p. 99) afirma que “ao cooperar com os outros trabalhadores de acordo com um planejamento ‘morre’ um trabalhador individual e ‘nasce’ um trabalhador coletivo”, revelando a vontade de os profissionais trabalharem juntos e superarem as contradições presentes na organização do trabalho de forma coletiva. Além disso, a cooperação a que nos referimos está relacionada à mobilização subjetiva e à inteligência prática, no sentido de que a inteligência dos trabalhadores é convocada a elaborar formas possíveis de chegar aos resultados esperados pela organização do trabalho, por meio da confiança e da solidariedade entre a equipe (GHIZONI, 2013).

Contudo, isso tem estado distante de algumas equipes de trabalho, ainda mais quando consideramos a presença do medo das demissões, especialmente pelos professores contratados. É o que aparece no relato de João, que identifica a crescente presença dos contratos temporários, o que retrata a maior flexibilização do trabalho e a consequente competitividade entre os trabalhadores, mesmo que de forma velada, visto que cada um quer garantir o seu emprego (LANCMAN, 2004).

Que nem *aqui na cidade*, nós estamos aí praticamente há onze anos sem um concurso pra área do magistério. A gente se preocupa muito, sabe, porque são quase sessenta contratos num ano. A *cidade* desse tamanho e sessenta professores contratados (João).

O fato de aumentarem o número de contratos, ao invés da realização de novos concursos, faz como que aqueles que possuem um emprego tentem mantê-lo, submetendo-se à precarização das condições de trabalho e à recorrente perda de direitos, o que “leva os trabalhadores à escolha simples entre um mau trabalho ou trabalho nenhum” (LANCMAN, 2004, p. 26-27). É a isso que a docente entrevistada se refere na frase abaixo.

Eu tenho que trabalhar até dezembro, que é o máximo de contrato agora e ano que vem eu não sei como vai ser, se eu vou conseguir logo, se eu não vou. E aí eu tenho que trabalhar até lá pra eu conseguir um tanto de dinheiro, pra eu conseguir viver mais as férias e talvez mais alguns meses. Sempre naquela expectativa, tem que juntar dinheiro pra viver nas férias. Não dá pra simplesmente largar de mão porque é puxado, porque é difícil, porque cansa (Júlia).

O relato de Júlia exemplifica bem a realidade a que muitos docentes precisam se submeter, a fim de manter a sua subsistência, o que também está difícil para muitos que atuam na rede estadual, devido aos parcelamentos dos salários que vêm ocorrendo no estado do Rio Grande do Sul desde o ano de 2015. Se aliarmos isso à dupla jornada de trabalho que Júlia e muitas outras docentes exercem, podemos imaginar o quão difícil se torna ter que trabalhar com uma sobrecarga de tarefas e com uma grande instabilidade, já que por ser contratada não sabe se permanecerá no emprego nos próximos anos.

Deste modo, notamos o quanto os fatores até então mencionados têm gerado bastante sofrimento aos professores, os quais se deparam com maior individualidade e menos cooperação entre as equipes de trabalho. Todavia, ainda é possível encontrar coletivos em que a solidariedade se faz presente, o que torna o trabalho mais leve e prazeroso, além de haver um fator muito importante para que o sofrimento se transforme em prazer, sendo ele o reconhecimento dos professores pelo esforço despendido para a realização de suas atividades.

Este deve ser evidenciado pelos outros, como a gestão escolar, os colegas e os alunos, sendo estes últimos aqueles de quem os professores normalmente referem perceber maior reconhecimento, afirmando que ainda são os seus alunos que os motivam a irem trabalhar. Os relatos a seguir demonstram o sentimento de felicidade e até mesmo de surpresa dos professores ao verem seus alunos retribuindo toda a sua dedicação com o reconhecimento, que ocorre tanto por meio de palavras quanto através de gestos e demonstrações de afeto.

Eu tenho uma aluna do *antigo colégio* que ela ainda disse assim: “Sora, saudades da senhora, obrigada pelas recomendações, nunca esqueço o que a senhora dizia: a vida lá fora é dura, estudem”, sabe. E quando tu consegue um ou dois, aquilo já equilibra tua balança (Enajer).

[...] ainda lembro assim que às vezes eu tava com tanta raiva daquelas crianças e aí uma vez eu tava no ginásio de esporte [...] aí eu chego assim... gente, eles vieram correndo me abraçar, eu nunca tinha visto isso... eu acho que eles gostavam de mim então, porque saíram correndo lá de cima e vieram: “ah, professor Carlos” e me abraçaram (Carlos – grupo).

Gente, eu adoro chegar no sexto ano, que são terríveis e eu penso: como é que eles gostam de mim? Porque tem que ter uma postura bem firme, mas ao mesmo tempo eu sou querida com eles e eu chego lá (na escola), eles vêm me abraçar e me beijar, “oi, professora” e me beijam (Amanda – grupo).

Podemos perceber o quanto esse tipo de atitude por parte dos alunos motiva os docentes, o que gera a sensação de que o seu esforço vale a pena, mesmo em meio ao cansaço e às dificuldades. Interessante notar que até mesmo os estudantes das turmas ditas “terríveis” demonstram, em algum momento, carinho pelos docentes, deixando-lhes muitas vezes surpresos com tal atitude. Ao mesmo tempo, essas ações indicam que de alguma forma esses professores estão conseguindo cativar os seus alunos, seja no que refere especificamente aos estudos e conteúdos ou ainda no que diz respeito à função afetiva e de cuidado que exercem para com eles, o que faz com que reconheçam esses professores. Assim, os docentes vão ressignificando o seu trabalho e aprimorando os seus saberes acerca do que é ser professor.

Quando os docentes se sentem reconhecidos e valorizados pelas atividades realizadas, eles tendem a se motivarem mais a continuar desempenhando um bom trabalho, reavendo a importância da profissão que escolheram (DEJOURS, 2004b). Contudo, embora o reconhecimento seja muito importante, nem sempre ele ocorre da forma como os trabalhadores gostariam. Isso, aliado às novas formas de gestão presentes nas escolas e às condições de trabalho precarizadas têm levado muitos docentes a adoecerem, por mais que a maioria utilize estratégias de mediação do sofrimento para tentar afastar as enfermidades. Assim, os problemas de saúde aparecem tanto a nível físico quanto psíquico, comumente relacionados a problemas de voz, estresse e ansiedade, como também afirmam Freitas e Facas (2013) em sua pesquisa.

[...] eu chegava em casa estressado, realmente estressado e foi o tempo que eu tive problema de voz também, porque eu falava muito alto [...] Aí eu digo, tá não vou fazer nada, vou mudar minha estratégia... realmente, falar menos, mais trabalho em grupo, né: “olha, vocês vão pesquisar aqui, vão fazer isso” né... e eu mudei um pouco as estratégias mesmo, de não falar tanto, que aula expositiva tu fala e aí tu começa a subir o tom da voz, porque eles tão fazendo barulho, daqui a pouco tu xinga um, dá um grito, mais ou menos isso, né (Carlos - grupo).

Ai, eu tô muito abalada... ai, é um conflito muito, muito grande... daquilo assim ó, da profe que eu fui e o que eu sou... eu sei, eu tenho consciência que eu sou uma

profe medíocre, que eu poderia ser bem melhor do que eu sou, mas eu não tenho motivação nenhuma pra ir atrás (Cristal).

Foram muitos os exemplos citados em relação a problemas de saúde, mas os relatos acima ilustram algumas das verbalizações muito presentes em diferentes entrevistas e no grupo realizado. Carlos enuncia os problemas de voz com que teve que lidar, sendo esta uma adversidade vivenciada por quase todos os docentes, tendo ocorrido pelo menos uma vez durante a sua trajetória profissional. Isso porque a voz é o principal instrumento de trabalho dos professores e constantemente eles precisam aumentar o seu tom, a fim de conseguir lidar com os alunos em sala de aula, sendo ouvidos por todos.

Notamos, a partir da fala do docente, que há também um saber que foi aprendido pela experiência, o qual se refere ao fato de encontrar outras atividades para que não exponha tanto a sua voz. Ferreira (2019) também revela resultados semelhantes a esse, destacando que muitas dessas estratégias foram aprendidas ou inventadas ao longo da profissão. Assim, a autora afirma que professores com mais tempo de experiência tendem a lidarem melhor com as adversidades do trabalho, evitando gritarem e se estressarem tanto em sala de aula, para preservarem sua voz e quando isso acontece costumam fazer atividades diferentes, ao invés de aulas expositivas.

Já a fala de Cristal retrata sentimentos de tristeza e desmotivação em relação ao trabalho, o que se justifica pelo atual cenário da educação e, mais especificamente, à implementação de um projeto nas escolas de educação infantil de sua cidade no ano de 2018, o qual não respeitava as leis previstas e sobrecarregava os docentes, que, como resultado, não conseguiam fazer bem o seu trabalho, sentindo-se frustrados. Seu sentimento retrata muito do que os docentes têm vivenciado, o que pode levar à depressão, caso os docentes não consigam encontrar estratégias para lidar com as dificuldades do trabalho, conforme aponta pesquisa de Freitas e Facas (2013).

Outro aspecto que tem chamado nossa atenção é o fato de muitos professores não faltarem ao trabalho mesmo quando estão doentes, o que, de certa forma, é um comportamento correntemente espontâneo por parte dos professores, por não quererem prejudicar os alunos ou sobrecarregarem os colegas. Contudo, o que tem sido evidenciado é que muitos professores não têm faltado ao trabalho por não quererem perder direitos, como o vale para passagem de ônibus, além de, principalmente, muitos terem medo de serem demitidos, sentimento que prevalece entre os professores contratados, conforme ilustrado respectivamente.



Há umas 3, 4 semanas atrás começou no outro olho... não botei atestado, fui trabalhar com o olho daquele jeito, porque eu já tinha os colírios em casa, por que? Acima de três faltas, eu não me lembro se é 3 ou 4, mesmo justificadas com atestado, tu perde o teu vale, aquele do bônus que tu vai lá no final do ano e coisa assim. Eles querem que a gente trabalhe doente, né, eu fui trabalhar com conjuntivite (Cristal).

[...] contratado tem medo de ir pra rua, muito pouco hoje em dia são nomeados. Até ano passado ainda não corria tanto esse risco, né, e desse ano em diante a gente tá com certeza de que mais de 15 dias de atestado é rua mesmo. *Cidade 1* agora aconteceu o fato de a pessoa estar... fez uma cirurgia de retirada de mama... estava em casa, se recuperando, quando soube que foi desligada. Foi desligada por conta que ela tava mais de 15 dias de atestado (Amanda).

Os exemplos acima denotam o ápice a que chegam as normas do trabalho, que obrigam os docentes a irem trabalhar mesmo estando doentes, sob risco de perderem benefícios ou o próprio emprego. Cristal relata que na primeira vez em que teve conjuntivite, recebeu um atestado e não foi trabalhar, mas que dessa vez, por medo, resolveu ir trabalhar, mesmo sabendo que poderia contaminar outras crianças. Já Amanda retrata o atual cenário dos professores contratados de escolas públicas que não podem faltar por mais de 15 dias, mesmo com atestado, pois senão acabam sendo demitidos. Infelizmente, pessoas com problemas sérios de saúde se prejudicam ainda mais com essa medida, especialmente porque há pessoas com doenças graves sendo demitidas e perdendo o IPE-Saúde, plano de saúde dos servidores públicos, o que, em muitos casos, impede a continuidade do tratamento.

Conforme aponta Gaulejac (2007), aquele que não consegue comparecer ao trabalho por motivos de doença acaba se tornando descartável, segundo a lógica neoliberal, visto que não está produzindo e dando retorno ao Estado. É devido a essa insegurança e instabilidade, além do medo, obviamente, que os professores vão trabalhar doentes, recorrendo aos cuidados com a saúde apenas quando esta já está muito prejudicada e, mesmo assim, conforme vimos, muitos se obrigam a ir trabalhar mesmo quando possuem doenças graves. Nesse sentido, retornamos à individualidade e à competitividade que esse sistema gera, já que cada professor quer preservar o seu emprego (GAULEJAC, 2007).

Além das dificuldades apresentadas até então, os docentes participantes do nosso estudo também referiram o quanto é difícil as pessoas em geral, e muitas vezes até os próprios colegas, compreenderem os problemas de saúde mental vivenciados por alguns professores. Conforme aponta Paula, se quem tem problemas físicos, que podem ser facilmente comprovados com exames, já está enfrentando todas essas adversidades do atual cenário da educação, aqueles cuja saúde mental está prejudicada acabam por serem ainda mais rotulados e desacreditados.

Quando tu diz que tu tá com problema emocional: “ah, vou ter que ir no médico, que eu não tô bem da cabeça”, ninguém acredita, né. Ninguém... “ah, como assim, tá se fresqueando” (Paula).

Todos os relatos encontrados através das informações dos participantes do nosso estudo deixam claro o fato de os professores evitarem tirar atestados de saúde, tanto por um compromisso que carregam consigo enquanto profissionais, como pelo medo das demissões que vêm sendo cada vez mais frequentes. Essa é uma conclusão lamentável, pois na medida em que os docentes vão aprendendo que o trabalho vem em primeiro lugar, antes mesmo de sua saúde, eles tendem a aceitar, cada vez mais, a precarização das condições de trabalho.

Por fim, é importante ressaltarmos que, conforme enuncia Dejours (1999), mesmo frente ao sofrimento advindo do modo como a organização do trabalho se estrutura, as pessoas nunca são totalmente passivas em relação àquilo que faz sofrer. Elas encontram estratégias que amenizem esse sofrimento, na busca pelo prazer e pela conservação da saúde, de modo que possam preservar também o seu trabalho. Tais estratégias de mediação do sofrimento relacionado ao trabalho serão abordadas na categoria seguinte.

## **5.2 “Eu tenho que achar uma estratégia pra não adoecer”: Saberes docentes e estratégias de mediação do sofrimento**

Nesta categoria abordamos as estratégias de mediação do sofrimento relacionado ao trabalho manifestadas pelos professores participantes da pesquisa por meio de suas narrativas, em que além de analisá-las, propiciamos uma discussão a partir de sua relação com diferentes tipos de saberes. Para tanto, criamos quatro subcategorias, para melhor evidenciar cada um dos resultados. A primeira propicia um panorama acerca dos tipos de saberes que estamos considerando em nossa análise, relacionando-os com os relatos dos professores. Os três tópicos seguintes se referem às estratégias defensivas, de resistência e de enfrentamento, consecutivamente, em sua relação com os saberes docentes.

### **5.2.1 Saberes experienciais, saberes investidos e inteligência prática dos professores**

A fim de compreender melhor os saberes presentes nas estratégias de mediação do sofrimento, é importante termos um entendimento maior acerca dos saberes a que estamos nos referindo. Estes podem ser saberes formais, ou seja, aprendidos através da educação formal no

decorrer da vida, mas em sua maioria são saberes da experiência, os quais representam principalmente os saberes adquiridos ao longo da prática profissional ou pelas trocas realizadas entre colegas (TARDIF, 2012). Além disso, retratamos também a presença da inteligência prática, descrita por Dejours (2004b), e dos saberes investidos, conceituados por Schwartz (2010), em que é feita uma aproximação entre as categorias.

Tendo em vista que o trabalho real nunca é exatamente igual àquilo que foi prescrito, Dejours (2004b) refere ter buscado compreender como os trabalhadores provocam esse hiato, dando conta de suas atividades, mesmo que algumas vezes por meio de outras vias. Da mesma forma, o autor enuncia haver uma tentativa de apreender de que modo esses saberes se manifestam quando os trabalhadores elaboram estratégias para lidar com o sofrimento advindo do trabalho. Dejours (2004b, p. 277) afirma que têm sido considerados os conhecimentos informais, os saberes empíricos, o “saber-fazer” prático, a experiência vivida, entre outras nomenclaturas que se referem à experiência prática de trabalho, mas que pouco se sabe sobre “como são produzidos todos estes saberes subterrâneos, como é inventada esta ‘face oculta do trabalho’”.

É a partir daí que surge a concepção de inteligência prática, compreendida como as atividades de criação, de invenção e inovação desenvolvidas pelos trabalhadores em sua prática laboral e que permitem que o real do trabalho ocorra. Deste modo, essa inteligência é produzida no próprio exercício do trabalho, na função desempenhada, envolvendo cognição e afetividade para transgredir o prescrito e tornar o trabalho possível (DEJOURS, 2004b; VASCONCELOS, 2013). Dejours (2004b, p. 299) adverte que ao referir-se ao termo “prática” não está fazendo uma oposição ao “teórico”, afirmando que quando fala em “prática” está indo ao encontro do que Aristóteles expôs em seu conceito sobre a razão prática, ou seja, “daquilo que é requisitado tanto na esfera teórica como na empírica para intervir racionalmente no domínio da ação”, sendo, portanto, uma “inteligência da prática”.

Assim, o autor (2004b, p. 278) enuncia que “é o trabalho que produz a inteligência e não a inteligência que produz o trabalho”, visto que há uma parte do trabalho que não pode ser ensinada pelos gestores aos trabalhadores. Por mais que consideremos a importância dos saberes formais aprendidos durante os percursos escolar e acadêmico, como bem enuncia Tardif (2012), compreendemos que se trata aqui de uma inteligência que vai além daquilo que pode ser ensinado teoricamente, referindo-se a uma inteligência astuciosa, assemelhando-se àquilo que Tardif (2012) nomeia como saberes da experiência, ou seja, aquilo que só pode ser aprendido e apreendido na prática de trabalho.

Talvez seja ainda mais complexo que os saberes experienciais (TARDIF, 2012), já que estão enraizados no corpo e são normalmente difíceis de apreender. O mesmo parece ocorrer com os denominados saberes investidos a que Schwartz (2010) se refere, denominando-os como um polo enigmático da experiência e que se distingue do saber formal. Para Schwartz (2010), os saberes investidos

[...] ocorrem em aderência, em capilaridade com a gestão de todas as situações de trabalho, elas mesmas adquiridas nas trajetórias individuais e coletivas singulares, contrariamente aos saberes acadêmicos, formais, que são desinvestidos, ou seja, que podem ser definidos e relacionados com outros conceitos independentemente das situações particulares (SCHWARTZ, 2010, p. 44).

Sendo assim, o autor enuncia que há saberes investidos que se encontram “mais ou menos em via de conceituação” e que podem ser colocados em palavras, assemelhando-se, em parte, com alguns dos conceitos (saberes formais) ensinados em escolas e universidades, assim como há saberes investidos “escondidos no corpo, provisoriamente e até mesmo talvez definitivamente inconscientes”, dos quais não podemos nos apropriar (SCHWARTZ, 2010, p. 44). Assim, percebemos que esse tipo de saber, que permeia a experiência dos trabalhadores, apresenta demasiada dificuldade de apreensão e, justamente por algumas vezes ser inconsciente, faz com que eles talvez não sejam jamais postos em linguagem por inteiro, apesar de na prática de trabalho já estarem em protocolo (SCHWARTZ, 2010).

Em relação à inteligência prática, Dejours (2004b) descreve algumas características metapsicológicas relacionadas à mesma, ressaltando que é justamente quando sua utilização não é negada ou combatida no trabalho, pelo contrário, quando há o reconhecimento da contribuição dessa inteligência para a organização do trabalho, que o trabalhador encontra formas de prazer no trabalho, já que pode colocar a sua subjetividade e inventividade na atividade realizada. Uma das características da inteligência prática é que ela é sempre enraizada no corpo, pois quando um imprevisto se faz presente no trabalho o corpo é convocado e percebe previamente através dos sentidos, desde que o sujeito já tenha vivido uma experiência prévia em situação de trabalho, o que permite ajustar a atividade (DEJOURS, 2004b). Notamos aí, mais uma vez, sua relação com os saberes da experiência (TARDIF, 2012), visto que “a partir de uma experiência anterior, vivida e experimentada da situação comum de trabalho, o corpo do trabalhador percebe o acontecimento, problematiza-o e propõe suas possíveis soluções” (VASCONCELOS, 2013, p. 238).

Outra característica da inteligência prática diz respeito ao fato de os resultados da ação serem mais importantes do que os caminhos que os levaram a alcançá-los, isso porque o corpo

tende a reagir de forma econômica, a fim de poupar o próprio esforço e afastar o sofrimento. A isso, Dejours (2004b, p. 287) chama de engenhosidade, a qual realiza uma economia do esforço, em que se busca “obter o máximo e de forma melhor possível com o dispêndio mínimo de energia”. É nesse momento que aparecem os imprevistos, a trapaça e a astúcia, o que faz com que o trabalhador primeiro tome a iniciativa frente aos imprevistos e depois justifique sua ação (DEJOURS, 2004b; VASCONCELOS, 2013). Ou seja, a própria experiência do sofrimento no trabalho pode produzir saberes, no sentido de o docente aprender a lidar com esse sentimento, achando outras formas de trabalhar. Nesse sentido, Dejours (2004b, p. 287) considera que “a experiência precede o saber”, cuja “inteligência astuciosa” se sobressai e até mesmo se opõe à “inteligência conceitual”.

Aparentemente, quando Dejours (2004b) faz tal afirmação ele está considerando os saberes formalizados, no sentido de que a experiência vivida precede os saberes já conceituados, aprendidos nos meio acadêmico e na educação formal de modo geral. É importante fazermos essa distinção, já que a própria inteligência prática é constituída de saberes, mas, como abordado anteriormente, trata-se de um saber-fazer, de um saber aderido ao corpo e que vai muito além daquilo que o sujeito aprendeu por meio de conceitos. É um saber mobilizado e elaborado na e pela ação, sendo comumente invisibilizado por quem está de fora e muitas vezes pelos próprios trabalhadores que o utilizam.

Semelhante a isso, Schwartz (2010) também faz uma distinção entre os saberes formais e os saberes investidos, referindo que a experiência vai muito além de algo que pode necessariamente ser colocado em palavras ou que já tenha sido conceituado, mas que está relacionada aos saberes investidos e competências de que o trabalhador, por meio das experiências anteriores e daquilo que é sentido pelo corpo, faz uso no seu cotidiano. Dito isso, percebemos que há uma conexão entre os saberes investidos e a experiência, em que deles podem se originar novos conceitos, que produzirão os saberes formais, isso se tais saberes puderem ser colocados em palavras. Por outro lado, não negamos que os saberes formais também apresentam relevância para que o sujeito esteja preparado para novas experiências, como a experiência de trabalho. A isso Schwartz (2010) denomina de dupla antecipação, conforme já abordamos.

Desse modo, o docente vai utilizar os seus aprendizados anteriores, relativos à socialização escolar, o que foi aprendido na graduação e nos demais cursos de formação (TARDIF, 2012), mas a sua experiência de trabalho não vai se reduzir a isso, visto que os próprios entrevistados de nossa pesquisa referiram aprender muito na prática, a partir da troca com colegas e com a sua própria inventividade frente ao real do trabalho. Isso ficou

evidenciado a partir das falas dos professores entrevistados, principalmente ao se referirem ao modo como davam aula, muito baseados em sua experiência advinda dos saberes pré-profissionais (escola), e como foram encontrando outras formas mais eficazes de trabalharem, aprendidas na própria experiência profissional.

A minha aula era muito conteudista. Então assim ó, eu comecei a perceber que a minha aula tava chata, era encher o quadro, por que? Porque eu vinha daquela escola onde a gente tinha o quadro cheio e pra mim era aquilo [...] E a gente ainda era do tempo de decorar tudo aquilo né [...] então foi o que eu aprendi. Eu fui pra faculdade e não era muito diferente [...] então quando tu entra em sala de aula tu reproduz... manda os alunos decorar e copiar, tu acaba reproduzindo o que tu aprendeu e aí eu daqui a pouco comecei a pensar: “ai, a minha aula tá muito chata” (Amanda).

Eu era bem conteudista, porque a gente saiu de uma escola conteudista, né, e hoje eu vejo que eu tenho que conciliar o conteúdo, mas eu tenho que ter bastante prática também (Letícia).

Os relatos acima ilustram o quanto os professores, em geral, internalizam aquilo que aprenderam quando ainda eram alunos, sendo bastante comum sua reprodução depois de adultos, trabalhando como docentes. Tal constatação é importante para compreender a temporalidade dos saberes, visto que, conforme afirma Tardif (2012, p. 79), os professores, “de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo”. É comum, inclusive, alguns docentes naturalizarem o seu saber-ensinar, entendendo-os como inato (TARDIF, 2012), o que nos remete, mais uma vez, às questões de gênero, já que grande parte da docência em Educação Básica é composta por mulheres, as quais são educadas de um modo que lhes parece natural tudo que envolve cuidado e afetividade. Por isso é que Tardif (2012) ressalta que ao naturalizar aquilo que advém do seu saber-fazer, os profissionais acabam ignorando os diferentes tipos de socializações e saberes aprendidos ao longo da vida e que resultaram naquilo que alguns chamam de “dom”.

Além disso, o autor informa que além desses saberes que já permeiam o professor quando este começa sua trajetória profissional, há outros saberes oriundos da prática de trabalho, como bem vimos, e que podem propiciar novas formas de trabalhar, a partir do que os docentes percebem ser mais eficiente e positivo ao seu fazer. É o que as docentes demonstram, seja quando Amanda refere ter percebido que suas aulas estavam “chatas” ou quando Letícia afirma que hoje vê de outra forma o modo como deve lecionar. Ou seja, ambas se deram conta e aprenderam novos modos de trabalhar a partir da experiência de sala de aula, na medida em que refletiam sobre como estavam lecionando, o quanto estavam conseguindo mobilizar a turma com seus conteúdos e o quanto aquilo estava sendo prazeroso ou não para

si mesmas. Assim, elas ressignificaram o seu modo de dar aula, construindo um “ser professor” pessoal e único, não mais baseadas necessariamente na sua experiência pré-profissional, mas nos seus saberes experienciais (TARDIF, 2012).

Desse modo, fica clara a temporalidade dos saberes, já que quando Letícia refere que “queria voltar aos dezoito anos, mas sabendo o que eu sei hoje”, ela sabe que isso é apenas um desejo, reconhecendo o quanto foi necessário adquirir outros conhecimentos e aprender com a própria prática de trabalho, como ela mesma enuncia: “eu tive que errar muito e acertar muito e refazer e começar de novo”. Ou seja, a experiência de trabalho lhe ensinou muito do que sabe hoje e que seria impossível saber quando mais nova, pois não se trata apenas de um saber formal. Exemplos semelhantes são enunciados abaixo.

[...] agora eu já uni a teoria com a prática, eu sei o que dá certo e o que não dá, qual é o processo mais lento, qual é o mais difícil (Mariana).

[...] a experiência ajuda a gente muito, por exemplo, há uns 15 anos atrás a gente pensava diferente... eu era muito mais, sabe, tensa com as coisas de aula, com tudo, sabe [...] hoje em dia eu já tô vendo um pouco diferente, né, não procurando me sobrecarregar com uma responsabilidade que, enfim, não é minha (Luísa).

Novamente, notamos a relação entre os diferentes tipos de saberes, sendo os de formação profissional e disciplinares importantes para uma base inicial, mas são os saberes experienciais que vão guiando a prática das docentes, a partir das tentativas e erros. Isso nos possibilita inferir o quanto a prática de trabalho ao longo dos anos facilita o seu trabalho hoje em dia. Ou seja, trata-se de um saber aprendido com o tempo e com a experiência, sendo que o esforço cognitivo é muito maior no início da carreira, quando o professor ainda não domina muitos aspectos do trabalho. Com o passar do tempo, os saberes que vão sendo acumulados por meio da experiência profissional vão permitindo regular melhor esse esforço cognitivo e, portanto, possibilitam que o docente lide melhor com a questão do sofrimento advindo desse grande empenho inicial despendido para a realização do trabalho.

Desse modo, os professores conseguem otimizar o seu tempo quando vão realizar planejamentos ou outras atividades das quais já tenham domínio, poupando seu esforço. Além da contribuição que os saberes da experiência propiciam ao trabalho a nível mais prático, Luísa também complementa a importância desses a nível emocional, quando os docentes conseguem, com o passar do tempo, perceberem que não vão dar conta de tudo ou resolver os problemas de todos na escola, o que os ensina a fazer o que é possível no trabalho.

Schwartz (2010, p. 46) afirma que “os saberes investidos não são da mesma natureza que os saberes formais, são duas coisas diferentes e complementares”, o que vai ao encontro de outra característica da inteligência prática, que é justamente o seu “poder criador na medida em que incorpora astúcia, inventividade e engenhosidade na criação de ações que subvertem a prescrição para dar conta do real do trabalho” (VASCONCELOS, 2013, p. 238). Além disso, essa inteligência se difunde amplamente entre as mulheres e os homens, desde que estes estejam com boas condições de saúde, já que o corpo possui tanta importância quanto a inteligência, visto que um corpo cansado, esgotado ou doente vai comprometer a criatividade e a inteligência astuciosa. Já um corpo saudável vai permitir que a inteligência opere assim que se depare com uma solicitação frente ao trabalho (DEJOURS, 2004b).

Para que a mobilização da inteligência prática possa ocorrer é necessário haver uma flexibilização da prescrição, possibilitando a autonomia dos trabalhadores. Para que se torne efetiva e conhecida pelo coletivo ela deve passar por uma validação social oportunizada através de um espaço público de fala, criado pelos próprios trabalhadores (VASCONCELOS, 2013).

### **5.2.2 “Se tu não adotar isso tu pira né!?”: Os saberes e as estratégias defensivas**

As estratégias defensivas emergem da necessidade de os trabalhadores encontrarem meios de permanecerem trabalhando e não adoecerem, sendo importantes recursos para preservar esses sujeitos, sendo compreendidas como formas de luta (DEJOURS, 1992, 1999). Essas são marcadas pela engenhosidade, inventividade, diversidade e sutileza dos trabalhadores que as utilizam, ocorrendo de modo geralmente inconsciente, em que buscam minimizar sua percepção da realidade que os faz sofrer, a fim de vivenciar o prazer no trabalho (MENDES, 2007).

Destacamos que os docentes reconhecem algumas das atitudes que adotam como forma de lidar com as dificuldades do trabalho, porém o que lhes é inconsciente é o fato de tratarem-se de estratégias defensivas. A função exata da estratégia adotada não lhes é consciente, apesar de saberem que se sentem melhor. Então, deparamo-nos com os “dois lados” das estratégias defensivas, já que, por um lado, evitam que o sujeito adoça, mas também afastam a possibilidade da pessoa entrar em contato com aquilo que faz sofrer ou, ainda, que descubra que o que está por trás desse sofrimento é o modo como o trabalho está organizado.

Tais estratégias podem ser individuais ou coletivas. Nesse último caso é necessário o acordo entre o grupo, de modo a funcionarem como regra e meio de proteção, o que não retira



das estratégias sua tendência adaptativa. Essas estratégias caracterizam-se por serem de proteção, de exploração ou de adaptação (FACAS, 2009; MORAES, 2013a; TUNDIS et al., 2018). A racionalização é caracterizada como uma defesa de proteção, que funciona a partir de modos de pensar, agir e sentir compensatórios. Já a negação se faz presente nas defesas de adaptação e de exploração, em que os trabalhadores negam o sofrimento e se submetem ao discurso da organização, assumindo as metas de produção como suas (MENDES, 2013).

Deste modo, as estratégias defensivas podem resultar em certa adaptação dos trabalhadores à condição vigente do trabalho, já que não é possível modificar a realidade da pressão patogênica imposta pela organização do trabalho (DEJOURS, 1999). Quanto mais individualizado e com menos cooperação ocorrem os processos de trabalho, menor também são os espaços de discussão coletiva entre os trabalhadores, o que dificulta que se deem conta das estratégias defensivas que utilizam, de modo que continuem reproduzindo aquilo que faz sofrer no trabalho.

Sendo assim, as estratégias defensivas que se fizeram presentes nessa pesquisa foram: afastamento e evitação de conflitos entre os colegas de trabalho; banalização do sofrimento; negação do sofrimento, por meio do não falar sobre o trabalho e sobre o que faz sofrer; negação do adoecimento; e pouco investimento no trabalho.

Tendo em vista que a racionalização, enquanto estratégia defensiva de proteção, busca uma explicação que possa justificar aquilo que gera sofrimento no trabalho (DEJOURS, ABDOUCHELI; JAYET, 1994; TUNDIS et al., 2018), é possível notar que alguns docentes entrevistados utilizam tal estratégia frente a dificuldade nas relações socioprofissionais. Desse modo, adotam uma posição de certo *afastamento e evitação de conflitos entre os colegas de trabalho*, como explicitado abaixo.

Tu deixa de falar pra não causar uma polêmica, porque se tu bater de frente têm os puxa-sacos que vão sempre defender e tu tem tu e mais dois que vão... não é bater de frente, mas dar a tua opinião, que é diferente da delas, então aí já gera um conflito. Então às vezes a gente prefere ficar neutro pra não gerar um conflito (João).

Às vezes tem que ser, porque senão, se tu não adotar isso tu pira né... por isso que eu digo, eu procuro não entrar em conflito, eu passo longe (Enajer).

Isso vai ao encontro do que afirmam Tundis et al. (2018) em sua pesquisa com docentes do estado do Amazonas, em que referem encontrar estratégias de racionalização cujos professores expressam não se envolverem em brigas e evitarem se expor ou se expressar em conflitos maiores. Ou seja, assim como aparece na pesquisa de Tundis et al. (2018), os

participantes do nosso estudo também encontram formas de justificar os motivos do seu sofrimento, racionalizando seus comportamentos.

Há, aqui, uma relação com os saberes e a experiência profissional, na medida em que os professores demonstram ter aprendido que às vezes falar o que pensam pode gerar mais sofrimento que prazer no trabalho (TARDIF, 2012). No caso de João, que “deixa de falar para não causar polêmica”, podemos notar que ele entrou em contato com as regras (não-ditas) da escola e as internalizou, o que gerou um aprendizado (não necessariamente positivo), a partir de sua experiência, sobre o funcionamento da organização do trabalho onde atua, resultando na mudança de comportamento como defesa para “sobreviver” àquele trabalho.

Os exemplos mencionados também estão relacionados à crescente individualidade presente nas organizações do trabalho, em que o diálogo e a cooperação estão cada vez mais difíceis, tornando quase inviável, em alguns contextos, a troca de opiniões e o debate acerca das divergências. Isso resulta tanto nos exemplos acima explicitados quanto em situações em que os docentes têm dificuldade em confiar nos colegas (TUNDIS et al., 2018), como ilustrado a seguir.

[...] eu só falo com essa pessoa quando tiver alguém junto (Enajer).

Esse comentário da entrevistada foi enunciado ao referir o relacionamento conflituoso entre ela e sua colega de trabalho, resultando na atitude de Enajer de sempre convocar a presença de outra pessoa quando fosse falar com aquela colega, para evitarem maiores discussões, além de servir quase que como uma testemunha do que havia sido dito por ambas. A partir das informações obtidas pela entrevista, notamos que a docente adotou essa estratégia a partir de sua própria experiência vivenciada no trabalho, visto que já havia entrado em conflito com a colega de trabalho em outros momentos, o que a levou a solicitar que tenha sempre alguém junto quando vão conversar, ainda mais considerando que se trata de relações com níveis hierárquicos diferentes, dando a impressão de que a docente quer se precaver e se proteger.

Conexo às questões que envolvem a equipe de trabalho e suas relações também aparece a dificuldade de reconhecer a dor alheia, havendo uma *banalização do sofrimento*, o que acaba sendo uma estratégia para negar o próprio sofrimento (DEJOURS, 1999). Essa banalização no trabalho docente consiste em ignorar aquilo que faz o colega sofrer, minimizando os sentimentos enunciados pelo outro, como forma de não entrar em contato com seu próprio sofrimento, evitando pensar nas dificuldades do trabalho. Essas estratégias

são muito frequentes quando os professores enunciam o quanto o recreio acaba sendo um espaço de “lamentações” e “reclamações”, conforme ilustrado abaixo.

[...] na sala dos professores é um muro de lamentações... pelo menos numa das escolas, que só reclamam o tempo todo no recreio... o recreio tá doente [...] e eu disse assim: “gurias, me sinto tão mal assim, porque eu quero um descanso pra cabeça e na hora do recreio a gente tá só”, aí eu coloquei eu no meio, “a gente tá só falando de aluno. Vamos ver se a gente fala de outras coisas, assim, mais leves”. Tá melhorando aos poucos, mas assim, é difícil... ainda elas têm muito aquela cultura só da reclamação (Mariana).

[...] tu tem que lidar com colega que às vezes está ali frustrado... nós temos colegas muito frustrados... nós temos colegas que trabalham 20h, mas tu escuta eles só reclamando dentro da sala, porque eles têm outro emprego fora, né... então eu acho muito chato e ruim as pessoas estarem só reclamando, reclamando e reclamando. Mas se não tá bom, então sai, procura uma outra coisa, abandona esse barco (Enajer).

A partir dos comentários acima fica clara a presença da estratégia defensiva de adaptação, por meio da tentativa de evitar falar sobre o que faz sofrer e pela banalização do sofrimento, em que é mais fácil julgar como mera “reclamação” aquilo que os colegas dizem, do que reconhecer o quanto a queixa retrata um sofrimento não só do colega, mas, muitas vezes, seu também. Assim, quando não falam sobre o sofrimento advindo do trabalho, ignoram a sua existência, o que parecer ser um modo mais fácil, para alguns, de se manter trabalhando.

Deste modo, acaba havendo um entendimento com pouca empatia pelos colegas daqueles que estão em sofrimento, reflexo também da menor cooperação presente nas equipes de trabalho. Por mais que não possamos generalizar tais situações, visto que atitudes de empatia e fortalecimento ainda estão presentes entre os docentes, como veremos adiante, é preciso lembrar o quanto o discurso neoliberal e a lógica empresarial se fazem cada vez mais presentes no âmbito escolar, refletindo no próprio discurso dos docentes.

É o que percebemos no relato de Enajer, quando menciona que se não está bom, os colegas deveriam buscar outro emprego, negando todo o sofrimento que existe por trás daquelas constantes “reclamações”. Além da estratégia de negação, a enunciação da docente representa uma racionalização acerca do trabalho, adotando uma explicação “prática” e racional sobre as “reclamações” da colega. Resultados semelhantes são encontrados em pesquisas como a de Duarte e Mendes (2015), em que afirmam o quanto alguns professores mencionaram que se alguém acha que o trabalho está ruim, pode optar por outro emprego.

Desse modo, nota-se a presença de certa indiferença em relação aos colegas, a qual acaba servindo como uma couraça que protege a saúde mental do trabalhador, no sentido de evitar o contato com aquele sofrimento e continuar trabalhando normalmente. Isso é resultado da dificuldade de lidar com aquilo que faz sofrer no trabalho, além de ser um reflexo da individualidade nos ambientes laborais, originando sentimentos de solidão e desamparo por parte daqueles docentes que não são ouvidos (PEREZ, 2017).

Esse contexto vai ao encontro do que Gorz (1980) afirma sobre a lógica capitalista, que já na época em que se desenvolviam as fábricas até a atualidade há uma busca por trabalhadores treinados e regulados, tendo como base a ideia de que o trabalhador aceitou livremente o contrato de trabalho e, por isso, precisa se submeter ao mesmo. Isso nos remete a outras discussões, dentre as quais, a questão dos deveres e direitos dos professores, estes últimos cada vez menores, ainda mais quando consideramos os professores contratados.

Estes frequentemente precisam se submeter a situações muitas vezes difíceis e até mesmo que vão contra as suas qualificações, a exemplo daqueles que precisam lecionar em disciplinas de outra área que não a sua de formação. Além disso, notamos que, de modo geral, os docentes não gostam de tirar atestado, por motivos que vão desde a preocupação com os alunos e o fato de não quererem sobrecarregar os colegas até o medo de serem julgados por não estarem indo trabalhar. Mas atualmente, acrescenta-se, principalmente aos contratados, o medo das demissões, visto que o estado do Rio Grande do Sul implementou a normativa de que o docente contratado que tirar mais de 15 dias de licença saúde será demitido, o que de fato vem ocorrendo (CPERS, 2019).

Enfim, não pretendemos nos estender nessas questões aqui, mas frisar o quanto o contexto atual da educação tem intensificado ainda mais o sofrimento dos professores, deixando alguns sem opções, a não ser tentar seguir estritamente as regras, adaptando-se para não perder o emprego. Nesse cenário, é possível perceber que cada trabalhador reage de uma forma às adversidades, seja “reclamando”, no sentido de querer falar sobre os sentimentos que vem vivenciando, seja negando e evitando falar sobre tais questões, por meio das estratégias defensivas.

Além dos comentários anteriormente mencionados acerca da banalização do sofrimento de colegas, que serve como uma adaptação ao trabalho, mas que também podemos entender como uma proteção para não pensarem sobre o que faz sofrer, evidenciamos outros comentários condizentes com a estratégia defensiva de *negação do sofrimento*. Nesse caso, foram feitas combinações entre o coletivo para que não se falasse “de escola e de aluno” no recreio ou na van, ao retornar do trabalho.

Nosso recreio é pra gente descansar, de preferência não falar de escola e de aluno, né, fala de panela, fala de filho, né, sei lá o quê, de passeio, mas vamo aliviar a cuca né [...] isso a gente conseguiu ali na escola, né, então se um começa, já tem sempre mais do que um que desvia o assunto [...] porque geralmente o recreio tu tem que dar uma descansada... já é curtinho, 15 minutos, então tu vai ficar só falando de problema [...] tem gente que acha que descarrega, eu acho que não, eu acho que aquilo carrega mais (Luísa).

[...] esse recreio, como eu tenho mais, uns 9, 10 anos de escola, eu tenho colegas que eu consigo falar sobre a vida pessoal... que daí eu não preciso tá falando de aluno, beltrano... é bem mais prazeroso o recreio (Mariana).

Às vezes na van, na volta assim: “porque o fulano...”, “não, para, só um pouquinho, gente, para, terminou o horário” [...] aí então agora nós começamos a piada: “a gente é professor das 7h10 às 11h10, passou disso a gente não pensa mais”. E não pensa e não me faz mais nenhum tipo de pergunta, sabe... acabou [...] é uma forma que eu achei também de me afastar um pouco (Letícia - grupo).

Em resumo, é possível notar que algo que poderia ser benéfico aos docentes – as “reclamações” dos professores -, no sentido de servirem como uma oportunidade de abrir espaço para “desabafos” e para se pensar o que não está bom no trabalho e o que pode ser feito, assume um viés negativo para alguns docentes. Isso porque as entrevistadas referem querer descansar e falar sobre outras temáticas, ao invés do trabalho, nos momentos do recreio ou quando estão fora do expediente, minimizando o significado daquilo que entendem como reclamações de colegas.

Perez (2012, 2017) também refere o quanto o falar sobre o trabalho pode ser compreendido como reclamação, afirmando que isso tende a gerar um isolamento no trabalho, visto que os docentes seguem sofrendo sozinhos e calados, “sem dar-se conta de que as vivências do trabalho perpassam o coletivo” (PEREZ, 2017, p. 218). Assim, conforme relata Ana Magnólia Mendes em entrevista concedida a Ferreira e Pilatti (2012), é negado ao trabalhador, por alguns colegas ou por eles próprios, o espaço para admitir o seu sofrimento, que, como já abordamos, é inerente ao trabalho e, mais, é próprio do ser humano.

Apesar de compreendermos que muitas vezes “a crítica pela crítica”, ou seja, reclamações constantes sem a tentativa de buscar alternativas, pode ser incômoda para aqueles que estão em volta, tornando o ambiente “pesado”, também consideramos que se não há espaço para que sejam feitas as reclamações, com certeza não será possível pensar em soluções. Dejours (1999, p. 51) afirma que os trabalhadores tendem a negar o sofrimento dos outros e calar o seu, fechando “os olhos e os ouvidos ao sofrimento e à injustiça infligidos a outrem”, como forma de se defenderem, o que ele chama de estratégia defensiva do silêncio,

da cegueira e da surdez. Isso é decorrente de um trabalho precarizado, cujas características são a intensificação das atividades e o consequente aumento do sofrimento subjetivo, resultando na “neutralização da mobilização coletiva contra o sofrimento, contra a dominação e contra a alienação” (DEJOURS, 1999, p. 51).

Ressaltamos a importância de fazer um contraponto às afirmações anteriores, evidenciando as contradições que se fazem presentes no trabalho e no comportamento dos trabalhadores. Isso porque assim como consideramos a negação do sofrimento como estratégia defensiva que, em certa medida, assume um caráter negativo, também compreendemos a importância de seu uso pelas docentes, já que, como elas mesmas referiram, ficar falando constantemente do trabalho, inclusive nos seus intervalos, pode gerar mais sofrimento do que o fato de não falarem. E aí se justifica a estratégia que, como vimos, objetiva justamente evitar o que faz sofrer. Acaba sendo uma escolha que as professoras fazem, a fim de evitar o sofrimento, por considerarem que falar do sofrimento a “todo” momento tende a aumentá-lo.

Mascarello e Barros (2007) também fazem uma colocação a respeito das “reclamações” dos professores, já que a partir de sua pesquisa alguns docentes também relataram ficarem estressados quando colegas só reclamam sem tomarem alguma atitude. Nesse sentido, as autoras indicam que o ato de ficar apenas reclamando sem conseguir gerir o seu meio constantemente resulta “na conservação das normas e no processo de adoecimento”, o que vai ao encontro da “crítica pela crítica” a que nos referimos (MASCARELLO; BARROS, 2007, p. 114). Ou seja, parece haver uma distinção muito tênue entre as ditas “reclamações” referentes a uma paralisação, em que a pessoa “só reclama” e não consegue reagir, e àquelas em que o sujeito realmente necessita de um espaço para falar de suas angústias para, aí sim, poder agir sobre aquilo que causa sofrimento.

Assim, também percebemos a contradição existente entre aqueles que querem utilizar o tempo do recreio para falar sobre o trabalho e aqueles que evitam, já que ao mesmo tempo em que alguns docentes não querem falar sobre o sofrimento para se preservarem, sabemos que esta poderia ser uma ação positiva para refletirem e tentarem achar alternativas mais positivas para lidar com o trabalho do que as que têm sido adotadas de modo defensivo. Nossa compreensão é de que talvez a principal dificuldade é que lhes falta tempo a ser destinado para esse fim, já que estão sempre “na correria” e suas escolas não propiciam espaços destinados a tal função. Isso é reflexo da divisão do trabalho, que não disponibiliza esses espaços alternativos de discussão entre os colegas, impedindo-os de refletir sobre tais

questões, a fim de que se mantenham concentrados naquilo que deve ser realizado, sem alterar a dinâmica já inculcada da organização do trabalho (GORZ, 1980).

Desse modo, considerando o cansaço atribuído ao trabalho em sala de aula e os poucos minutos de intervalo de que dispõem os docentes, muitas vezes parece-lhes não valer a pena investir esforço nas discussões sobre seu trabalho e os sentimentos advindos do mesmo, ou seja, alguns entendem que é melhor não falar. Lembremos que elaborar estratégias defensivas também é uma forma de preservar as energias despendidas pelo corpo (DEJOURS, 1999). Contudo, afirmamos que seria relevante haver um espaço maior na organização do trabalho destinado a essas reflexões, em que, tendo tempo para falar e ouvir, aí sim poderiam ser pensadas alternativas e novas formas de agir, não sendo mais “apenas” um desabafo, mas possibilitando ações coletivas. Isso porque estabelecer que em alguns momentos não se fale sobre o trabalho pode ser positivo em determinadas situações, mas nunca poder falar sobre o trabalho é algo que intensifica o sofrimento.

Como o próprio fato de destinar um momento específico para discussão consiste em uma reorganização do trabalho, o que implicaria ou na diminuição do tempo em sala de aula ou na utilização de outros momentos pertencentes à carga horária dos professores, esse espaço parece se tornar cada vez mais distante. É o que Garcia e Anadon (2009) constatam em seu estudo, cujos docentes referem estar tendo cada vez menos espaço para dizer o que pensam. Um dos docentes entrevistados pelos autores complementa:

Tudo porque o aluno tem que ter 4 horas diárias de aula, não pode ter menos que isso! Só que o professor ter uma hora para se reunir para debater o futuro do aluno isso não é válido? Só é válido aquele tempo que tu está dentro da sala de aula com o aluno? [...] Eu como ser humano, sociável, eu tenho que conversar, eu tenho que trocar ideias, para eu poder crescer! E não tem esse espaço, a gente não está tendo esse espaço (GARCIA; ANADON, 2009).

Por isso é que parte dos professores prefere, nos pequenos tempos livres, utilizá-los enquanto espaço de lazer, para descansar e conversar sobre outras coisas que lhes proporcionem prazer, aliviando um pouco o sofrimento do trabalho. Assim, percebemos novamente os “dois lados” das estratégias defensivas, já que são positivas até certo ponto, por protegerem os sujeitos, ao mesmo tempo em que limitam as ações que poderiam modificar aquilo que gera sofrimento no trabalho.

Nesse sentido, Perez (2017, p. 218) exalta a necessidade de “romper com as barreiras impostas pelo silêncio”, para que as dificuldades do trabalho possam ser evidenciadas, lembrando que isso “causa desconforto e sentimento de impotência”, mas é através da fala

que as reflexões e consequentes mudanças podem ser pensadas pelo grupo. Desse modo, o suporte do coletivo é muito importante para que os colegas, juntos, possam refletir sobre as adversidades do trabalho e sobre aquilo que pode ser feito, onde um coopere com o outro, o que não tem ocorrido devido à maior individualidade e à falta de espaços onde a fala possa ser enunciada.

De todo modo, percebemos que alguns participantes da pesquisa além de realizarem a negação do sofrimento, negam o adoecimento, continuando a trabalhar mesmo quando estão doentes (DEJOURS, 1999). Assim, observamos na pesquisa a estratégia defensiva de *negação do adoecimento*. Esta ocorre devido à percepção dos professores de que devem dar conta do serviço e de que não podem faltar, seja porque sabem que não terá quem o substitua ou porque irão sobrecarregar o trabalho do colega ou ainda pelo medo da demissão, abrindo mão dos cuidados com a saúde.

Por um lado, as duas primeiras atitudes indicadas demonstram que ainda há um senso de cooperação por parte de alguns docentes, além da preocupação com os colegas e com o trabalho bem feito. Por outro lado, ao negar a possibilidade de adoecer os trabalhadores vão “levando” sua saúde do jeito que conseguem, prolongando e intensificando seus problemas físicos e/ou psicológicos. Isso pode resultar em adoecimento mais agravado e, nesse caso, os docentes são obrigados a recorrerem aos profissionais de saúde, muitas vezes sendo necessário o afastamento do trabalho por meio da licença saúde.

A negação do adoecimento ou da possibilidade de adoecer é evidenciada nas pesquisas de Perez (2017) e de Duarte e Mendes (2015), confirmando a afirmação de Dejours (1999) sobre a negação do adoecimento, em que as autoras afirmam que a categoria docente, em geral, prefere ir trabalhar mesmo estando doente a faltar o trabalho. É o que notamos na fala da entrevistada.

Eu peguei catapora em 2003 de um aluno, que deu uma onda de catapora, e aí eu tava com as feridas secando, eu voltei pra escola, contaminei o resto, porque eu tava achando horrível ficar em casa... eu me torturei ficar em casa. E tem gente que assim: “ai, vou tirar atestado”, eu não consigo fazer isso, eu não consigo (Leticia – grupo).

Fica claro que a docente nega sua enfermidade ao ir trabalhar doente por não admitir ficar em casa, o que demonstra sua implicação com o trabalho, mas também denota uma atitude extrema, na medida em que não parece se preocupar com a saúde daqueles que poderiam ser contaminados pela catapora. Quando mencionamos que ela nega sua enfermidade, estamos nos referindo à sua dificuldade em se reconhecer enquanto doente, o



que não significa que Letícia não soubesse que estava doente, apenas não se identificava como tal, a ponto de querer voltar a trabalhar. Parece haver um sentimento de culpa em faltar ao trabalho, em que o fato de ficar em casa sabendo que deveria estar trabalhando parece gerar grande sofrimento, e aí aparece a negação da doença como fonte de defesa, que a fez ir trabalhar “como se nada estivesse acontecendo”.

Assim como em alguns momentos os docentes negam o sofrimento e o adoecimento advindos do trabalho, buscando investir “cegamente” em suas atividades laborais, em outros acabam por fazer o mínimo possível, como meio de conseguir continuar trabalhando, sem despender todas as suas energias. Desse modo, mantêm sua saúde mental, preservando o corpo (físico e psíquico) e o trabalho. É então que é elaborada a estratégia defensiva de fazer *pouco investimento no trabalho*, como modo de lidar com o sofrimento advindo das adversidades do mesmo, resultando no “fazer o mínimo possível”, ou seja, seguir apenas aquilo que é exigido. Seu objetivo é evitar a sobrecarga de trabalho e minimizar o contato com aquilo que gera sofrimento, seguindo mais estritamente as normas prescritas. Muitas vezes é elaborada a partir da frustração dos docentes frente à realidade de trabalho, às condições do mesmo e à falta de valorização da categoria, impedindo que realizem um bom trabalho.

Antes eu me envolvia mais, hoje eu liguei o botão do dane-se, eu já cheguei à conclusão que eu faço meu trabalho com as crianças e mantenho um relacionamento de colegas com aquelas que se aproximam de mim e os outros eu deixo de lado, porque antes eu me envolvia muito mais [...] hoje em dia eu já penso diferente, eu me preocupo com os alunos que eles têm que ter um bom acompanhamento [...] e me dar bem com aqueles que são próximos a mim, o resto... porque se eu vou me envolver de novo, não dá, eu vou acabar caindo naquela mesma rotina de antes (Letícia).

O comentário acima demonstra a atitude da docente de reduzir seu envolvimento com o trabalho, pois percebeu que ao investir muita energia nas suas atividades acabava se desgastando, o que estava levando ao seu adoecimento, devido ao estresse e à sobrecarga. É o que aconteceu com outras docentes entrevistadas, que referiram adotar essa estratégia em momentos de decepção com a carreira da docência, seja “fazendo tudo como os outros fazem”, ou seja, investindo menos no trabalho por perceber que os outros também não faziam tanto, seja por se desapontarem com a atitude de gestores da educação, respectivamente, como ilustrado abaixo.

[...] eu lembro que eu tava bem nessas, eu tinha entrado nessa de: não vou mais contra a corrente, vou fazer como todo mundo faz, vou largar de mão, vou fazer de

qualquer jeito, vou planejar menos, vou fazer menos atividades, vou fazer mais atividade de cópia de quadro, menos jogos, menos brinquedos, menos coisa lúdica (Mariana).

[...] semana que vem nós temos o dia D [...] é o dia todo, mas eu vou na quinta de tarde, porque o meu horário da prefeitura daqui é na quinta das 13h30 às 17h30, deu. E isso é uma coisa que nas duas prefeituras eu sempre cuidei muito [...] eu tentava ajeitar [...] hoje eu já... eles não facilitam nada a vida da gente, por que a gente tem que... sabe [...] É horrível, porque eu vou contra meus princípios de professora... dói, dói, dói (Cristal).

A partir da entrevista é possível notar a desmotivação que Mariana sentiu em relação à carreira no ano em que começaram os parcelamentos dos salários dos professores da rede estadual do estado do Rio Grande do Sul, em que percebeu que seu investimento não estava valendo a pena, visto que não recebia o mínimo reconhecimento e condições dignas para continuar trabalhando, como um salário em dia. Isso a levou a agir como muitas colegas vinham agindo, ou seja, com menos implicação no trabalho, fazendo somente o estritamente necessário, a fim de evitar sofrimento e manter seu emprego. Tal atitude demonstra um comportamento aprendido através da experiência de trabalho, observando o modo de trabalhar de suas colegas, indo ao encontro dos saberes experienciais referidos por Tardif (2012).

O mesmo ocorreu com Cristal, que enunciou ter sido sempre muito dedicada, buscando o melhor meio de conciliar as duas escolas de municípios diferentes em que dá aula, até o dia em que refere ter ouvido de um dos gestores da educação a seguinte frase: “você tem as suas atribuições, alguém pediu pra você fazer alguma coisa fora do seu horário?”. A partir desse momento, a docente afirma ter se decepcionado muito, o que aumentou seu desconforto com questões relacionadas à educação e ao seu trabalho, resultando em um menor investimento, em que faz praticamente só o que deve ser feito. Essa estratégia, apesar de possuir o objetivo de evitar o adoecimento ao não se envolver mais tanto, também gera sofrimento pelo fato de ela estar fazendo algo que vai contra seus princípios.

Da mesma forma que alguns docentes utilizam ou já utilizaram, em determinado momento, a estratégia defensiva de investir menos no trabalho, outros participantes da pesquisa demonstraram o quanto isso se fazia presente na fala de alguns colegas quando iniciaram a trajetória profissional. O comentário abaixo exemplifica essa situação.

[...] a única coisa que me diziam assim: “ah, não te estressa muito, eles aqui não são muito... não gostam muito de estudar, não gostam muito de aprender, tu dá aula e pronto, nem explica muito” (Amanda - grupo).

O relato acima se refere ao início da carreira de Amanda, em que assim como em outros momentos da entrevista referiu ter conhecido professores que lhe ajudaram muito, incentivando-a, também tinham professores aparentemente mais descrentes da profissão. Parece haver uma falta de motivação por parte daqueles professores, ao mesmo tempo em que tentam preservar suas energias, cumprindo apenas as suas atribuições prescritas. Nesse caso, notamos que a pessoa referida por Amanda estava lhe ensinando como ela deveria agir no ambiente laboral, a partir de suas próprias defesas para dar conta do trabalho.

Por mais que a função dessa estratégia defensiva lhes seja inconsciente, podemos considerar que atitudes como essa foram aprendidas no decorrer da experiência de trabalho, em que o corpo físico e psíquico foi sentindo os efeitos do trabalho, que vão desde dores nas costas, tendinites, problemas de voz, exaustão e desgaste mental, dentre outros sintomas, como evidenciados também em pesquisas como as de Santini e Molina Neto (2005) e Duarte e Mendes (2015), mostrando aos trabalhadores que precisavam tomar uma atitude. Muitas vezes, pela resistência e pela falta de tempo para buscarem auxílio de profissionais da saúde, o corpo acaba exigindo uma atitude que preserve seu investimento, o que pode resultar na referida estratégia de defesa.

É por isso que acaba sendo comum professores iniciantes sentirem-se “barrados” quando começam a trabalhar, já que normalmente chegam com muitas expectativas e alguns professores mais experientes podem fazer parecer que suas novas formas de trabalho não serão aplicáveis, gerando certa desmotivação. Se por um lado compreendemos que estes professores já possuem maior conhecimento sobre a escola, os alunos e sobre o que costuma dar certo ou não, o que pode ser benéfico no sentido de contribuírem com o docente novato, por outro, também pode estar havendo essa resistência em querer inovar ou querer que o outro inove, preferindo manter o seu trabalho “da mesma forma de sempre”, a fim de preservar suas energias, não tendo que se desgastar mais, seja pensando ou elaborando atividades novas (TARDIF, 2012; DEJOURS, 1992). Em alguns locais de trabalho, isso acaba virando uma regra, mesmo que não-dita explicitamente, estabelecida entre os próprios professores, assumindo, assim, o caráter de estratégia defensiva coletiva (DEJOURS, 1992; 1999).

A partir das discussões, concluímos que as estratégias defensivas utilizadas pelos docentes pesquisados demonstram que há o uso de mobilização subjetiva para que consigam elaborar tais modos de lidar com o sofrimento. Contudo, constituem-se por ações com pouco efeito prático, já que não atuam diretamente sobre a fonte de sofrimento, servindo como meio de proteção do sujeito e permanência no trabalho. Assim como Tundis et al. (2018) enunciam,

os docentes, mesmo quando possuem a consciência do sofrimento, conseguem suportá-lo justamente por meio dessas defesas.

Percebemos, através das entrevistas, o quanto as estratégias defensivas também acabam se relacionando, muitas vezes, com saberes advindos da aprendizagem da prática de trabalho, mesmo que normalmente sejam elaboradas de forma inconsciente. Isso significa que os professores aprendem modos de agir e de se comportar, visando a diminuir o sofrimento, a partir da experiência com os colegas de trabalho. A estratégia defensiva de negação do sofrimento, em que os trabalhadores não querem falar sobre o trabalho, por exemplo, pode acabar atuando como um aprendizado coletivo, de forma explícita ou tácita, sobre como os colegas devem se portar, constituindo-se como um saber ligado ao comportamento. Um saber aprendido e internalizado, mas do qual os docentes não costumam ter consciência quando se trata de estratégias de defesa.

Contudo, na medida em que as estratégias defensivas assumem um caráter de negação e evitação, sendo constantemente inconscientes, elas também não se transformam em novos saberes. Ou seja, por serem inconscientes acabam não sendo reconhecidas nem compartilhadas, e, assim, os professores não têm a possibilidade de se apropriarem dos saberes presentes nas estratégias e também não constroem novos saberes para lidarem melhor com as situações de trabalho. Isso não quer dizer que novos saberes não sejam elaborados em decorrência da utilização de estratégias defensivas, mas significa que na medida em que estas são inconscientes, os docentes não conversam sobre isso coletivamente e, assim, não constroem formas alternativas de lidar com o trabalho, construindo novos saberes coletivos.

Desse modo, nosso estudo vai ao encontro de outras pesquisas realizadas com docentes de escolas públicas do Brasil (SANTOS, 2006; MASCARELLO; BARROS, 2007; TUNDIS et al., 2018), cujo uso de estratégias defensivas tende a aparecer mais a nível individual do que coletivo como modo de lidar com o sofrimento relacionado ao trabalho. Isso ocorre devido à dificuldade de estabelecer um espaço de discussão entre os docentes, o que acontece tanto pela falta de tempo, visto que sua jornada de trabalho é extensa, quanto em razão da maior individualidade no trabalho, como abordado anteriormente. Contudo, é importante salientar que quando referimos serem estratégias mais individuais nos remetemos ao fato de que a maioria dos docentes elabora tais estratégias sozinho, no sentido de sofrer a sós, já que não compartilha seus saberes. Porém, também podem ser entendidas como coletivas quando percebemos que muitos professores adotam as mesmas estratégias, criando “regras” coletivas de proteção ao sofrimento.

Autores como Gaulejac (2007) e Gorz (1980) identificam que por traz da intensificação das atividades laborais e da própria divisão do trabalho está o objetivo de manter os trabalhadores afastados, evitando que se aproximem de modo autônomo e que mobilizem os seus recursos para fazer alterações na organização do trabalho. Como consequência, torna-se mais difícil superar as barreiras do silêncio e construir um coletivo de trabalho, amparado pela cooperação e pela dinâmica do reconhecimento entre a categoria docente (DUARTE; MENDES, 2015).

Esta última seria a configuração de trabalho ideal, em que os trabalhadores pudessem se identificar uns com os outros em função do sofrimento que vivenciam, criando espaços de acolhimento, por meio da fala e da escuta, onde pudessem refletir sobre a dinâmica de prazer e sofrimento no trabalho, pensando em alternativas mais saudáveis a si e à organização do trabalho. O caminho para se chegar a esse objetivo vem sendo trilhado por meio das estratégias de resistência que, apesar de não transformarem totalmente a origem do sofrimento no trabalho, servem como um modo mais saudável de aliviá-lo.

### **5.2.3 “Hoje eu já consigo lidar melhor com isso”: Os saberes e as estratégias de resistência**

As estratégias de resistência emergem como um modo alternativo de lidar com o sofrimento advindo do trabalho, apresentando algumas particularidades em relação às tradicionalmente estudadas estratégias defensivas. Diferentemente destas, as estratégias de resistência caracterizam-se por serem mais positivas ao trabalhador, no sentido de que não mascaram a realidade e, portanto, não limitam a compreensão do sujeito sobre as fontes do sofrimento (PEREZ, 2017).

Desse modo, os trabalhadores resistem ao sofrimento advindo do cotidiano de trabalho, reconhecendo-o e encontrando formas mais saudáveis de lidar com o mesmo, de modo que consigam continuar investindo em sua atividade laboral. Contudo, tais estratégias não são o suficiente para modificar a organização do trabalho, ou seja, não alteram a forma como o trabalho se estrutura, mas propiciam maior consciência sobre as dificuldades e o sofrimento vivenciado, sem precisar negá-lo ou atuar de outra forma inconsciente. Assim, encontram-se no caminho entre as estratégias defensivas, que acabam por mascarar o real problema, e as de enfrentamento, que atuam no sentido de possibilitar uma mobilização coletiva e a almejada mudança nas fontes de sofrimento advindas da organização do trabalho (PEREZ, 2017).

Destarte, as estratégias de resistência têm a finalidade de reduzir o sofrimento vivenciado a partir do trabalho, bem como evitar o adoecimento físico e psíquico dos trabalhadores. Podem se manifestar tanto de modo individual quanto coletivo, sendo o primeiro nível mais presente em nossa pesquisa, o que confirma uma realidade presente em diferentes organizações do trabalho, cujas estratégias de resistência e até mesmo as defensivas são frequentemente elaboradas individualmente, reflexo dos novos modelos de gestão (FACAS, 2009; PEREZ, 2017; TUNDIS et al., 2018).

A partir do entendimento proposto acerca das estratégias de resistência, e tendo como base as estratégias encontradas por Perez (2017) em sua pesquisa com profissionais da saúde, as principais estratégias enunciadas pelo coletivo de professores participantes da nossa pesquisa foram: trocas entre colegas; espaços de fala e escuta; o estabelecimento de limites; momentos de lazer; o hábito de fazer atividades físicas; e a fé. Concordamos com Perez (2017, p. 231) quando ela afirma que essas estratégias são compreendidas como “brechas, respiros” que permitem que o “trabalho ainda seja possível”.

Em relação às *trocadas entre colegas*, estas podem ocorrer de diferentes formas e em espaços distintos, seja no local de trabalho ou em outros ambientes externos ao mesmo, ocorrendo de modo mais informal, em que “a escuta se dá pelos pares e não pela gestão” (PEREZ, 2017, p. 233). Estas trocas se referem tanto a questões práticas sobre como realizar o trabalho quanto a inquietações em relação ao mesmo, abrindo espaço para trocas de saberes e experiências entre os professores. Referem-se à possibilidade de compartilhar saberes e, ao mesmo tempo, produzir novos saberes.

São muito importantes ao longo de toda a trajetória profissional, em que destacamos o início da carreira, quando o docente está se adaptando à realidade de trabalho e muitas vezes precisa de alguém que o acolha e o ajude a nível prático e emocional (TARDIF, 2012). Professores que por muito tempo atuaram nas mesmas turmas e que por algum motivo são realocados para uma série em que nunca deram aula também demonstram a importância das trocas entre colegas para sentirem-se fortalecidos, facilitando o seu trabalho e, conseqüentemente, afastando o sofrimento que pode advir dos novos desafios. Identificamos tais situações nos comentários abaixo, respectivamente.

Tem uma colega que trabalha de tarde, ela me dá várias atividades, porque ela já trabalhou com multisseriada. Então ela me fala um monte de coisas, ajuda bastante (Júlia).

E uma colega minha me ajudou [...] ela também trabalha lá na escola, na mesma área que eu e ela me dá muito material e às vezes eu dou material meu pra ela e aí ela

disse assim: “tu tá trabalhando com a turma tal, ah eu também tô, vou te dar uma avaliação que eu fiz com os meus ó, tô trabalhando de tal forma, tô trabalhando isso” [...] a gente não se dá conta, mas como tem essa influência no dia a dia da gente e ela me ajudou bastante nesse sentido (Amanda).

Tem uma outra colega de turma também de quinto ano, turma paralela, que ano passado tinha esta turma no quarto, então é uma profe muito bacana [...] muito interessada, alguém que tem muito pique, né [...] então a gente tá, assim, trocando figurinha (Luísa).

Percebemos que as falas das entrevistadas vão ao encontro do que afirma Perez (2017) sobre o espaço de trocas. A autora refere que assim como em alguns momentos elas ocorrem de modo ampliado, abrangendo vários colegas, em outros casos as trocas ocorrem de maneira mais reservada, entre duas pessoas, havendo um elo de confiança que permite o diálogo. Tardif (2012) menciona que os professores quase não atuam sozinhos, estabelecendo relações com outras pessoas, o que vai desde os alunos até os colegas de trabalho. Com estes compartilham suas certezas e na medida em que vão se defrontando com os saberes produzidos pela experiência coletiva, fica mais fácil de apreender seus saberes tácitos. Algumas das formas de compartilhamento de saberes evidenciados pelas participantes e abordadas nos estudos de Tardif (2012) são as trocas sobre como realizam o trabalho, por meio do material didático e dividindo os seus “macetes” com colegas.

O mais comum nos espaços escolares são as trocas entre colegas em momentos pontuais, como nas vezes em que se “cruzam” pelos corredores, durante o recreio ou na saída da escola. Considerando que alguns docentes trocam caronas para ir e voltar do trabalho ou pegam transporte juntos, evidenciamos que as trocas também ocorrem nesses espaços de tempo, como enunciado a seguir.

[...] a gente ia embora de ônibus junto [...] era 100 quilômetros, mas levava um tempo, porque era daqueles ônibus bem precários né, então a gente levava umas duas horas para chegar em casa. Então a gente conversava bastante nesse ir e vir para a escola [...] e aí eu lembro, assim, que a cada vez a gente se dava conta, né, o quanto quando a gente iniciou a gente queria fazer uma coisa [...] e o quanto aquilo não dava certo, o quanto aquilo não provocou interesse, não fez com que os alunos aprendessem... e aí com o passar do tempo a gente foi trocando (Mariana).

[...] como a gente divide carona e são 40 minutos de viagem, então a gente conversa bastante no carro. [...] Mas a gente conversa bastante sobre a escola. Que nem meio dia é quase só eu que falo, que daí eu vou de manhã pra multisseriada, então eu sempre tenho novidade pra contar, pra dividir e pra ver o que elas vão me dizer. Então a gente divide bastante essas coisas. Pra mim pensar: “e agora, que que eu vou fazer?” É porque daí tu fala o que tu tá passando e tu vê que teus colegas às vezes também passam por coisas assim ou que já passaram, que melhorou, que tem como melhorar [...] Isso a gente fala bastante no carro: pensa no final do mês, pensa no final do mês. Não, vamo lá, vamo conseguir (Júlia).

A entrevistada do primeiro exemplo refere-se ao seu início de carreira, quando trabalhava no interior e passava a semana na localidade, juntamente com suas colegas, retornando no final da semana, explicitando esse tempo que tinham de trocas. Já Júlia, que está no seu primeiro ano de atuação enquanto pedagoga formada, retrata sua atual realidade de trabalho, em que reveza carona com as colegas da escola e no tempo em que estão no carro conseguem falar sobre questões de trabalho.

Suas conversas ocorrem tanto a nível mais prático, trocando saberes e experiências sobre seus afazeres, quanto a nível emocional, quando “desabafam” sobre como estão se sentido e as dificuldades que vêm enfrentando no ambiente laboral. Da mesma forma, a partir de sua fala podemos perceber o quanto elas também se incentivam entre si para seguirem trabalhando, mesmo em meio ao cansaço e possível esgotamento. Assim, aliviam o sofrimento a partir da ajuda mútua.

Esses espaços mostram-se muito importantes para as docentes, especialmente em início de carreira, quando acontece o contato com a realidade de trabalho, ao mesmo tempo em que ainda há muitas expectativas e dúvidas sobre a prática do mesmo, visto que esta é diferente da teoria aprendida na graduação. Isso vai ao encontro do que Tardif (2012) afirma sobre professores em início de carreira, em que a experiência dos outros, normalmente dos próprios colegas, acaba servindo como fonte de aprendizagem do trabalho para os docentes novatos. Estes chegam a afirmar que seus melhores professores são os seus colegas de trabalho, visto que alguns consideram a graduação como um princípio, referindo que só aprendem realmente na prática, a partir da experiência (TARDIF, 2012).

Tais trocas entre colegas acabam caracterizando-se como um espaço, mesmo que momentâneo, que propicia o acolhimento, indo ao encontro de outra estratégia de resistência compreendida pelos *espaços de fala e escuta*. Ambos estão relacionados, com a diferença de que nem sempre esses momentos em que os docentes trocam experiências são feitos em espaços específicos para isso. Como explicitado anteriormente, muitas vezes esses espaços ocorrem nos intervalos de trabalho, nos minutos em que os docentes conseguem. Contudo, há docentes que encontram espaços alternativos de discussão fora do ambiente escolar, visto que a organização do trabalho não tem propiciado esses momentos, seja pela falta de tempo ou mesmo pela questão da crescente individualidade no trabalho. Desse modo, tais encontros costumam ser combinados por colegas que possuem afinidades, ocorrendo por meio de jantares, cafés da tarde ou outros momentos, tanto durante a semana quanto no final de semana.



A existência desses espaços de fala e escuta, onde haja acolhimento e compreensão por parte dos colegas, são fundamentais para que os docentes possam lidar abertamente com o seu sofrimento, mesmo que esses momentos não ocorram de modo institucionalizado. Pelo contrário, os espaços coletivos muitas vezes acabam surgindo fora da escola, porque alguns docentes sentem necessidade de falar sobre seus sentimentos em relação ao trabalho (o que envolve a dinâmica de prazer e sofrimento), já que na escola esses espaços não são ofertados com a justificativa de falta de tempo.

Considerando que os líderes das organizações do trabalho dificilmente vão propiciar esses espaços deliberadamente, cabe aos trabalhadores se unirem para tentarem conquistar esse espaço ou pelo menos para manterem esses encontros informais, como vem ocorrendo por parte de alguns professores (GORZ, 1980). Ao falar sobre aquilo que faz sofrer no trabalho, o sujeito encara a realidade, evitando um possível direcionamento nocivo da situação, que poderia resultar no uso de estratégias defensivas ou mesmo no adoecimento (PEREZ, 2017).

A autora aponta que o apoio dos colegas resulta em força para que o trabalho seja continuado, fazendo uma relação com a importância do reconhecimento entre os pares, visto que na medida em que o trabalhador se sente valorizado e apoiado, ele tende a dar o melhor de si no trabalho. Desse modo, utilizar os espaços de fala e escuta e as trocas entre colegas como estratégias permite que os trabalhadores resistam, mesmo frente às adversidades, aproximando-se das vivências de prazer no trabalho (PEREZ, 2017).

Ressaltamos a importância do olhar do outro como constituinte da identidade dos sujeitos, lembrando que na vida adulta isso ocorre a partir daqueles que permeiam os espaços do trabalho (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994; DEJOURS, 2004d; PEREZ, 2017), ou seja, colegas, chefia e usuários do serviço, que no caso dos professores, são seus próprios alunos. Perez (2017, p. 233) afirma, a partir de Sznelwar, Uchida e Lancman (2011), que “o sujeito se constrói e existe a partir da relação com outras pessoas, sendo estas fortemente atravessadas pelo ato profissional”, o que justifica a “importância da construção de um espaço coletivo potente e que faça uso de recursos produtores de saúde”. O relato abaixo exemplifica os grupos de colegas/amigas como importantes espaços de fala e escuta, que servem como momentos alternativos de discussão, mesmo que externos ao ambiente escolar, em que falam também sobre o trabalho, mas não conversam apenas sobre isso, aproveitando essas ocasiões para descontrair.

Eu tenho esse grupo de colegas do chimarrão, que são todas profes [...] Antes a gente ficava muito na crítica e muito, assim, pra desabafar mesmo [...] Eu nunca gostei muito de lamúria, eu reclamo pouco, mas eu hoje consigo nos grupos colocar um pouco mais pra fora e poder liberar [...] Hoje, como tem só eu e outra colega, só nós duas na mesma escola, quando a gente fala das coisas da nossa escola as outras que tão em outras escolas dizem: “ah, mas na nossa escola a gente faz assim, assim, assado”, aí a gente pensa outras coisas. “Ah, pra não acontecer isso, tu faz tal coisa”. Elas tão trazendo outras coisas e a gente se dá conta que não precisa a gente tá repetindo e fazendo as coisas sempre do mesmo jeito, que às vezes a gente fica nessa de não ver outra perspectiva, né (Mariana).

O “grupo do chimarrão”, conforme enunciado pela docente, formado majoritariamente por professoras, representa o espaço a que temos nos referido, em que colegas se encontram para “arejar a cabeça”, mas também aproveitam para realizar trocas a respeito do trabalho. Acaba por ser um grupo de suporte coletivo formado por afinidades, visto que as docentes não são todas das mesmas escolas, servindo também como uma oportunidade de falar sobre seus sentimentos de prazer e sofrimento relacionados às atividades laborais, ou seja, permite o “desabafo”. Da mesma forma, esse espaço possibilita que as docentes pensem em outras possibilidades, por meio das experiências compartilhadas e vivenciadas por suas colegas (TARDIF, 2012).

Essa é uma estratégia de resistência muito importante, pois fortalece os trabalhadores na medida em que eles conseguem verbalizar aquilo que sentem, identificando-se, muitas vezes, com o outro e reconhecendo o trabalho do colega. Dessa forma, além de contribuírem para a prática de trabalho por meio da troca de experiências e saberes, esses espaços também fomentam a união do coletivo, aumentando a cooperação e solidariedade entre os mesmos (DUARTE; MENDES, 2015). Exemplo semelhante é encontrado na fala de Luísa, que exalta a relevância do estabelecimento de trocas entre colegas e dos grupos formados por afinidades.

Nós profes, eu sempre digo, a troca de figurinhas eu acho a coisa mais interessante que tem, a troca de saberes, de experiências, de compartilhar né, conversar também [...] eu acho fundamental esses grupos [...] Eu acho que todo mundo teria que ter um grupo assim, que de fato apoia nas mais diversas coisas né, apoio mútuo (Luísa).

Fica clara, então, a importância dos grupos, que servem como suporte social aos docentes, principalmente quando deles fazem partes outros professores, possibilitando as trocas acima expostas em relação ao trabalho. Isso significa que mesmo que a realidade do trabalho não seja modificada, ela passa a ser mais facilmente suportável devido à relação com os colegas, que favorece o equilíbrio psíquico (MENDES; COSTA; BARROS, 2003). Por mais que o tempo costume ser corrido durante o cotidiano escolar, algumas docentes, como

exaltamos, conseguem fazer pequenas trocas nos curtos espaços de tempo em que não estão em sala de aula.

Quando Luísa refere que nesses momentos ocorre “a troca de saberes” e “de experiências”, ela está evidenciando o compartilhamento da inteligência prática dos trabalhadores, a qual é composta por elementos do saber-fazer e do que é vivido no e pelo trabalho, assim como é enraizada no corpo, o que evidencia seu caráter não só cognitivo, mas sensorial (DEJOURS, 2004b). No momento em que essa inteligência é verbalizada entre o coletivo, começa-se a apreender a sabedoria prática dos professores. Para que isso ocorra é necessária a confiança, a cooperação e o reconhecimento entre os trabalhadores (VASCONCELOS, 2013).

Notamos aí uma aproximação com as proposições de Schwartz (2010) e Tardif (2012), na medida em que o primeiro se refere aos saberes investidos dos trabalhadores e o segundo aos saberes experienciais. O saber investido (SCHWARTZ, 2010, p. 44) refere-se aos conhecimentos que ocorrem “em aderência, em capilaridade com a gestão de todas as situações de trabalho, elas mesmas adquiridas nas trajetórias individuais e coletivas singulares”, enquanto o saber experiencial, conforme enuncia Tardif (2012), caracteriza-se por ser adquirido e mobilizado a partir da própria prática de trabalho, ao mesmo tempo em que se constitui através dos saberes anteriores apreendidos pelos trabalhadores, originando novos saberes aplicados ao trabalho.

Todos os referidos autores concordam que esses saberes ou inteligência são distintos dos saberes formais, já que são muito mais complexos e dependem, em grande parte, das experiências vivenciadas ao longo da vida pessoal e profissional. Utilizando termos diferentes, os pesquisadores também destacam a dificuldade de tais saberes serem colocados em palavras, sendo quase inconscientes para alguns docentes, visto a sua aderência ao corpo (TARDIF, 2012; SCHWARTZ, 2010; DEJOURS, 2004b). Por isso é que os espaços de trocas e de discussão são tão importantes, já que facilitam que alguns desses saberes da experiência se tornem conscientes e acessíveis através das reflexões. Isso porque quando os docentes resolvem compartilhar suas questões em relação ao trabalho e ao seu sofrimento, podem compartilhar também assuntos relativos à saúde e a como cada um lida com os problemas de saúde, com as dores, quais são as estratégias que eles podem utilizar para amenizar o sofrimento e, assim, vão construindo novos saberes por meio do coletivo.

Vale lembrar que os espaços de fala e escuta que servem como estratégias de resistência não ocorrem apenas entre colegas de trabalho ou profissão, mas também entre amigos e familiares destes docentes que não sejam necessariamente professores, mas que sejam

importantes para o fortalecimento e bem-estar destes sujeitos. É o caso de alguns docentes que contam com o apoio familiar, como observado abaixo.

O marido... a gente acaba desabafando com ele, porque eu já fiquei calejada, porque depende pra quem tu falar, né, que nem a história do telefone sem fio, a pessoa pode transmitir de uma outra forma [...] quando eu chego, eu converso muito com ele (Enajer).

Assim, cada docente vai encontrando uma estratégia de resistir ao sofrimento, seja de modo mais coletivo ou individual. Os momentos de trocas entre os colegas também assumem importância no sentido de que ao pensar e falar sobre o trabalho oportuniza-se o espaço de reflexão e conscientização sobre como os trabalhadores estão atuando, o que está lhes sobrecarregando e sobre o que é possível fazer para minimizar a sua carga de trabalho. Da mesma forma, quando os docentes conseguem se dar conta de algumas das estratégias que utilizam, eles estão resgatando seus saberes a nível individual, ao mesmo tempo em que estão construindo saberes coletivos a partir das trocas de experiência.

Garcia e Anadon (2009), ao se referirem à intensificação do trabalho docente, afirmam que esta ocorre por meio do aumento de responsabilidades e atribuições aos professores, os quais devem se envolver não somente com aquilo que diz respeito à sala de aula, mas também com funções, muitas vezes, relacionadas à gestão da escola. Além disso, deles tem sido esperado o envolvimento e participação em atividades de formação, que visem o aperfeiçoamento de suas habilidades e competências necessárias ao ensino, de modo a suprir com as demandas do mercado de trabalho (GARCIA; ANEDON, 2009). Todas essas atribuições devem ser realizadas dentro do mesmo tempo de trabalho que possuíam antes, o que resulta na intensificação do trabalho, e mais, gera sobrecarga de tarefas que acabam por serem cumpridas fora do seu horário de trabalho, normalmente em casa.

Sendo assim, na medida em que os docentes vão se conscientizando sobre como o trabalho vem refletindo em sua vida e em sua saúde física e mental, dão-se conta do espaço que as atividades laborais ocupam em sua vida. Exemplo disso é o fato de que muitas vezes precisam abrir mão dos momentos familiares para realizar trabalho extra-jornada (ou seja, que ultrapassa sua carga horária de trabalho remunerada) em casa. Ou ainda quando percebem o quanto as adversidades do trabalho e do campo da educação pública vêm gerando exaustão mental e desgaste emocional.

Isso vai ao encontro de Garcia e Anadon (2009, p. 71) quando acrescentam que no cenário atual também faz parte da intensificação do trabalho a “crescente colonização

administrativa das subjetividades das professoras e das emoções no ensino”, o que gera maiores expectativas, pressões, culpas e frustrações quanto ao que vem sendo realizado no trabalho e sobre o que entendem sobre ser professor. Assim, os docentes tendem a levar mais preocupações para casa, o que inclui a sensação de que precisam fazer mais ou dar conta de tudo, além das apreensões referentes à difícil realidade vivida por muitos de seus alunos.

É difícil, né, professor que não leva trabalho pra casa. A gente leva, às vezes não na prática, né... a gente tá sempre pensando (Paula).

“Eu sou um estorvo na vida dos meus pais”... aquilo mexe contigo. Aí eu fico... às vezes eu conto pro *marido* e ele diz: “tu não pode pegar isso pra ti” e eu pegava muita coisa. Hoje eu já consigo lidar melhor com isso, né, mas eu sempre ainda tento ajudar (Enajer).

As falas acima exemplificam esse sentimento vivenciado pelos professores, em que o trabalho fica presente quase que há todo momento, mesmo que não seja por meio da execução de tarefas, mas a nível mental e emocional, tanto quando estão pensando sobre tarefas que precisam fazer em relação ao trabalho, quanto nos momentos em que se preocupam com os alunos. E aí eles mesmos percebem a importância de acharem um equilíbrio entre o que cabe a si e o que não está ao seu alcance.

Ao darem-se conta de todos os fatores acima abordados, percebem que por mais que haja cobranças, eles não têm – se quiserem preservar sua saúde - como abarcar todas as exigências advindas da intensificação do trabalho. Isso os leva a começarem a pensar em possibilidades para administrar a sua vida profissional e pessoal, *estabelecendo limites* frente ao trabalho, como ilustrado abaixo.

A gente mesmo por ir amadurecendo e ir pegando tempo de vida [...] vai amadurecendo e vai se dando conta que eu não tenho que dar conta disso mesmo, é uma carga muito pesada, né. E hoje eu até já me polício um pouquinho, mesmo na questão da docência [...] de delimitar um pouco isso, de poder dizer assim: não, eu tenho que ter meu tempo, eu tenho que ter meu tempo com a minha família, eu tenho que ter o meu tempo para eu ficar sozinha, caminhar sozinha, fazer uma atividade física, que só eu fique quietinha com os meus botões, né. Então a gente vai se dando conta dessas coisas (Mariana).

Pesquisas como as de Apple (1989), Oliveira (2006) e Perez (2012) demonstram que a rotina dos docentes está sempre permeada de trabalho extra-jornada a ser realizado em casa, resultado, como vimos, da intensificação do trabalho, em que o trabalhador precisa dar conta das demandas cada vez maiores sem, contudo, receberem um salário maior por isso. Desse modo, alguns docentes ao se conscientizarem buscam alternativas para realizarem o trabalho,

de forma que consigam conciliá-lo com sua vida pessoal e familiar, estabelecendo alguns limites que vão desde a organização dos horários que serão despendidos para o trabalho extra-jornada em casa até a própria redução da carga horária como forma de cuidado com a sua saúde, sendo essas consideradas estratégias de resistências.

Tô me policiando pra usar menos o final de semana, tô conseguindo [...] antes eu ficava sábado e domingo, agora eu pego só uma das noites. Eu pego umas 4 horas ainda do sábado [...] domingo me dava sufoco que já é o dia seguinte. Então eu coloco pro sábado (Mariana).

Eu tenho as tardes livres, vou pra academia ou resolver as minhas coisas né [...] aí depois das 18h eu me programo pra plano de aula (Letícia).

As docentes acima demonstram formas diferentes que encontraram para organizar o tempo destinado ao trabalho extra-jornada, o que envolve planejamento das aulas, elaboração e correção das avaliações, bem como confecção de eventuais materiais que precisem para utilizar em sala, visto que ambas trabalham com crianças pequenas. Podemos notar que, de qualquer forma, há trabalho para ser realizado em casa, mas cada professora encontrou o modo que, pelo menos até então, funciona melhor para si, a fim de que também sobre tempo para destinar ao lazer e à família, já que não vivem só para o trabalho (o que muitas demoraram para se darem conta).

Interessante notarmos o quanto esse estabelecimento de limites, apesar de ocorrer por meio da conscientização, também se dá pelos saberes da experiência, em que os docentes vão percebendo, através de suas vivências de trabalho e do próprio impacto do excesso de trabalho sentido pelo corpo, que precisam encontrar outras formas de lidar com o trabalho (TARDIF, 2012). A experiência, por meio do uso de tentativas, também vai lhes mostrando o que funciona melhor para cada um, de modo que observamos que Mariana percebeu que realizar atividades laborais no domingo lhe “dava sufoco”, o que podemos compreender como uma sensação de tensão por saber que no outro dia já teria que trabalhar novamente. Ao deixar o trabalho apenas para um dia, otimizou o seu tempo, visto que, a princípio, nessas quatro horas estabelecidas ela pode estar totalmente focada no trabalho, tendo o dia livre no domingo, ao invés de fazer um pouco a cada dia e, muito provavelmente, ter a impressão de que não aproveitou o fim de semana.

Em relação à Letícia também notamos que ela estabeleceu um horário a partir do qual começa a fazer as atividades relacionadas à escola, apesar de ela admitir não ser tão rígida a esse respeito, já que refere que quando há alguma atividade que ela sabe que exigirá mais

tempo, ela já começa durante a tarde. Apesar de a docente estar, atualmente, com a carga horária de 20 horas semanais, o que a deixa mais tranquila em relação ao trabalho extra-jornada realizado em casa, ao contrário de Mariana que trabalha 40 horas semanais e acaba tendo que utilizar com maior frequência os finais de semana, Letícia relata que essa estratégia de trabalhar em casa a partir das 18 horas já lhe acompanha desde o início de sua trajetória profissional, em que também trabalhava 40 horas semanais.

Foi uma dica dessa minha colega lá de cima (*referindo-se à área rural onde dava aula*), que ela disse que ela se habituava a isso [...] ela trabalhava de manhã, mas ela tinha o momento dela de tarde, que é o momento que ela descansava, e aí depois das 18h é que ela começava. E eu entrei, comecei, me acostumei com isso, acho. Entrei no ritmo e é bem isso (Letícia - grupo).

Assim como alguns professores levam bastante tempo para estabelecerem alguns limites relacionados ao trabalho, na medida em que vão adquirindo saberes experienciais (TARDIF, 2012), os quais se constituem, para alguns, como um processo de aprendizagem individualizado, outros contam com o auxílio de colegas, com quem referem aprender muito sobre o trabalho docente e modos de torná-lo mais fácil e menos sofrido, especialmente em início de carreira (conforme abordado anteriormente), como constatamos na fala de Letícia. Contudo, assim como Mariana, outros docentes também revelaram ter aprendido sozinhos a estabelecer alguns limites, percebendo o que funcionava melhor para si, como ilustra a fala abaixo.

Nunca ninguém me disse isso, mas eu aprendi sozinha. Eu (para mim) o horário também é de noite (Amanda - grupo).

Esta foi uma das participantes do grupo que realizamos durante a pesquisa e ao referir que “também” trabalha em casa à noite estava concordando com Letícia, outra participante dos encontros. Todavia, Amanda enuncia ter aprendido a organizar o seu tempo a partir da experiência prática do trabalho.

Apesar de a maioria dos sujeitos da pesquisa trabalhar cerca de 40 horas semanais, alguns optaram por reduzir a carga horária, sendo um dos motivos o estabelecimento de limites como forma de preservar a saúde. É o que evidenciamos a seguir.

A melhor coisa que eu fiz foi ter aberto mão dessas 40 horas, ficar só 20 [...] eu descontava na comida né... eu tava me matando pela boca [...] Enriquecer eu não vou enriquecer igual, conta vou ter sempre pra pagar, então eu optei em ter menos horas, mas ter um pouco mais de qualidade de vida, porque senão eu já tinha desistido [...] tua saúde tanto física quanto mental não tem preço, isso eu aprendi,

não tem preço, quando tu vê que tu vai ficar doente pra valer, todo aquele trabalho, o dinheiro que tu ganhou, as coisas que tu comprou elas são supérfluas (Letícia).

Reduzir a carga horária é fundamental. Eu tinha 40h, já tive 60h também, entende... Deus me livre 60h, não dá, não aguentei isso, é o estresse com a família, tu não tem tempo pra nada, tu vive só em função. Eu gostava, não é que eu não gostava [...] mas tu tem que ter um tempo pra sair (Carlos - grupo).

Os docentes manifestam o quanto a decisão tomada foi um modo de estabelecer limites frente ao trabalho e a si mesmos, de modo que dessem conta de exercer suas atividades laborais, mas que também tivessem tempo para dedicar à sua vida pessoal e familiar. Letícia refere ter tomado essa atitude quase que à força, visto que a intensidade de trabalho que vinha tendo com a carga horária de 40 horas semanais vinha lhe causando graves consequências à saúde física e mental. Ou seja, foi uma estratégia que adotou para conseguir preservar o seu trabalho, mas sem adoecer mais do que já tinha adoecido, considerando sua ansiedade, o que a fazia comer em excesso, resultando em sobrepeso.

Este provavelmente influenciava em sua autoestima, além de dificultar o trabalho com as crianças, já que se sentia mais cansada facilmente e com menos movimentação. Além disso, a ansiedade prejudicava seu sono e também gerava estresse, que, segundo a docente, era refletido no “lado mais fraco”.

[...] uma ansiedade, não conseguia dormir, eu tinha aquela fome incontrolável, eu brigava com todo mundo, nada tava bom, tu desconta em alguém, tu acaba descontando em alguém né, então era na filha, era até nas crianças menores, tu acaba descontando né, tu sempre acaba descontando no lado mais fraco, infelizmente né, não tem como se defender. Então naquela época era horrível, nossa, horrível, horrível (Letícia).

Desse modo, a docente, assim como outros entrevistados, referiu ter conseguido perceber que o trabalho não poderia ficar em primeiro lugar na sua vida, já que estava levando ao adoecimento ao gerar mais sofrimento do que prazer. O mesmo aconteceu com Carlos, que percebeu que trabalhar 60 horas semanais era muito desgastante e prejudicial à sua saúde, já que além do desgaste mental, ele apresentou alguns episódios de problemas de voz. Em dado momento, também “abriu mão” de mais 20 horas de trabalho para se dedicar a outro emprego, que considera mais rentável.

Cau-Bareille (2014, p.69), ao pesquisar sobre as estratégias de trabalho utilizadas por professores em fim de carreira, aponta para algumas táticas que contribuem para que consigam aguentar o seu trabalho até a aposentadoria, sendo uma delas o fato de reduzirem a carga horária para tempo parcial, o que ele denomina de “estratégia de sobrevivência para



continuar o seu trabalho e manter o prazer de trabalhar”. Apesar de os docentes ainda não estarem prestes a se aposentar quando adotaram tal estratégia, eles sentiram a necessidade de tomar essa decisão devido à intensificação do trabalho, sendo esta a atitude que consideram ter sido mais assertiva, considerando sua saúde mental.

Nesse sentido, percebemos que mesmo os professores que ainda não estão por se aposentar já demonstram cansaço e esgotamento mental, o que se justifica por um conjunto de fatores, como a precarização das condições de trabalho, a intensificação do mesmo e a desvalorização profissional, conforme apontam também as pesquisas de Oliveira e Pires (2004) e Tundis et al. (2018). Assim, outra estratégia que tende a aparecer, e que aqui também compreendemos como sendo de resistência, é a redistribuição das responsabilidades familiares entre o casal, o que nos remete às questões de gênero.

Conforme já discutimos, à mulher são comumente atribuídos os trabalhos de cuidado e serviços domésticos, como se tais atividades fossem inatas ao sexo feminino, sendo esta uma construção social que deixa reflexos até hoje na divisão sexual do trabalho (HIRATA, 2004). Desse modo, sabendo que a docência é constituída majoritariamente por mulheres, estas acabam tendo uma dupla jornada, o que resulta em sobrecarga de trabalho e maior sofrimento. Por isso, muitas docentes adotam a estratégia de tentar distribuir mais igualmente (ou pelo menos de modo que fique um pouco menos desigual) o trabalho doméstico e demais atividades relacionadas ao lar com outros membros da família.

Uma das professoras entrevistadas que enunciou tal estratégia, esta sim está por se aposentar em uma das escolas onde atua, deu-se conta de que não podia mais “colocar tudo nos seus ombros”, o que aprendeu com a experiência de vida e profissional, resultando no estabelecimento de limites não apenas em relação ao trabalho, diretamente, mas à sua vida familiar. Claramente, ao reduzir a sobrecarga de trabalho em casa, tendo mais tempo de descanso, a tendência é que também haja mais disposição para o trabalho docente.

Então tem coisas, assim, que eu não tô mais colocando nos meus ombros, não é pra mim, eu não tô conseguindo. Eu tô demandando mais, sabe, dividindo mercado com meu marido, dando mais tarefas pro meu filho adolescente em casa (Mariana).

Sendo assim, constatamos que no momento em que os docentes conseguem estabelecer alguns limites respectivos ao trabalho e organizam seu tempo de modo que não vivam apenas para o trabalho, eles conseguem aproveitar mais os *momentos de lazer*, os quais também podem ser entendidos como estratégias elaboradas para não adoecerem e terem prazer. Apesar de as estratégias de resistências relativas aos momentos de lazer não serem diretamente

relacionadas ao trabalho, elas atuam como modos de relaxar e estar em conexão consigo mesmo, propiciando momentos de prazer e bem-estar aos docentes, o que, conseqüentemente, vai refletir no trabalho. Desse modo, esses recursos são marcados pela temporária desconexão com questões referentes ao trabalho, permitindo que os profissionais consigam retornar ao trabalho a cada dia ou mesmo após um período de férias, em que o docente tende a sentir-se revigorado (PEREZ, 2017).

Também se constituem como estratégias aprendidas pela experiência de vida e profissional, em que destacamos a própria experiência vivenciada pelo corpo, que sente o cansaço acumulado do trabalho, “mostrando” ao docente que ele precisa de um tempo de descanso, a fim de preservar sua saúde e não adoecer. Assim, os resultados de nossa pesquisa apontam diferentes formas vivenciadas pelos docentes, como períodos de lazer, em que aparecem programações feitas com a família, viagens e, principalmente, momentos destinados a si mesmos. Estes vão desde o contato com a natureza e atividades ao ar livre até as ocasiões em que podem ficar em casa sozinhos descansando, sem estarem fazendo alguma coisa específica, como ilustram algumas falas.

Desde que eu tava no internato, nós tínhamos lá uma jardinagem... era uma coisa que eu adorava e continuei depois na faculdade... pra me esfriar a cabeça (Luísa).

[...] é uma delícia meu meio-dia, porque eu como devagar, eu como descansada, eu ajeito uma coisa e outra na casa e quando dá tempo eu dou uma relaxada, eu deito, então tá bem legal... os meus meio-dias eu tô conseguindo fazer coisas pra mim (Mariana).

Hoje eu não abro mão de ter os meus momentos de sono, de tomar meu chimarrão, de olhar meu filme, de comer minha pipoca, sentar com minha guria e falar bobagem, namorar, passear, viajar, eu não abro mão disso [...] a partir do momento que eu fiquei só com aquelas 20 horas eu me acalmei [...] voltei a cuidar do pátio, eu voltei a cuidar das minhas flores, voltei a fazer academia, voltei a ler bastante, que eu adoro né, e ai refletiu diretamente na escola, assim, no meu trabalho com as crianças (Letícia).

Podemos perceber que cada docente encontra aquilo que lhe propicia mais prazer, contribuindo tanto para sua saúde mental quanto física, o que, como Letícia deixou claro, reflete diretamente em seu trabalho, já que ao descansar e fazer atividades de que gosta, sente-se mais disposta para ir trabalhar. Notamos, ainda, o quanto os saberes da experiência foram ensinando às professoras modos de “desestressar”, de forma que fossem percebendo o que as faziam bem.

Enquanto Luísa aprendeu, durante o tempo em que frequentou o internato, que cuidar das plantas era algo que lhe ajudava a aliviar as tensões do trabalho, Mariana percebeu que ao ter um tempo só para si durante o meio-dia, podia descansar e voltar renovada para mais um turno de trabalho. Já Letícia associou seus momentos de lazer ao estabelecimento de limites que referimos antes a respeito da diminuição da carga horária, o que possibilitou que ela tivesse mais tempo para fazer atividades de seu agrado, como as citadas em sua fala. A docente referiu, durante a entrevista e nos encontros do grupo, que na época em que trabalhava mais ela não tinha muitos momentos de lazer e descanso, comentando que nos intervalos de almoço tinha que comer muito rápido para, em seguida, retornar ao colégio.

Além das atividades citadas anteriormente, constatamos também a busca mais específica por momentos de conhecimento pessoal, através da espiritualidade e da psicoterapia. Notamos abaixo o quanto a professora tem se dado conta de que precisa cuidar mais de si mesma, sem estar sempre se preocupando apenas com as tarefas da escola.

Aí comecei a ir com uma amiga minha [...] no centro espírita [...] tenho ido de vez em quando conforme dá, mas era uma coisa que eu nunca tirava tempo pra ir, sabe, e aí eu fico pensando: não, depois eu planejo a aula, primeiro eu vou ir lá, vou fazer uma coisa que eu gosto, que eu acho que eu tô precisando, depois eu planejo aula [...] de repente tá na hora de eu começar a pensar primeiro em mim, depois no trabalho. [...] Ontem eu tinha uma consulta com o psicólogo (Amanda - grupo).

Também ficou bastante perceptível outro tipo de estratégia de resistência, que vai ao encontro dos momentos de lazer, em que os docentes buscam também o cuidado com a saúde física e mental por meio da *atividade física*. Essa é outra forma encontrada pelos profissionais para diminuir as tensões advindas do trabalho, sendo importantes para o seu bem-estar, como também apontam os resultados da pesquisa de Perez (2017).

Hoje eu sinto uma necessidade cada vez maior de procurar alguma coisa que eu esvazio um pouco a cabeça [...] fazer natação [...] andar de bicicleta [...] caminhar me acalma, atividade física em si me dá esse respiro que eu preciso, que eu percebo assim que lidar com pessoas, lidar com crianças, a pressão da escola, da direção pedindo coisas, da supervisão, a pressão dos próprios pais [...] e a pressão de casa, do meu marido, do meu filho, que querem ser ouvidos, que querem ter a minha presença, tudo isso me ajuda, na atividade física eu solto, eu relaxo [...] eu faço dança circular, que eu também pensei assim, não é só a parte física, a parte emocional. Então são coisas, assim, que me ajudam, eu sou outra pessoa se eu consigo espaços pra eu fazer isso [...] eu acho que também no esporte eu tive uma fuga, assim, um refúgio pra não ficar tão pesado, né (Mariana).

Notamos que a docente entrevistada expressa bem os benefícios que o hábito de fazer atividades físicas têm lhe propiciado, fazendo uma relação direta entre estas e o trabalho, ao

referir o quanto ela consegue “esvaziar a cabeça” e possibilitar um “respiro”, já que considera absorver muito da pressão que há na escola. Importante notar que as atividades físicas auxiliam, em curto prazo, na redução da ansiedade e do estresse, visto que ao realizá-las o corpo libera endorfina, considerado o hormônio do bem-estar (SOUZA; SILVA; COSTA, 2018). Assim como nas entrevistas individuais, essa estratégia se manifestou durante os encontros do grupo também, como exposto a seguir.

Hoje eu tô pensando um pouco mais em mim, tô cuidando um pouco mais de mim, tô fazendo pilates, tô fazendo coisas por mim, né, coisas que eu não fazia antes, que eu não tirava tempo para mim [...] academia, massagem, coisas que eu nunca fiz (Amanda - grupo).

Assim como em relação aos momentos de lazer, a atividade física também é compreendida como o fato de os docentes poderem olhar mais para si mesmos, cuidando de sua saúde a nível físico e mental. Os docentes mostram o quanto poder ter um tempo para si é fundamental para que possam renovar suas energias e encararem o trabalho de modo mais leve.

Por mais que essas estratégias não tenham a capacidade de alterar aquilo que agrava o sofrimento no trabalho, elas apresentam-se como vias alternativas para que os professores possam se sentir bem dentro e fora do trabalho. Assim, constituem-se como estratégias com características mais positivas a si e ao trabalho, visto que ao conseguirem ter um “respiro”, realizam o trabalho de modo mais leve, possivelmente mantendo as relações de equipe também menos conflituosas.

Outra estratégia de resistência encontrada, que se manifesta a nível espiritual, refere-se à *fé* que algumas docentes relataram possuir. Estas remetem à fé um fator protetivo, servindo como suporte para que lidem com as dificuldades da vida, e aí mencionam também o trabalho, e para que preservem sua saúde e seu emprego. É como se buscassem forças em suas crenças religiosas, por meio da espiritualidade, para prosseguir trabalhando, como exemplificado a seguir.

Não absorver mais tanta coisa negativa, sabe, tenho que colocar na mente que isso não é meu, isso não me pertence e às vezes eu penso assim, que Deus me ilumine, eu tenho muita fé. Eu sempre digo que os espíritos de luz me amparam, porque a gente tem que ter forças pra continuar né. Então tu tem que lidar com inúmeras coisas dentro da sala né (Enajer).

[...] uma coisa, assim, que talvez seria interessante eu frisar que me ajudou, assim, desde a juventude foi a questão da fé, né [...] e que também tem me dado força pra continuar a questão da esperança, da fé, né, da confiança, que são coisas importantes

pra gente continuar, principalmente em momentos de crise... mas também dão alegria quando as coisas tão certo né, tão bem, né [...] ah, e sempre escrevendo um diário, quer dizer, agora não é diário, é venetário... mas aí eu procuro colocar, assim, quando a coisa tá muito apertada e foi se desenvolvendo uma conversa não comigo, mas com Deus, né... eu sem querer fui indo, assim, e continuo até hoje né (Luísa).

Através de suas falas é possível notar o quanto a fé serve como via de fortalecimento e esperança para que continuem realizando suas atividades laborais, recorrendo à espiritualidade especialmente em momentos que consideram difíceis. Uma pesquisa realizada com trabalhadores da enfermagem, profissão também direcionada ao cuidado e majoritariamente feminina, apontou o apego às crenças e à religião como uma estratégia para manejar o estresse e o sofrimento advindos do trabalho (SOUZA; SILVA; COSTA, 2018). Os autores afirmam que o apoio que os trabalhadores buscam na fé possui relação direta com o cuidado que vão prestar aos pacientes, que no caso de nossa pesquisa entendemos como os alunos e colegas de trabalho, interferindo na empatia para com esses.

Chama a atenção o uso da palavra “força” pelas duas entrevistadas, o que nos remete à ideia de que o trabalho em muitos momentos é compreendido como algo pesado, difícil de se realizar, pelos mais diversos motivos, e que é necessário muito esforço, ou seja, força para que cumpram com suas obrigações. Nesse sentido, a fé vem suprir essa necessidade de ter forças para enfrentar o trabalho. Assim como as demais estratégias de resistência, essas não modificam a origem do sofrimento, mas são formas positivas encontradas pelas trabalhadoras para lidar com o sofrimento advindo do trabalho, de modo que encontrem motivações para seguir trabalhando, evitando o adoecimento e propiciando momentos de prazer.

Interessante notar outra estratégia que Luísa utiliza em conjunto com a sua fé, a saber, a escrita no seu “venetário”, prática que, conforme enunciado por ela, desenvolveu ao longo de sua trajetória de vida. Luísa é uma pessoa muito religiosa, cuja fé esteve presente durante toda a sua fala durante a entrevista, o que nos leva a compreender o quanto ela foi aplicando os seus saberes da experiência de vida em fatores que interferem no seu trabalho, na medida em que percebeu que escrever no “venetário” propicia certo alívio das tensões.

Essa é uma medida relevante, se voltarmos a considerar a dificuldade de haver espaços coletivos de fala e escuta no local de trabalho, o que faz com que ela guarde algumas de suas aflições para si. Contudo, no momento em que ela entende que o “venetário” atua no sentido de oferecer esse espaço de exposição dos sentimentos, sendo um momento em que pode desabafar com alguém, visto que enuncia estabelecer uma conversa com Deus, baseada em sua crença, ela encontra uma saída para aliviar o seu sofrimento e afastar o adoecimento relacionado ao trabalho. Novamente, ressaltamos que essa ação não modifica questões

relativas à organização do trabalho e possui caráter individual, mas é importante para a manutenção da saúde dessa profissional.

Como é possível evidenciar a partir das falas dos participantes da pesquisa, algumas das estratégias utilizadas pelos docentes caracterizam-se como de resistência, justamente por já não serem tão primitivas quanto às defensivas, possuindo características mais positivas ao sujeito e ao trabalho, mas ainda não enfrentam, de fato, a causa do sofrimento. Todavia, concordamos com Perez (2017) quando ela refere que na medida em que as estratégias de resistência sejam mais elaboradas, maiores as chances de haver uma mobilização do coletivo, mesmo que estas sejam, inicialmente, individuais.

De qualquer forma, enquanto estratégias de resistência, atuam no plano do possível, permitindo sentimentos de prazer aos docentes no trabalho ao perceberem que estão atuando dentro das possibilidades. Assim, servem de manutenção ao trabalho, propiciando formas de investimento no mesmo, ainda que não haja a transformação da organização do trabalho pelo coletivo.

#### **5.2.4 “Me orgulho, porque se não fosse nós ter enfrentado aquilo ali”: Os saberes e a estratégia de enfrentamento**

As estratégias de enfrentamento caracterizam-se por serem formas que os trabalhadores encontram para lidar com as adversidades do trabalho e consequente sofrimento resultante do mesmo, preservando seu emprego e sua saúde mental. Sendo assim, assemelham-se às estratégias defensivas e de resistência devido ao seu objetivo. Contudo, esse tipo de estratégia, cuja motivação é o enfrentamento, possui uma dimensão mais ativa por parte dos trabalhadores, no sentido de tentarem realmente modificar aquilo que gera sofrimento no trabalho, buscando alterações de forma concreta na organização do trabalho por meio de alternativas possíveis propostas pelo coletivo (MENDES, 2007; MORAES, 2013b).

Moraes (2013b) afirma que as estratégias de enfrentamento têm o seu fundamento na inteligência prática, também chamada de “inteligência astuciosa”, cujo objetivo é subverter o sofrimento em prazer. A autora explica que “esse processo inclui a tolerância ao sofrimento, a persistência na busca de soluções, o uso dos recursos subjetivos, tais como a experiência, as sensações corporais, a criatividade, a cognição, de maneira integrada”, de modo que, quando socializada, essa inteligência seja convertida em sabedoria prática (MORAES, 2013b, p. 178).

A inteligência prática (DEJOURS, 2004b) parece ir ao encontro dos saberes investidos a que Schwartz (2010) se refere, visto que, conforme abordamos na categoria anterior, ambos

ocorrem em aderência ao corpo, pautados tanto em experiências antecedentes ao trabalho, como naquelas que se originam do próprio fazer. Além disso, neles podem estar inclusos os saberes formalizados, embora a inteligência prática e os saberes investidos sejam muito mais complexos do que isso, já que os trabalhadores fazem uso da inventividade, da cognição, dos afetos e dos estímulos sensoriais, a fim de buscar novas soluções ao que já está dado. Contudo, para que esses saberes e inteligência possam ser, pelo menos um pouco, apreendidos é necessário que haja a implicação do coletivo de trabalho, com quem será compartilhada a inteligência prática e o saber investido, o que implica na necessidade de haver relações de confiança, cooperação e um espaço de fala e escuta, onde possam ser discutidos os problemas e soluções.

Pesquisas (MENDES; COSTA; BARROS, 2003; TUNDIS et al., 2018) têm apontado a dificuldade de encontrar a manifestação de estratégias coletivas dos trabalhadores que modifiquem a organização do trabalho, sendo suas ações mais restritas e normalmente individuais. Isso pode ser compreendido quando consideramos a individualidade e a competitividade cada vez maiores dentro das organizações do trabalho, reflexo do sistema neoliberal presente na sociedade, além da falta de espaços coletivos de discussão nos ambientes laborais (DEJOURS, 1999; MENDES, DUARTE, 2013).

Todavia, em nossa pesquisa foi possível encontrar uma estratégia de enfrentamento referente à ação coletiva de professoras da educação infantil frente a um projeto implementado pela prefeitura de seu município, o qual trazia prejuízos à realização do seu trabalho. Não é uma estratégia manifestada por todos os participantes da pesquisa, mas acreditamos que o fato de alguns docentes terem enunciado ações a nível coletivo com resultados positivos de mudança na organização do trabalho seja muito importante e mereça ser discutido. Ademais, consideramos muito potente o fato de evidenciarmos a elaboração de uma estratégia de enfrentamento, tendo em vista o cenário atual que tem reduzido as possibilidades de tais ações coletivas.

Nesse sentido, essa categoria é destinada a abordar mais detalhadamente sobre a atitude das professoras que levou a uma mudança na organização do trabalho, o que com certeza impactou na dinâmica de prazer e sofrimento de outros colegas atuantes em escolas municipais de educação infantil. Assim, será possível identificar como ocorreu a mobilização, bem como o que está “por trás” daqueles professores que muitas vezes optam por não se envolverem nessas ações, percebendo as contradições do trabalho docente, além de relacionar a estratégia de enfrentamento com os saberes docentes. Portanto, os relatos das entrevistadas não serão apenas sobre a estratégia de enfrentamento especificamente, mas sobre todos os

impasses e sentimentos envolvidos nesse processo, desde a implementação do projeto até o seu cancelamento, permitindo a contextualização dos fatos.

Desse modo, a estratégia de enfrentamento encontrada consistiu na união de cinco professoras da educação infantil do município de Santa Cruz do Sul/RS, que lutaram para que fosse cancelada a execução de um projeto, já em vigor, criado pela prefeitura de sua cidade para suprir a falta de docentes da educação infantil na rede municipal em todas as turmas no ano de 2018, o que foi noticiado por um dos jornais locais (NASCIMENTO, 2018b; 2019). Este consistia em fazer com que as professoras assumissem de duas a três turmas e ficassem revezando durante a semana, garantindo que todas as turmas tivessem docentes graduados e não apenas monitoras ou assistentes, conforme previsto em lei. Os professores também seriam responsáveis, teoricamente, apenas pela gestão pedagógica e não mais pelas atividades de cuidado com a criança.

Tal iniciativa era divulgada como muito positiva, já que visava a suprir um déficit do município. A secretária de educação da cidade chegou a anunciar que ao tornar os docentes responsáveis apenas pela gestão pedagógica das turmas, estaria havendo uma valorização do magistério e um empoderamento dos professores na educação infantil (NASCIMENTO, 2018b). Todavia, na prática essa ação foi muito falha e prejudicial às professoras, que referiram sentir-se desvalorizadas e impedidas de fazer seu trabalho da melhor forma, o que, inclusive, remete-nos ao que Dejours (1999) fala a respeito de um dos fatores do sofrimento no trabalho, que é quando colegas ou a organização do trabalho impedem o trabalhador de fazer bem o seu trabalho, denominado de “pressão para trabalhar mal”. Além disso, tal medida gerava sobrecarga de trabalho, bem como consequências negativas às crianças atendidas pelas instituições de ensino. Uma das docentes afirmou ser uma mentira o que a Secretaria de Educação informava sobre todas as turmas passarem a ter professores (e não apenas atendentes e monitores), referindo ter “meio professor ou um terço”, acrescentando: “ai, ano passado assim ó, pra mim foi infernal” (Cristal).

Esta mesma professora foi uma das que tomou a frente para mobilizar outras pessoas a se unirem para barrarem o projeto, o que envolveu a contratação de um advogado para entrar com um mandato de segurança contra a prefeitura do município. Para tanto, as professoras atuaram no sentido de mobilizar as colegas que também estavam sendo afetadas pelo projeto, assim como buscaram apoio de outras pessoas e entidades, incluindo docentes universitários e políticos. O enunciado abaixo mostra, de modo geral, o que aconteceu nesse período e demonstra o sentimento de satisfação da docente por ter conseguido alcançar o resultado



esperado através da mobilização coletiva, embora admita as dificuldades que enfrentaram para que obtivessem a vitória desejada.

[...] ano passado eu comprei a briga, eu puxei um mandato de segurança, cinco professoras assinaram e nós tiramos do bolso esse valor. Não foi tão barato assim [...] dói tu dar cara a tapa, tu puxar todo um movimento, toda uma classe junta [...] pra parar esse projeto, porque não tinha respaldo legal [...] o município daqui criou. Só que pra minha surpresa, eu volto de férias, daqui a pouco abro a Gazeta (jornal local): “o projeto foi cancelado, agora ela vai nomear um professor pra cada sala” [...] me orgulho, porque se não fosse nós ter enfrentado aquilo ali, nós estaríamos com duas, três turmas esse ano (Cristal).

A fala da docente ilustra bem a dinâmica de prazer e sofrimento que permeia não só o trabalho docente, como também esses momentos de lutas dos trabalhadores, visto que ao mesmo tempo em que ficam muito felizes quando alcançam as conquistas almeçadas, também reconhecem o sofrimento gerado por esses conflitos, em que precisam “dar cara a tapa”, conforme referido pela entrevistada, se almejam buscar transformações na organização do trabalho. Com o atual cenário do país e da educação podemos considerar que se os docentes conseguirem ao menos manter os seus direitos, isso já é de grande valia, apesar de ser desapontador nos depararmos com essa realidade, em que os docentes lutam para receber o salário em dia, visto a situação de parcelamentos do Rio Grande do Sul, ou, então, para que mantenham a sua função de trabalho conforme prevista na legislação, como é o caso da estratégia de enfrentamento aqui abordada.

Conforme mencionado por Garcia (2019), está descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que é obrigatória a presença de professor junto ao aluno por, no mínimo, quatro horas diárias. Só que, conforme percebemos, as ordenações do município estavam indicando que os docentes permanecessem duas horas em cada turma ou então que trabalhassem cada dia com uma turma durante a semana, o que gerava fragmentação e perda da qualidade do seu trabalho, indo contra seus direitos e deveres estabelecidos por lei (GARCIA, 2019). Por esse motivo, essa disposição passou a ser chamada de projeto do professor “volante” ou “itinerante”, em que algumas pessoas se referiam ao mesmo pelo primeiro termo, enquanto outras utilizavam o segundo. Ambas revelam o caráter transitório e de fácil movimentação, o que caracteriza o modo como seu trabalho passou a funcionar, sem que tivessem uma turma fixa, como seria esperado por professores da educação infantil.

Através das entrevistas com algumas docentes foi possível apreender a organização coletiva que ocorreu para enfrentar o projeto do professor “volante” / “itinerante”. Conforme

o relato, as professoras que iniciaram a ação contribuíram com valores que ajudassem a cobrir parte do valor despendido para a contratação de um advogado, o que foi seguido por campanha entre as colegas e demais pessoas interessadas em contribuir com a ação. Cristal refere que essa mobilização resultou em diversas colaborações, sendo que as doações de dinheiro variaram de quinze a duzentos reais. Ela afirma ter vindo valores arrecadados tanto por direções de escolas, quanto por docentes universitários e do Ensino Básico, além de políticos e pessoas de outros municípios que se mobilizaram com a ação.

Nós tivemos muita gente por trás... e gente grande que nos apoiou [...] Mas assim ó, só 5 assinaram, porque as pessoas têm medo [...] Pessoal não quer se expor, pessoal tem medo, não querem comprar briga (Cristal).

Interessante notarmos quantas pessoas participaram indiretamente da mobilização, por meio de suas contribuições financeiras, demonstrando apoio à causa, mas sem assinarem o abaixo-assinado. Alguns não queriam se expor e outros nem podiam, devido imposições advindas de seu local de trabalho. Segundo a entrevistada Cristal, houve docentes universitários que referiram não terem sido permitidos a se manifestar publicamente, devido a convênios estabelecidos entre a instituição acadêmica e a prefeitura municipal, o que, mais uma vez, nos remete à lógica empresarial e neoliberalista, onde o trabalhador deve se submeter às normas sob pena de perder seu emprego (GAULEJAC, 2007). Quem também possuía esse medo eram os próprios docentes das escolas municipais de educação infantil em questão, cujas ameaças (nem tão) veladas de serem demitidos ou de alguma forma prejudicados, caso se manifestassem favoráveis à mobilização, eram frequentes, incluindo não somente os contratados, mas também os professores concursados. Isso acarretava no medo da represália, provocando a sensação de vulnerabilidade, conforme exposto abaixo.

Ao mesmo tempo que eu consegui me manter trabalhando, ao mesmo tempo essa vulnerabilidade de estar dentro de uma administração, de uma gestão, mesmo tu sabendo dos teus direitos, ali de um concurso público que a gente fez, onde tinha ali o nosso plano de carreira, os nossos direitos e deveres, mesmo assim tu tá sujeito. Então essa vulnerabilidade me fez eu aprender bastante de como a gente deve proceder, reagir, porque a gente foi atrás, a gente lutou. Um grupo inclusive colocou na justiça. [...] correndo riscos de represálias, porque era o que falavam pra nós, né: “Ah, tu entrou na justiça?” Eu fui uma que não entrei, porque quando a gente ia colocar o processo, eles me tiraram. Eles me tiraram das três turmas, entende? Porque eles ficaram sabendo quais eram os funcionários que foram naquela reunião com o sindicato, quais eram os funcionários que tariam colocando o processo adiante, então eles tentaram apaziguar um pouco a situação. E nos deixaram numa situação que a gente, aí apoiava as gurias, mas ao mesmo tempo a gente não podia colocar o nosso nome no processo, né!? Porque a gente não tava mais com três turmas [...] e aí isso enfraqueceu o grupo (Paula).

O relato acima nos permite refletir acerca de diversas questões pertinentes ao trabalho docente e ao enfrentamento ou o medo de fazê-lo, por parte de muitos docentes, frente às adversidades impostas pela organização do trabalho. Lembremos que esta última não se refere apenas ao local de trabalho, mas a diversos contextos da educação, de modo que as decisões tomadas pela Prefeitura Municipal também fazem parte da organização do trabalho.

Nossa primeira observação remete ao que comentávamos anteriormente sobre o medo das demissões, já que nos relatos isso fica muito presente, consolidando-se como o mecanismo de maior imposição de medo aos trabalhadores. Isso fica mais evidente quando se trata de professores contratados, visto que seus contratos são temporários e flexíveis, o que possibilita que sejam desfeitos, caso os trabalhadores desagradem a organização do trabalho (DEJOURS, 1999; LANCMAN, 2004), como evidenciado também por Cristal.

[...] as contratadas com certeza que ninguém assina isso, esse mandato que saiu, não, ninguém. E esse ano [...] daí eles contrataram profê e eu acho que quando muito umas 60% são concursada, o resto é tudo contrato (Cristal).

Assim, podemos perceber o quanto os docentes se depararam com uma situação de submissão, como forma de a organização do trabalho manter o controle sobre a força de trabalho (GAULEJAC, 2007; GORZ, 1980), o que resultou em certa desmobilização da categoria, como afirmou Paula, anteriormente, ao referir o quanto esse projeto e as ameaças enfraqueceram o grupo. Ainda relativo à sua fala, nossa segunda observação é no sentido de notar que, considerando o presente contexto político-educacional, parece que se “manter trabalhando” representa uma das conquistas dos trabalhadores, apesar de não ser essa a estratégia de enfrentamento a que nos referimos.

Ademais, Bernardo (2009) afirma que tal situação se apresenta também como uma luta pela preservação da força de trabalho, tanto relativo ao sentido de saúde quanto econômico. Isso porque, em termos de saúde, quando os professores percebem que sua capacidade de trabalho está comprometida, devido ao cansaço, estresse, frustração advindos do ambiente laboral, eles lutam pela preservação de sua saúde e, conseqüentemente, de sua capacidade de trabalhar. Em relação ao sentido econômico, os docentes buscam preservar o valor da força de trabalho, visto que com a crescente intensificação das tarefas os trabalhadores dispõem de uma energia muito maior para realizar suas atribuições pelo mesmo salário, o que produz uma depreciação da força do trabalho. É nesse sentido que por meio de diferentes tipos de estratégias os profissionais buscam preservar o valor da força de trabalho, a fim de pouparem esforço físico e mental (BERNARDO, 2009).

Outro aspecto que Paula relata e que vai ao encontro dos objetivos da nossa pesquisa é justamente a aprendizagem que obtiveram tanto por meio da vulnerabilidade que sentiram, quanto, principalmente, ao perceberem que era possível se mobilizarem, mesmo que nem todos (e ela se inclui aí) tenham conseguido agir de forma tão explícita quanto gostariam. Conforme seu relato, a docente aprendeu sobre como “deve proceder, reagir”, evidenciando os saberes aprendidos por meio da experiência de enfrentamento da situação.

Nossa última ressalva, ainda a respeito da exposição de Paula, refere-se à reação da prefeitura de tentar desmobilizar a ação coletiva, tirando alguns docentes das três turmas para as quais haviam sido destinados a partir da implantação do projeto, de tal forma que voltassem a trabalhar “apenas” com uma turma. Assim, em princípio, não teriam motivos para reivindicar, já que o seu problema, individualizado, estava resolvido. No entanto, não se trata de objetivos individualizados, mas de uma mobilização coletiva que luta pelos direitos e deveres de uma categoria profissional, da classe trabalhadora dos professores. A atitude também demonstra o controle sobre os trabalhadores, visto que buscaram informações, a partir de quem participou da reunião realizada juntamente ao Sindicato dos Professores do Município de Santa Cruz do Sul – SINPROM, sobre quem pretendia assinar o abaixo-assinado para a ação do processo.

Gorz (1980) afirma o quanto os capitalistas empenham-se em manter o controle sobre a força de trabalho e as iniciativas dos próprios trabalhadores, a fim de manterem a organização do trabalho funcionando e promovendo lucros. O autor descreve que quando os patrões se dão conta de que se os trabalhadores pararem de trabalhar o próprio trabalho para, eles, de certa forma, apropriam-se da luta dos trabalhadores, no sentido de ceder a algumas de suas reivindicações, que foi justamente o que ocorreu no caso do projeto do professor “volante” / “itinerante”.

De qualquer forma, as docentes retratam um cenário de muito sofrimento vivenciado e compartilhado pelos professores de educação infantil do município. Enunciam a preocupação que grande parte da categoria tem em relação a desenvolver um bom trabalho, o que, com a implementação do projeto, não vinha ocorrendo, já que estava presente a pressão para trabalhar mal (DEJOURS, 1999), o que resultava em desmotivação e frustração.

Ano passado assim ó, eu me boicotei mesmo, porque eu não queria, eu não podia fazer com que esse projeto fosse sucesso, impossível [...] me obrigaram a trabalhar contra a lei [...] essa questão do projeto da educação infantil ter que atender duas turmas... me tiraram o direito de trabalhar com os alunos, porque eu não trabalhava, eu não era profe, eu pipocava lá e cá[...] eu não tenho mais aquele tesão de profe [...] “ai, tem que ir pra escola, tá, a gente vai”, mas matou aquela professora (Cristal).

[...] quando eu tava com três turmas, as crianças não me viam como a professora. Acho que isso foi o que mais chocou, eu e todas as minhas colegas. A gente não era mais a referência na turma. A minha monitora, que tava comigo nas três turmas, uma em cada uma, elas sim eram a referência. O professor deixou de ser a referência da turma, né, então isso foi chocante pra nós (Paula).

A partir dos comentários podemos notar a insatisfação das professoras relativo ao projeto em vigor no ano de 2018, o que inclusive levou Cristal a perder a paixão que possuía nos anos anteriores pela profissão, situação que, infelizmente, é vivenciada também por outros docentes em relação ao cenário atual da educação. Chama a atenção o fato de ambas as professoras terem manifestado não estarem sendo reconhecidas como docentes pelos alunos e por si mesmas, já que seu trabalho estava fragmentado, lamentando por, naquele período, estarem perdendo a sua posição de referência nas turmas em que atuavam.

Assim, é perceptível notar a contradição presente não apenas pela dinâmica de prazer e sofrimento que permeia o trabalho, mas pela própria luta das trabalhadoras, por meio da estratégia de enfrentamento, visto que ao mesmo tempo em que obtiveram uma conquista, o que gerou prazer, esta ocorreu com muita dificuldade e com menos apoio do que gostariam, acarretando em frustrações e sofrimento. Isso inclusive afetou a saúde dessas profissionais, conforme exposto em seguida.

Eu tive problema com a voz, tive problemas emocionais gravíssimos assim, eu fui pra psicóloga, cheguei ao ponto de dizer pra minha diretora que se continuasse, que se tivesse que assumir este ano, eu largaria a Prefeitura [...] comecei a tomar medicação naquela época, tô tentando parar agora, tô fazendo uso de medicação ansiolítica, né, mas aos poucos a gente tá conseguindo retomar. O que me ajudou muito foi o incentivo das minhas colegas e também da direção, porque elas, mesmo só dando apoio emocional, elas me incentivaram e continuam me incentivando. O trabalho que eu estou fazendo hoje está sendo visto, enquanto que naquela época eu iniciava um trabalho aqui, daí já ia pra outra turma, já não sabia mais onde eu tava, não sabia mais o que eu tava fazendo. Mas agora a gente percebe o trabalho acontecendo e ao mesmo tempo a valorização desse trabalho (Paula).

A docente elucida o quanto as condições e a organização do trabalho refletem em sua saúde mental, dando visibilidade aos problemas de saúde originados tanto da vida pessoal, como também do trabalho, durante o projeto do professor “volante” / “itinerante”, em que precisou fazer uso de mediação e buscar auxílio profissional psicológico. Isso porque todas essas mudanças intensificaram o seu trabalho e produziram estresse e sofrimento.

Paula ressalta a importância da equipe de trabalho, composta por colegas e direção, no sentido de terem fornecido suporte emocional em um momento tão conflituoso em sua carreira profissional. Tal atitude mostra-nos, assim como também corroborado nas estratégias

de resistência, que apesar de estarmos acompanhando a crescente individualidade nos espaços de trabalho, ainda há docentes e equipes que conseguem estabelecer uma relação positiva e de confiança, aspectos fundamentais para lidarem com o trabalho e obterem prazer.

Este último costuma aparecer quando os profissionais conseguem transformar aquilo que causa sofrimento no trabalho, sendo o reconhecimento outro aspecto de suma relevância para que os sujeitos deem sentido ao seu fazer e sintam prazer no trabalho. É o que bem exemplifica a parte final do relato de Paula quando enuncia que atualmente o seu trabalho “está sendo visto” e “valorizado”, ao contrário do que vinha ocorrendo no período em que o projeto a que nos referimos estava em vigor.

Gorz (1980, p. 88) destaca o quanto o afrontamento dos trabalhadores ao patrão só possui “sentido se ultrapassar o âmbito da fábrica”, que aqui podemos entender como a escola, revelando a importância da mobilização coletiva e da estratégia de enfrentamento utilizada, já que assim conseguiram alcançar mudanças concretas na organização do trabalho. Estas conquistas referem-se ao cancelamento do projeto do professor “volante” / “itinerante” e a contratação emergencial de professores para cobrirem o déficit do município, além de uma recomendação de urgência para que seja realizado concurso público, conforme ilustrado a seguir.

Botaram profe em todas as salas, porque quando nós entramos com mandato de segurança, nós entramos ao mesmo tempo com denúncia no Ministério Público do que tava acontecendo conosco e a promotora [...] comprou a briga, tanto é que ela abriu inquérito civil público por causa do projeto e ela lançou uma recomendação para parar imediatamente o projeto [...] e para fazer o concurso urgentemente (Cristal).

Acreditamos que se as docentes não tivessem se mobilizado o projeto seguiria em vigor, como meio de “tapar” o problema, sem resolver realmente a sua causa, que, no caso, era a falta de professores para todas as turmas. Podemos entender isso como uma medida alternativa, que segundo a secretária de educação seria provisória, para lidar com as adversidades da organização do trabalho (GARCIA, 2019), mas arriscamos pensar que essa também poderia ser uma estratégia para economizar recursos, tendo em vista que intensificariam a força de trabalho, sem, no entanto, aumentar as remunerações dos trabalhadores, resultando no aumento de mais-valia pelo capital (GORZ, 1980).

Vendramini e Tiriba (2014), baseados em Thompson (1984), explicam que é através da mobilização coletiva, em que, a partir da experiência da exploração os trabalhadores começam a lutar por mudanças, que eles se descobrem e se reconhecem enquanto classe, ou

seja, durante o processo de luta. Assim, conseguem desenvolver uma consciência de classe, sendo que, conforme Thompson (1984, p. 37 apud VENDRAMINI; TIRIBA, 2014) “a classe e a consciência de classe são sempre as últimas, não as primeiras, fases do processo real histórico”.

A gente se sentiu abandonado pela gestão da época [...] a gente se sentiu muito vulnerável, eu acho que essa é a palavra [...] porque isso até então pra nós seria completamente ilegal, né. E ao mesmo tempo, em contrapartida, essa força, assim, de lutar, de saber que a gente tem direitos e deveres, e de quanto nosso trabalho é importante, né (Paula).

Nós não temos noção, eu digo nós como qualquer brasileiro, não tem noção do poder que a gente tem. A gente acaba se acomodando na zona de conforto, achando que a gente não tem força, porque ao mesmo tempo tem toda uma massa de manobra por trás... muito grande, muito grande (Cristal).

Notamos que apesar das dificuldades, em que alguns docentes conseguiram se mobilizar mais do que outros, as entrevistadas referem o quanto se deram conta da importância da união do coletivo e de como juntas elas possuem força e podem obter conquistas. Desse modo, construíram novos saberes acerca de seu trabalho, compreendendo suas possibilidades enquanto profissionais e cidadãs.

Ao constatarmos, a partir das entrevistas das docentes, a presença da estratégia de enfrentamento por meio de ação coletiva, deparamo-nos também com os saberes da experiência de que lançaram mão para que a mobilização fosse possível (TARDIF, 2012). Isso significa que elas possuem conhecimento sobre as condições de trabalho, sabem o que é necessário para realizarem um bom trabalho (pautadas nas diretrizes e leis, bem como na sua experiência profissional) e compreendem também o que é importante para que sintam prazer e reconhecimento no trabalho. Todos esses saberes foram sendo constituídos ao longo de sua trajetória profissional, incluindo os saberes referentes à formação acadêmica, mas, principalmente, referem-se aos saberes adquiridos na própria experiência vivenciada no trabalho (TARDIF, 2012; TARDIF; LESSARD, 2014).

Desse modo, quando o projeto do professor “volante” / “itinerante” foi instaurado, reorganizando o trabalho das docentes, os seus saberes investidos (SCHWARTZ, 2010) e sua inteligência prática (DEJOURS, 2004b) contribuíram para que as docentes se dessem conta de que tal medida ia contra toda a sua experiência e conhecimentos sobre o que é ser professor e suas atribuições, bem como àquilo que sua percepção sensorial e afetiva lhes mostra, dia após dia, na prática de trabalho, em que estabelecem vínculos com os alunos, fator essencial, em se tratando de crianças na primeira infância, para que seu trabalho seja bem realizado. Isso tudo

fez as professoras perceberem que o projeto não poderia continuar, visto os prejuízos que gerava a si e aos alunos, resultando na sua percepção de que precisavam tomar uma atitude para que fosse cancelado. Tal reflexão foi muito importante, pois resultou em uma mobilização coletiva, ao invés de um conformismo ou da adoção de estratégias defensivas ou mesmo de resistência.

Além dos saberes de que fizeram uso, notamos que a partir dessa mobilização as professoras também foram adquirindo novos saberes, na medida em que precisaram buscar informações acerca da legislação, sobre o contrato de trabalho, tiveram que compreender como deveriam agir nessa situação, assim como precisavam estar preparadas para justificar a sua iniciativa (SANTOS, 2003; TARDIF; RAYMOND, 2000). Todos esses fatores permeiam a compreensão da própria prática de trabalho e, conforme já mencionado, do entendimento sobre o que é ser professor e o que consta na legislação, sendo estes saberes e conhecimentos importantes para favorecerem a estratégia de enfrentamento aqui referida, além de propiciarem a união da categoria.

Assim, apesar de termos encontrado “somente” uma estratégia de enfrentamento, não a consideramos como algo pequeno, visto a potência que as docentes tiveram para mobilizarem diversas pessoas, alcançando a modificação desejada. Isso significa que ocorreu uma mudança de algo que vinha produzindo sofrimento a muitos professores da educação infantil, que já vinham sendo afetados pelo projeto. Apesar de a iniciativa ter emergido de um pequeno grupo de professoras, estas receberam apoio, mesmo que indiretamente, de muitos trabalhadores (inclusive de outros níveis de ensino), resultando numa ação que beneficiou um grande coletivo.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após realizarmos a discussão acerca das estratégias de mediação do sofrimento relacionado ao trabalho e dos saberes de que os docentes lançam mão para lidar com os imprevistos e adversidades da organização do trabalho, é possível tecermos algumas considerações adicionais. Essa temática é permeada pela dinâmica de prazer e sofrimento, a qual é vivenciada pelos trabalhadores a todo momento, seja em maior ou menor grau.

Quando a organização do trabalho provoca maior sofrimento do que prazer aos professores, na tentativa de alcançar um equilíbrio entre prazer e sofrimento ou de pelo menos afastar o adoecimento, são elaboradas estratégias de mediação do sofrimento. Estas são evocadas a partir de saberes anteriores à prática profissional ou adquiridos a partir dela, além dos saberes que o próprio corpo convoca ao trabalhar. Foram justamente alguns desses saberes que buscamos apreender, a partir das estratégias elaboradas pelos docentes e evidenciadas em nossa pesquisa de campo, realizando as possíveis aproximações.

É interessante destacarmos a relação dialética que permeia o trabalho e o trabalhador e que está relacionada à dinâmica de prazer e sofrimento a que nos referimos. De um lado percebemos a importância do trabalho enquanto constituinte da subjetividade e identidade do sujeito, propiciando prazer em realizá-lo, quando se percebe um sentido em fazê-lo. De outro, notamos a desapropriação do trabalho e a precarização vivenciada por muitos trabalhadores, frente à divisão social e sexual do trabalho e aos novos modos de gestão (MARX; ENGELS, 1994; DEJOURS, 1999).

Sendo assim, para o desenvolvimento dessa pesquisa foram indispensáveis algumas aproximações com os campos da educação e trabalho, buscando compreender as mudanças que foram ocorrendo no mundo do trabalho e as configurações do atual cenário da educação. Além disso, fez-se necessário apreendermos as relações entre trabalho docente e gênero, em que tecemos discussões acerca da construção social sobre a concepção de que à mulher é inato o trabalho de cuidado, de modo que seus saberes para que possam realizar as atividades de trabalho tenham sido ignorados por muito tempo e ainda hoje há uma luta pelas relações igualitárias de gênero.

Ademais, contextualizamos alguns conceitos referentes aos saberes docentes, abarcando diferentes tipos de saberes, dependendo da forma como foram adquiridos. Também desenvolvemos uma discussão acerca das estratégias de mediação do sofrimento relacionado ao trabalho, abordando três tipos de estratégias, quais sejam: estratégias defensivas, estratégias de resistência e estratégias de enfrentamento.

Todas essas definições se fizeram importantes para que pudéssemos realizar nossa pesquisa de campo, juntamente com os profissionais da educação, tendo ciência das pesquisas que vêm sendo estudadas com temáticas semelhantes à nossa. Desse modo, a presente investigação teve como objetivo principal descrever e analisar como os saberes docentes se articulam às estratégias de mediação do sofrimento de professores da rede pública de Educação Básica de dois municípios do Vale do Rio Pardo/RS. A partir deste emergiram objetivos específicos, os quais envolviam compreender e analisar as transformações no trabalho e no trabalho docente e sua repercussão na saúde mental dos professores; analisar as estratégias de mediação do sofrimento que são elaboradas por docentes; estabelecer um diálogo entre as teorias de Maurice Tardif, Yves Schwartz e Christophe Dejours em relação aos saberes dos trabalhadores.

A fim de responder os objetivos formulados, nossa pesquisa de campo foi composta pela realização de nove entrevistas individuais semiestruturadas e por um grupo focal com quatro encontros, que contou com a participação de três docentes, além dos pesquisadores e uma observadora, resultando em seis componentes. Todos os professores pesquisados atuam na rede pública de ensino, lecionando na Educação Básica, tanto em escolas estaduais quanto municipais. As informações obtidas foram armazenadas por meio de gravação de áudio, consentidas pelos docentes, para que pudessem ser transcritas e devidamente analisadas.

Utilizamos a análise de conteúdo para melhor apreender e interpretar as informações a que tivemos acesso, o que resultou na construção das categorias de análise. Assim, fazem parte do capítulo sobre a descrição, análise e interpretação das informações duas categorias principais, em que cada uma possui subcategorias importantes para a discussão pretendida. Nossa perspectiva teórica foi baseada em elementos do materialismo histórico dialético, o qual guiou nossa visão de mundo, a partir da apreensão dos fenômenos em sua historicidade, compreendendo as relações contraditórias presentes no trabalho. Utilizamos também a abordagem da psicodinâmica do trabalho para explicitarmos a dinâmica de prazer e sofrimento e as estratégias elaboradas pelos docentes para preservarem sua saúde. Já a ergologia contribuiu com nossos entendimentos acerca da experiência e dos saberes investidos de que os trabalhadores fazem uso, ampliando as discussões a que nos propusemos.

A primeira categoria referiu-se a questões pertinentes à organização do trabalho e suas configurações, apreendendo a realidade das escolas públicas atualmente e a lógica empresarial que tem estado cada vez mais presente, o que gera maior individualidade e competitividade entre as equipes de trabalho, reduzindo a cooperação e a confiança entre o coletivo. Desse modo, percebemos o quanto os docentes acabam tendo que se submeter a uma organização do

trabalho que muitas vezes atua sobre o medo dos trabalhadores, a saber, o receio em serem demitidos, especialmente quando nos referimos aos professores contratados, conforme foi possível analisar a partir das entrevistas e do grupo realizado. Nessa mesma categoria também nos deparamos com a dinâmica de prazer e sofrimento presente no trabalho, em que constatamos a importância do reconhecimento atribuído aos docentes pelo olhar do outro, em que os participantes evidenciaram os próprios alunos.

Em relação à segunda categoria, esta teve o objetivo de tornar perceptíveis as estratégias de mediação do sofrimento relacionado ao trabalho elaboradas pelo professorado, de modo a relacioná-las com os saberes presentes em cada uma delas. Assim, a partir de diferentes elementos teóricos, tendo como base para abordar as estratégias a Psicodinâmica do Trabalho, pudemos elucidar principalmente os saberes da experiência, a inteligência prática e os saberes investidos pelos trabalhadores no seu fazer profissional, com o intuito de lidarem com as adversidades do trabalho, preservando sua saúde mental e afastando o adoecimento.

Pudemos constatar que os docentes têm adotado diversas estratégias para lidar com as demandas do trabalho e preservar sua saúde, as quais são elaboradas, em sua maioria, individualmente, mas podem se manifestar no coletivo, e envolvem ações ligadas direta e indiretamente à organização do trabalho. O processo de formação de saberes que leva à adoção de tais estratégias vai se constituindo conforme os docentes vão adquirindo maior experiência de vida e profissional, utilizando saberes teóricos e conhecimentos tácitos.

Dentre os resultados encontrados a partir dessa pesquisa, destacamos a conclusão de que tanto os saberes formais quanto os da experiência, assim como a inteligência prática e os saberes investidos são todos importantes para que o docente realize sua prática profissional, contribuindo para a elaboração de estratégias de mediação do sofrimento relacionado ao trabalho. Contudo, destacamos os saberes que advêm da experiência e que muitas vezes estão em capilaridade com o corpo, caracterizando-se pela inventividade e engenhosidade para lidar com as adversidades do trabalho (DEJOURS, 2004b; TARDIF, 2012, SCHWARTZ, 2010). Isso ocorre no momento em que os docentes conseguem resgatar, consciente ou inconscientemente, os saberes adquiridos ao longo de sua trajetória e as experiências vivenciadas, o que possibilita que encontrem alternativas para lidar com o trabalho e com o sofrimento advindo deste.

Todavia, alguns saberes que contribuem para que o docente adote estratégias nem sempre advêm de conhecimentos formais ou anteriores ao exercício profissional. Muitos dos seus saberes são resultado de trocas de experiências compartilhadas com colegas de trabalho, em que normalmente os que já atuam há mais tempo no magistério e já encontram modos de

lidar com questões do trabalho, auxiliam os mais novos. Ainda há os saberes que emergem da própria prática de trabalho, em que o sujeito faz uso de sua inteligência prática (que não é só cognitiva, mas sensorial, ou seja, perpassa o próprio corpo), gerando o que Tradif (2012) define como saberes da experiência e Schwartz (2010), de saber investido. Acreditamos que mesmo as estratégias mais inconscientes aos trabalhadores, ou seja, que utilizam sem se darem conta, têm um embasamento em sua própria experiência de trabalho e nos diversos saberes que possuem acerca do seu fazer profissional.

Nesse sentido, uma das conclusões que obtivemos a partir da pesquisa é que não apenas os saberes contribuem para que estratégias de mediação do sofrimento sejam elaboradas, como estas também propiciam a formação de novos saberes. Isso significa que quando os trabalhadores utilizam a própria experiência do trabalho e a inventividade do corpo para lidar com determinadas situações eles estão produzindo novos saberes, originados da própria prática de trabalho. Isso vai ao encontro dos pressupostos do materialismo histórico dialético, que afirmam que primeiro ocorre a relação com o mundo material para então serem feitas formulações em nível de consciência sobre determinado fenômeno, o que demonstra que para se chegar a uma nova teoria, por exemplo, é necessário que essa seja vivenciada, experimentada para que se possa falar sobre a mesma (TRIVIÑOS, 2006).

Desse modo, os saberes apresentam duas vias, visto que quando já formalizados e ensinados nos espaços de educação formal podem contribuir para a elaboração das estratégias, como também são eles mesmos elaborados quando os trabalhadores tentam encontrar estratégias para lidar com o trabalho e as compartilham com o coletivo de trabalho. Isso significa que os saberes e as estratégias de mediação do sofrimento “andam juntos”, sendo muito difícil separá-los, quando tratamos de explicar o modo de funcionamento e como ocorrem.

Destacamos que o uso de estratégias está inserido no contexto de luta de classes, mesmo que nem todas se caracterizem efetivamente como lutas de classe ativas e conscientes. Porém, são lutas dos trabalhadores no sentido de buscar a preservação da saúde e do próprio emprego, visando romper, em alguns casos, com aspectos característicos da divisão social e sexual do trabalho, reflexos da lógica capitalista. Assim, em nossa pesquisa constatamos um uso maior de estratégias de resistência, as quais, conforme foi ressaltado ao longo do estudo, não alteram a origem daquilo que causa sofrimento, mas são importantes por estarem no caminho para alcançarem uma mobilização subjetiva e coletiva, facilitando futuras elaborações de estratégias de enfrentamento.

Acreditamos que no momento em que os docentes têm espaços para falarem mais sobre o trabalho, realizando trocas e refletindo sobre os modos como vêm agindo frente às dificuldades e ao sofrimento advindo do trabalho, trocando saberes e experiências, é possível que se deem conta de algumas estratégias de mediação do sofrimento. Assim, podem até perceber algumas estratégias defensivas que antes eram inconscientes, o que os permite pensar em alternativas mais saudáveis, sem dependerem apenas das estratégias defensivas para manter seu trabalho e evitar o adoecimento.

É interessante notar que quando os trabalhadores fazem uso das estratégias defensivas eles não constroem novos saberes coletivos, justamente por não haver trocas entre os colegas e porque, na maioria das vezes, o próprio sujeito não tem consciência acerca das defesas que está utilizando, o que dificulta sua verbalização. Por outro lado, mesmo que essas estratégias sejam inconscientes, percebemos que os saberes também atuam para que as estratégias sejam elaboradas. Por mais que o sujeito não se dê conta disso, muitas das defesas que ele utiliza foram sendo aprendidas a partir de sua prática de trabalho e por meio da atitude de colegas.

Já em relação às estratégias de resistência e de enfrentamento, além de os trabalhadores fazerem uso de saberes experienciais, investidos e da inteligência prática para conseguirem elaborar diferentes estratégias, também há a possibilidade de produção de novos saberes, visto que ocorrem trocas e compartilhamento de experiência e dos saberes com os colegas de trabalho. A partir dessa verbalização e da consciência em relação aos modos como eles vêm lidando com as adversidades e com o sofrimento relacionado ao trabalho, eles vão construindo novos saberes, coletivamente, facilitando a elaboração de novas formas de lidar com o trabalho de maneira mais saudável e positiva à organização do trabalho e à saúde mental desses trabalhadores.

É importante lembrar que o objetivo da pesquisa ao abordar tais questões e exaltar a importância de ações ativas e coletivas não é colocar os trabalhadores contra seus gestores ou contra o próprio governo, visto que estamos nos referindo a professores de escolas públicas. Pelo contrário, visamos propiciar um espaço de reflexão, em que todos possam perceber a importância do trabalho coletivo e cooperativo dentro das organizações do trabalho, visto que, se os trabalhadores atuam em um ambiente cada vez mais hostil e individualizado e começam a sofrer a sós, a tendência é que haja maiores índices de adoecimento relacionados ao trabalho, o que não é bom para nenhum dos “lados”.

Ressaltamos a dificuldade em apreender algumas estratégias de mediação do sofrimento relacionado ao trabalho e os saberes docentes, especialmente aqueles que se referem à inventividade e engenhosidade dos professores, dos quais eles mesmos muitas vezes não têm

consciência, já que estão aderidos ao corpo. Isso porque, como vimos, assim como há saberes que são facilmente identificados na prática, especialmente quando se trata de saberes formais, há aqueles que estão inconscientes ou quase inconscientes aos sujeitos, sendo as trocas e a reflexão momentos importantes para facilitar a sua “passagem” para o nível da consciência. Lembramos que na prática de trabalho os saberes e as estratégias de mediação do sofrimento costumam aparecer simultaneamente, não havendo uma separação tão rígida entre elas. Porém, em termos teóricos, para que pudéssemos analisá-las e compreendê-las melhor foi necessário fazer essa separação.

De todo modo, acreditamos que as entrevistas individuais e o grupo tenham trazido grandes contribuições, no sentido de conseguirmos captar determinadas estratégias e saberes que talvez os docentes só tenham (ou nem tenham) percebido após a sua enunciação, além de serem momentos oportunos para a reflexão por parte daqueles sobre o seu trabalho. Isso ficou claro para nós através do relato dos próprios participantes, que verbalizaram a importância da pesquisa e de terem tido momentos para refletir sobre o trabalho e sobre as estratégias que utilizam e que muitas vezes não se dão conta, assim como relataram ter sido bom poder falar sobre seus sentimentos e perceber que não estão sós, conforme ilustrado abaixo.

E eu gostei muito porque eu vi que não era só eu que tinha problemas, que os outros colegas também têm né, porque às vezes a gente acha que tá sozinho, que só eu tenho problema [...] Foi muito bom eu me ouvir falar, porque por muito tempo eu só pensava nas coisas e não verbalizava, até sobre o meu trabalho, né, e então ter esse espaço pra falar foi muito bom pra eu poder entender porque tem coisas que eu agora faço que eu não tinha entendido que era uma técnica que eu tinha desenvolvido (Amanda).

Tu ter que expor o que tu tá sentido, o que tu sentiu, o que tu pensou, acho que é uma forma de tu colocar pra fora, e de tu avaliar também. A gente faz uma reflexão quando a gente consegue conversar com o outro, né!? (Paula).

Assim, essa pesquisa não tem, e nem conseguiria ter, a intenção de resgatar todos os saberes docentes pertencentes aos professores participantes, mas apreender aquilo que é possível ser enunciado. Ademais, compreendemos que oportunizar espaços de fala e escuta são importantes para que os próprios trabalhadores se deem conta dos saberes e estratégias de que fazem uso no seu dia a dia, sendo este um aspecto importante em nosso estudo.

Salientamos como limitação da pesquisa a necessidade de aprofundamento da revisão bibliográfica sobre o que já foi publicado em relação à temática de nosso estudo, visto que ao longo de sua construção foram feitas algumas modificações no problema e nos objetivos, além de que foram mais bem definidos alguns conceitos fundamentais que seriam utilizados,

o que na fase do projeto ainda não estava bem deliberado. Nossa intenção era refazer e ampliar a revisão de dados, contudo, em função dos prazos do mestrado e das mudanças realizadas, isso não foi possível, de modo que apresentamos nessa dissertação um panorama bem geral das pesquisas relacionadas à nossa temática.

Todavia, a partir da nossa revisão não encontramos pesquisas que busquem relacionar mais diretamente os saberes docentes com o uso de estratégias de mediação do sofrimento. Há muitas pesquisas sobre os saberes docentes e sobre as estratégias, especialmente as defensivas, contudo são pesquisas independentes sobre cada temática.

Desse modo, acreditamos que essa aproximação entre saberes e estratégias é muito profícua e merece ser mais estudada e aprofundada, sendo relevante que continuem sendo feitos estudos nessa área. Compreendemos que evidenciar tais questões também é um meio de tornar os trabalhadores mais conscientes de si e de sua relação com o trabalho, abrindo espaço para que se pense e se fale sobre o trabalho e sobre aquilo que gera sofrimento no seu fazer profissional, o que pode contribuir para futuras mobilizações coletivas em prol de melhores condições de trabalho, que resultem em prazer e saúde nos ambientes laborais.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. M. F., et al. Grupos empresariais na Educação Básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00113.pdf>>. Acesso em: jan. 2019.
- ALBORNOZ, Suzana. *O que é trabalho?* São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANJOS, Felipe Burle dos. Organização do trabalho. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C. (Orgs.). *Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho*. Curitiba: Juruá, 2013. p. 267-273.
- APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.
- BARBOUR, Rosaline. *Grupos Focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERNARDO, João. *Economia dos conflitos sociais*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Democracia totalitária: teoria e prática da empresa soberana*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOTTEGA, C. G.; PEREZ, K. V.; MERLO, A. R. C. Saúde Mental e trabalho: uma construção histórica. *Revista AMAzônica*, Amazonas, v. 11, n. 2, p. 261-281, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4710243>>. Acesso em: ago. 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar de 2017: notas estatísticas*, 2018a. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1ul8OptGdTzory5J0m-TvvSzILCrXmWeE/view>>. Acesso em: nov. 2018.
- \_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho. *Relação Anual de Informações Sociais – RAIS*, 2018b. Disponível em: <<http://trabalho.gov.br/rais>>. Acesso em: nov. 2018.
- BREUNIG, Y.; PEREZ, K. V. “A grande questão para ser professor é saber criar mecanismos para não adoecer”: prazer e sofrimento no trabalho e as estratégias elaboradas por docentes de escolas estaduais. *Revista Trabalho (En)Cena*, Tocantins, v. 3, n. 3, p. 76-99, 2018. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/5491/14485>>. Acesso em: jun. 2018.



CAU-BAREILLE, Dominique. Estratégias de trabalho e dificuldades dos professores em fim de carreira: Elementos para uma abordagem sob o prisma do gênero. *Laboreal*, v. 10, n. 1, p. 59-78, 2014. Disponível em: <<http://www.laboreal.up.pt/pt/articles/estrategias-de-trabalho-edificuldades-dos-professores-em-fim-de-carreira-elementos-para-uma-abordagem-sob-o-prisma-do-genero/>>. Acesso em: ago. 2019.

CENTRO DE PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - CPERS-Sindicato. *Reposição salarial já! 0% é uma ofensa*, 16 de mar. de 2018a. Disponível em: <<http://cpers.com.br/reposicao-salarial-ja-0-e-uma-ofensa/>>. Acesso em: nov. 2018.

\_\_\_\_\_. *Ninguém solta a mão do(a) educador(a): nota sobre a agressão à diretora da EEEF Vera Cruz*, 07 de nov. de 2018b. Disponível em: <<http://cpers.com.br/ninguem-solta-a-mao-doa-educadora-nota-sobre-a-agressao-a-diretora-da-eeef-vera-cruz/?fbclid=IwAR3DhTy8F3thEj9uFJdTIVsycK6W6cXi3kA5-pLnZ0CyakqF7G6ETwKHY-M>>. Acesso em: nov. 2018.

\_\_\_\_\_. *Precisamos falar sobre o suicídio de educadores(as) no Rio Grande do Sul*, 03 de out. de 2018c. Disponível em: <<http://cpers.com.br/precisamos-falar-sobre-o-suicidio-de-educadoresas-no-rio-grande-do-sul/>>. Acesso em: nov. 2018.

\_\_\_\_\_. *É proibido adoecer: educadores contratados são demitidos em meio à licença saúde*, 30 de maio de 2019. Disponível em: <<https://cpers.com.br/e-proibido-adoecer-educadores-contratados-sao-demitidos-em-meio-a-licenca-saude/>>. Acesso em: jul. 2019.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CORREA, Vanisse Simone Alves. *Gestão escolar e gênero: o fenômeno do teto de vidro na educação brasileira*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <[http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10\\_correa.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10_correa.pdf)>. Acesso em: nov. 2018.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Educação profissional e a reforma do ensino médio: lei n. 13.415/2017. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362018005002103&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362018005002103&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: fev. 2019.

CUNHA, Daisy Moreira. Ergologia e psicossociologia do trabalho: desconforto intelectual, interseções conceituais e trabalho em comum. *Cadernos em Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 55-64, set. 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v17nspe/a07v17nspe.pdf>>. Acesso em: nov. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEDECCA, Cláudio Salvadori. *Tempo, trabalho e gênero*. In: COSTA, A. A.; OLIVEIRA E. M. de; LIMA, M. E. B. de; SOARES, V. Reconfiguração das relações de gênero no trabalho. São Paulo: CUT Brasil, 2004.

DEDECCA, C. S.; RIBEIRO, C. S. M. F.; ISHII, F. H. Gênero e jornada de trabalho: análise das relações entre mercado de trabalho e família. *Revista Trabalho Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 65-90, mar./jun. 2009. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462009000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462009000100004)>.

Acesso em: nov. 2018.

DEJOURS, Christophe. O trabalho docente face às transformações da sociedade. In: *II Encontro Internacional sobre o Desgaste na Profissão Docente*, Lisboa, out. 2018.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=UTy6cIE0If0>>. Acesso em: dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Trabalho vivo: trabalho e emancipação*. Brasília: Paralelo 15, 2012.

\_\_\_\_\_. A metodologia em psicopatologia do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. (Orgs.). *Christophe Dejourns: da Psicopatologia à Psicodinâmica do Trabalho*. Rio de Janeiro: Fiocruz; Paralelo 15, 2004a.

\_\_\_\_\_. Inteligência prática e sabedoria prática: duas dimensões desconhecidas do trabalho real. In: LANCMAN, S. SZNELMAN, L. (Orgs.). *Christopher Dejourns: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2004b.

\_\_\_\_\_. Sofrimento e prazer no trabalho: abordagem pela psicopatologia do trabalho. In: LANCMAN, S. & SZNELWAR, L. I. (org.), *Christophe Dejourns: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Brasília, DF: Paralelo 15, 2004c.

\_\_\_\_\_. Subjetividade, trabalho e ação. *Revista Produção*, v. 14, n. 3, p. 27-34, set./dez. 2004d. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010365132004000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365132004000300004)>.

Acesso em: abr. 2018.

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

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

DEJOURS, C. ; GERNET, I. *Psychopathologie du travail*. Paris: Elsevier Masson SAS, 2012.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. In: DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. (Orgs.). *Psicodinâmica do Trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo, SP: Atlas, p. 21-32, 1994.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. (Orgs.). *Psicodinâmica do Trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo, SP: Atlas, p. 21-32, 1994.

DÍAZ, Natalia Quiroga. Economía del cuidado: reflexiones para un feminismo decolonial. In: MIÑOSO, Y. E.; CORREAL, D. G.; MUÑOZ, K. O. (Orgs.). *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Popayán: Editorial

Universidad del Cauca, 2014. Disponível em:

<<https://www.repositorio.una.ac.cr/handle/11056/11525>>. Acesso em: nov. 2018.

DUARTE, F. S.; MENDES, A. M. B. Psicodinâmica do trabalho do coletivo de profissionais de Educação de Escola Pública. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 20, n. 2, p. 323-332, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712015200212>>. Acesso em: dez. 2019.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 41- 61, 1991.

FACAS. Emílio Peres. *Estratégias de mediação do sofrimento no trabalho automatizado: estudo exploratório com pilotos de trem de metrô do Distrito Federal*. 2009. 116 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Trabalho e das Organizações) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/4010>>. Acesso em: out. 2019.

FERREIRA, Leda Leal. Lições de professores sobre suas alegrias e dores no trabalho. *Caderno de Saúde Pública*, v. 35, n. 1, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v35s1/1678-4464-csp-35-s1-e00049018.pdf>>. Acesso em: nov. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, João Batista. *Trabalho, sofrimento e patologias sociais: estudo com trabalhadores bancários e anistiados políticos de uma empresa pública*. Dissertação de Mestrado Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

FERREIRA, C. L.; PILATTI, L. A. Entrevista realizada com Ana Magnólia Bezerra Mendes. *Revista brasileira de qualidade de vida*, v. 04, n. 02, jul./dez. 2012, p. 50-56. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbqv/article/viewFile/1387/909>>. Acesso em: nov. 2019.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

GAMA, Zacarias. A categoria mediação em Hegel, Marx e Gramsci: para suprimir ruídos conceituais. *Ciência & luta de classes digital*, n. 2, v.2, jul. 2015. Disponível em: <<https://ceppes.org.br/revista/edicoes-anteriores/edicao-julho-de-2015-n-3-v-3/a-categoria-mediacao-em-hegel-marx-e-gramsci-para-suprimir-ruídos-conceituais/view>>. Acesso em: dez. 2019.

GARCIA, Pedro. Creches vão seguir com sistema de professor volante, *Jornal Gazeta do Sul*, 17 de jan. de 2019. Disponível em:

<[http://www.gaz.com.br/conteudos/regional/2019/01/17/138561-creches\\_vao\\_seguir\\_com\\_sistema\\_de\\_professor\\_volante.html.php](http://www.gaz.com.br/conteudos/regional/2019/01/17/138561-creches_vao_seguir_com_sistema_de_professor_volante.html.php)>. Acesso em: set. 2019.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jan. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GAULEJAC, Vicent de. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.

GHIZONI, Lilian Deisy. Cooperação. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C. (Orgs.). *Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho*. Curitiba: Juruá, 2013. p. 99-102.

GHIZONI, L. D.; MENDES, A. M. Dispositivos para uma escuta clínica do sofrimento no trabalho dos catadores de materiais recicláveis. *Contextos Clínicos*, v. 7, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://pct.com.br/wp-content/uploads/2012/11/Dispositivos-para-uma-escuta-cl%C3%ADnica-do-sofrimento.pdf>>. Acesso em: ago. 2018.

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

GORZ, André. O despotismo de fábrica e suas consequências. In: GORZ, André. (Org.). *Crítica da divisão do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

GOULART JUNIOR, E.; LIPP, M. E. N. Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 13, n. 4, p. 847-857, out./dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141373722008000400023](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722008000400023)>. Acesso em: ago. 2018.

HIRATA, Helena. O universo do trabalho e da cidadania das mulheres: um olhar do feminismo e do sindicalismo. In: COSTA et al. (Orgs.). *Reconfiguração das relações de gênero no trabalho*. São Paulo: CUT Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. Globalização, trabalho e gênero. In: JERUSALINSKY, A., et al. *O valor simbólico do trabalho e o sujeito contemporâneo*. APPOA (Associação Psicanalítica de Porto Alegre). Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *No Dia da Mulher, estatísticas sobre trabalho mostram desigualdade*, 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20287-no-dia-da-mulher-estatisticas-sobre-trabalho-mostrar-desigualdade>>. Acesso em: nov. 2018.

LANCMAN, Selma. O mundo do trabalho e a psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S. SZNELMAN, L. (Orgs.). *Christopher Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Fiocruz/Brasília: Paralelo 15, 2004.

LANCMAN, S.; UCHIDA, S. Trabalho e subjetividade: o olhar da Psicodinâmica do Trabalho. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 6, p. 77-88, 2003. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-37172003000200006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172003000200006)>. Acesso em: nov. 2018.

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

LOWY, Michael. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MARTINS, A. M.; RIOS, P. P. S.; VIEIRA, A. R. L. Relações de gênero na gestão escolar: a dicotomia entre mulheres e homens no cargo de diretora/diretor escolar. In: *Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional*, v. 9, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/viewFile/1847/630>>. Acesso em: nov. 2018.

MARX, Karl. Da manufatura à fábrica automática. In: GORZ, André. (Org.). *Crítica da divisão do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

\_\_\_\_\_. *O capital: crítica da economia política*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *A Ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Moraes, 1994.

MASCARELLO, M. R. P.; BARROS, M. E.B. Nos fios de Ariádne: cartografia da relação saúde-trabalho numa escola pública de Vitória-ES. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, P. 104-119, jan./abr. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100009&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: nov. 2019.

MENDES, Ana Magnólia Bezerra. *Psicodinâmica do Trabalho: teoria, métodos e pesquisas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

\_\_\_\_\_. Comportamento defensivo: uma estratégia para suportar o sofrimento no trabalho. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 13/14, n.1/2, p. 27-32, jan./dez. 1995/1996. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/11111>>. Acesso em: jun. 2018.

MENDES, A. M.; DUARTE, F. S. Mobilização Subjetiva. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C. (Orgs.). *Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho*. Curitiba: Juruá, 2013. p. 259-262.

MENDES, A. M.; COSTA, V. P.; BARROS, P. C. R. Estratégias de enfrentamento do sofrimento psíquico no trabalho bancário. *Estudos e pesquisa em psicologia*, Rio de Janeiro,

v. 3, n. 1, p. 38-48, 2003. Disponível em:

<<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/7778/5626>>. Acesso em: dez. 2018.

MENDES, A. M.; BORGES, L. O.; FERREIRA, M. C. (Orgs.). *Trabalho em transição, saúde em risco*. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

MERLO, A. R. C.; BOTTEGA, C. G.; PEREZ, K. V. Clínica psicodinâmica do trabalho: limites e possibilidades de intervenção na realidade de trabalho brasileira. In: MONTEIRO, Janine Kieling et al (Orgs.). *Trabalho que adoeece: resistências teóricas e práticas* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

MERLO, A. R. C.; LAPIS, N. L. A saúde e os processos de trabalho no capitalismo: reflexões na interface da psicodinâmica do trabalho e da sociologia do trabalho. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p.61-68, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822007000100009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822007000100009&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: jul. 2018.

MINAYO, C.; MACHADO, J. M. H.; PENNA, P. G. L. *Saúde do Trabalhador na Sociedade Brasileira Contemporânea*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013.

MORAES, Rosângela Dutra de. Estratégias defensivas. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C. (Orgs.). *Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho*. Curitiba: Juruá Editora, 2013a. p. 153-157.

\_\_\_\_\_. Estratégias de enfrentamento do sofrimento e conquista do prazer no trabalho. In: MERLO, A. R. C.; MENDES, A. M.; MORAES, R. M. *O sujeito no trabalho: entre a saúde e a patologia*. Curitiba: Juruá, 2013b. p. 175-186.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <[http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise\\_de\\_conteudo\\_moraes.html](http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html)>. Acesso em: jun. de 2018.

MORAIS, L. A. A.; SOUZA, K. R.; SANTOS, G. B. Intensificação e precarização social do trabalho de professores de escola pública: um estudo exploratório na região da baixada fluminense (RJ), *Trabalho Necessário*, v. 16, n. 29, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <[periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/4641/4277](http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/4641/4277)>. Acesso em: nov. 2018.

NASCIMENTO, Rodrigo. Comentário em escola gera afastamento de professor, *Jornal Gazeta do Sul*, 05 de nov. de 2018a. Disponível em: <[http://www.gaz.com.br/conteudos/regional/2018/11/05/133670-comentario\\_em\\_escola\\_gera\\_afastamento\\_de\\_professor.html.php](http://www.gaz.com.br/conteudos/regional/2018/11/05/133670-comentario_em_escola_gera_afastamento_de_professor.html.php)>. Acesso em: set. 2019.

\_\_\_\_\_. Ano começa com nova polêmica na educação infantil de Santa Cruz, *Jornal Gazeta do Sul*, 05 de mar. de 2018b. Disponível em: <[http://www.gaz.com.br/conteudos/educacao/2018/03/05/114435-ano\\_comeca\\_com\\_nova\\_polemica\\_na\\_educacao\\_infantil\\_de\\_santa\\_cruz.html.php](http://www.gaz.com.br/conteudos/educacao/2018/03/05/114435-ano_comeca_com_nova_polemica_na_educacao_infantil_de_santa_cruz.html.php)>. Acesso em: set. 2019.

NUNES, Marilene. Lutas e movimentos sociais de trabalhadores docentes das escolas públicas: integração e desintegração das formas organizacionais de gestão do trabalho docente. In: *XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL*, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p. 457-473, nov. 2010.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. *Ciência & Cognição*, Rio de Janeiro, RJ, v. 7, p. 27-41, mar. 2006. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v07/M31677.pdf>>. Acesso em: set. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez 2004.

OLIVEIRA, C. A. V. de; GOMES A. A. *A análise do fenômeno do “mal-estar docente” a partir da categoria da contradição*. Artigo do Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIsepeq/anais/pdf/poster4/02.pdf>>. Acesso em: jun. 2018.

OLIVEIRA, L. J.; PIRES, A. P. V. Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva. *Revista do Direito Público*, Londrina, v. 9, n. 1, p. 73-100, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/direitopub/article/view/17128>>. Acesso em: jun. 2018.

PANÇARDES, Bruna Casiraghi. *Profissão docente: uma análise de seu significado, tal como entendido nas revistas de educação mais consultadas no Brasil (1998-2008)*. 2010. 154f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação – Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PEREZ, Karine Vanessa. “*Entre o real e o ideal, existe o possível*”: a proposta da clínica do trabalho institucional como dispositivo de atenção à saúde mental dos profissionais e usuários do sistema único de saúde (SUS). Tese (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/180998>>. Acesso em: jun. 2019.

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

PIGNON, D.; QUERZOLA, J. Ditadura e democracia na produção. In: GORZ, André. (Org.). *Crítica da divisão do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

PONTES, Reinaldo Nobre. *Mediação e Serviço Social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo Serviço Social*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PORTO ALEGRE. Câmara Municipal de Porto Alegre. *Relatório sobre as condições precárias das escolas municipais de Porto Alegre*. Porto Alegre: 2018.

PRATA, J. A.; PROGIANTI, J. M.; DAVID, H. S. L. A reestruturação produtiva na área da saúde e da enfermagem obstétrica. *Texto Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 23, n. 4, p. 1123-1129, out./dez. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/tce/v23n4/pt\\_0104-0707-tce-23-04-01123.pdf](http://www.scielo.br/pdf/tce/v23n4/pt_0104-0707-tce-23-04-01123.pdf)>. Acesso em: jul. 2018.

QUIRINO, Raquel. Divisão sexual do trabalho, gênero, relações de gênero e relações sociais de sexo: aproximações teórico-conceituais em uma perspectiva marxista. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, 2015. Disponível em: <[https://tst01.lcc.ufmg.br/backup\\_fae/seer/index.php/trabedu/article/view/2532/1622](https://tst01.lcc.ufmg.br/backup_fae/seer/index.php/trabedu/article/view/2532/1622)>. Acesso em: fev. 2019.

RÊSES, Orlando da Silva. Constituição sócio histórica do sindicalismo docente da Educação Básica do Rio de Janeiro. In: DAL ROSSO, Sadi. *Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas*. Brasília: Paralelo 15, 2011.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, jul./set. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16596>>. Acesso em: ago. 2018.

SANTOS, Eloísa Helena. O sujeito, o saber e as práticas educativas: processos de produção e legitimação do trabalho e educação. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, NETE/FaE/UFMG, v. 12, n. 3, jan./jun. 2003.

SANTOS, Gideon Borges dos. As estratégias de fuga e enfrentamento frente às adversidades do trabalho docente. *Estudos e pesquisas em psicologia*, v. 6, n. 1, Rio de Janeiro, jun. 2006. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S180842812006000100012](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812006000100012)>. Acesso em: nov. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100012&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: set. 2018.

SCHWARTZ, Yves. A experiência é formadora? *Educação & Realidade*, v. 35, n. 1, p. 35-48, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11030>>. Acesso em: maio 2018.

\_\_\_\_\_. Trabalho e saber. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 21-33, jan./jun. 2003.

\_\_\_\_\_. Trabalho e uso de si. *Pro-posições*, Campinas, v. 5, n. 1, p. 34-50, jul. 2000. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644041>>. Acesso em: out. 2018.

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



SILVA, Lorena Holzmann da. Divisão sexual do trabalho. In: CATTANI, Antonio David. (Org.). *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis: Vozes Ltda., 1997.

SILVA, Maria Abádia da. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas: Autores Associados, São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*, Brasília, v. 17, n. 1, p. 1-14, 2015. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>>. Acesso em: jun. de 2018.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 31-42, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: jun. 2018.

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

SOUZA, R. C.; SILVA, S. M.; COSTA, M. L. A. S. Estresse ocupacional no ambiente hospitalar: revisão das estratégias de enfrentamento dos trabalhadores de Enfermagem. *Revista Brasileira de Medicina do Trabalho*, n. 16, v. 4, p. 493-502, 2018. Disponível em: <<http://www.rbmt.org.br/details/389/pt-BR/estresse-ocupacional-no-ambiente-hospitalar--revisao-das-estrategias-de-enfrentamento-dos-trabalhadores-de-enfermagem>>. Acesso em: jan. 2020.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 49, n. 2, p. 1-17, 2009. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/2101>>. Acesso em: nov. 2018.

STREY, Marlene Neves. Gênero. In: JACQUES, M. G. C. et al. *Psicologia Social Contemporânea: livro-texto*. Petrópolis: Vozes, 1998.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, jan./abr. 2000.

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Madrid: Narcea, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, ano 12, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0101-73302000000400013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302000000400013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: jul. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. A dialética materialista e a prática social. *Movimento*, Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 121-142, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2899/1535>>. Acesso em: jun. 2018.

\_\_\_\_\_. *Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. 1.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

TUNDIS, A. G. O.; MONTEIRO, J. K.; SANTOS, A. S.; DALENOGARE, F. S. Estratégias de mediação no trabalho docente: um estudo em uma universidade pública na Amazônia. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e172435.pdf>>. Acesso em: dez. 2018.

VASCONCELOS, Ana Cláudia Leal. Inteligência Prática. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C. *Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho*. Juruá Editora/Psicologia Biblioteca: Curitiba, 2013.

VENDRAMINI; C. R.; TIRIBA, L. Classe, cultura e experiência na obra de E. P. Thompson: contribuições para a pesquisa em educação. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 55, p. 54-72, mar. 2014.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, v. 17, n. 18, p. 81-103, 2001/02. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03>>. Acesso em: out. 2018.

VIEGAS, Moacir Fernando. Produção de saberes do cuidado: questões de classe e gênero num hospital do RS, Brasil. In: XXXV CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS, 2017. *Anais...* Lima, Peru, maio 2017.

\_\_\_\_\_. Aproximações entre o conceito de uso de si e a teoria da mais-valia de João Bernardo. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, SP, v. 16, n. 1, p. 107-117, jun. 2013a. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-37172013000100009](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172013000100009)>. Acesso em: ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Histórico e conceitos da ergologia: entrevista com Yves Schwartz. *Reflexão & Ação*, Santa Cruz do Sul, RS, v. 21, n. 1, p. 327-240, 2013b. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3742>>. Acesso em: out. 2018.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/tematicas/article/view/2144>>. Acesso em: jun. 2018.

WOLECK, Aimoré. O trabalho, a ocupação e o emprego: uma perspectiva histórica. *Revista de divulgação técnico-científica do Instituto Catarinense de Pós-Graduação*, Santa Catarina, p. 33-39, jan. 2002. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev01-05.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

## **APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **TRABALHO DOCENTE E SABERES UTILIZADOS NA CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO AO SOFRIMENTO: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

#### **Prezado senhor/Prezada senhora**

O/A senhor/a está sendo convidado/a para participar como voluntário do projeto de pesquisa intitulado “Trabalho docente e saberes utilizados na construção de estratégias de enfrentamento ao sofrimento: um estudo com professores da Educação Básica”. Esse projeto está sendo realizado como parte integrante da dissertação de mestrado para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC e é importante porque pretende descrever, analisar e explicar as características do processo de formação de saberes utilizados pelos trabalhadores docentes na construção de estratégias de enfrentamento ao sofrimento decorrente da organização do trabalho. Para que isso se concretize, o senhor/a está sendo contatado/a pelos pesquisadores para que possa participar dos encontros do grupo focal e/ou entrevistas individuais. Tanto os encontros do grupo quanto as entrevistas serão gravados com o intuito de obter uma escuta e leitura fidedigna dos conteúdos abordados. Após a realização da pesquisa essas gravações serão arquivadas, juntamente com as transcrições, por cinco anos. Serão utilizados dados gerais da pesquisa de modo a não identificar o participante, assegurando o caráter sigiloso da pesquisa. Os riscos da pesquisa são mínimos, podendo se fazer presentes devido ao possível desconforto de alguns participantes em responderem determinadas perguntas ou falarem sobre temáticas específicas. Caso necessário, será feito encaminhamento dos mesmos ao Serviço Integrado de Saúde (SIS), da Universidade de Santa Cruz do Sul, onde receberão auxílio psicológico. Em caso de desistência da participação na pesquisa, o desligamento poderá ser solicitado aos pesquisadores em qualquer etapa do processo. Esta pesquisa não visa lucros e pretende contribuir tanto com a população geral, quanto com a comunidade acadêmica e, principalmente, com os docentes, sendo estes os seus benefícios.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu,  
\_\_\_\_\_ declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma

de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e 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/a:

- a) 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;
- b) 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;
- c) 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;
- d) do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- e) da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa; e,
- f) de que se existirem gastos para minha participação nessa pesquisa, esses serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

Esta pesquisa será desenvolvida pela mestranda Yohanna Breunig sob orientação do professor Moacir Fernando Viegas. Telefones para contato: (51) 998531310; (51) 981179040 e e-mails: yohannab@mx2.unisc.br; mviegas@unisc.br.

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.

O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do telefone: (051) 3717- 7680.

Local: \_\_\_\_\_

Data \_\_ / \_\_ / \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do voluntário

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do responsável  
pela apresentação desse Termo de  
Consentimento

## APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

### Dados gerais do participante:

Nome fictício: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Cidade de origem: \_\_\_\_\_ Cidade onde reside: \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_ Estuda atualmente: \_\_\_\_\_

Escola(s) em que atua: \_\_\_\_\_

Carga horária semanal: \_\_\_\_\_ Contratado(a) ou concursado(a): \_\_\_\_\_

Tempo de atuação nesta(s) escola(s): \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_ Com quem mora: \_\_\_\_\_

Filhos? Quantos? Se filhos, estão na escola? \_\_\_\_\_

Profissão dos pais: \_\_\_\_\_

1. Origem social e familiar. Conte-me um pouco sobre suas origens.
2. Há quanto tempo trabalha como professor (a)?
3. Conte-me sobre a sua escolha profissional (em que momento da sua vida você decidiu que queria ser professor; o que estava acontecendo na sua vida naquele momento; o que te levou a escolher a profissão; quais eram suas expectativas;...).
4. Conte-me sobre as suas primeiras experiências com a docência (quando foi; como foi; desafios; expectativas; teoria x prática; saberes utilizados).
5. Como é a sua rotina e seu ambiente de trabalho atualmente (organização do seu dia, deslocamento, horário de almoço, tarefas do trabalho)?
6. Como lida com a carga de trabalho? Sente-se sobrecarregado (a)? Algo mudou em relação ao início do exercício profissional? Como faz para enfrentar a sobrecarga?
7. Você consegue organizar o seu tempo de trabalho e tempo livre para afazeres de casa, família e lazer? Precisa levar trabalho para casa? Sempre foi assim? O que mudou? O que levou à mudança?
8. O que você definiria como adversidades do trabalho docente? Quais as principais dificuldades que percebe no trabalho e que enfrenta no cotidiano escolar? De que modo você lida com elas? Utiliza alguma estratégia para enfrentar o sofrimento? Qual? Como aprendeu isso?
9. Como você faz para não utilizar muitas horas do seu tempo livre com o trabalho? Era assim quando você começou a trabalhar? Como aprendeu a fazer diferente?

10. Consegue identificar como você foi desenvolvendo essas estratégias e de que modo aprendeu essas formas de lidar com o sofrimento relacionado ao trabalho?
11. Como você compreende a sua trajetória de trabalho? Como era quando você iniciou e como é atualmente? Nota mudanças em seu fazer docente de lá para cá? De que modo? Como foi desenvolvendo os saberes que utiliza hoje em sua prática profissional? \*fazer se necessário
12. Você acha que há cooperação entre os colegas de trabalho? Há espaços coletivos de discussão?
13. Você e seus colegas costumam conversar sobre aquilo que consideram não estar bom no trabalho? Tentam encontrar alternativas?
14. Qual a importância do coletivo para se organizar no trabalho? O que o coletivo ensinou sobre tornar as atividades menos pesadas? Que colegas, em especial, ajudaram nisso? Como elas ajudaram? Como o coletivo lida com a questão dos problemas emocionais/psíquicos, com a sobrecarga de trabalho?
15. Como considera sua saúde física e mental atualmente? Utiliza algum medicamento? Acredita ter relação com o trabalho?
16. Agora gostaria de retomar com você o que mais gosta no seu trabalho? O que te faz permanecer nesta profissão?
17. Para finalizar, como você está se sentindo agora, após falarmos sobre estas questões de trabalho?
18. Tem mais alguma informação que queira me contar acerca do seu trabalho e que eu não tenha questionado?