



UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARILENE DE LOURDES VIEIRA

**MAL-ESTAR DOCENTE E SOFRIMENTO PSÍQUICO:
o caso de professores de uma escola da rede municipal de Uberaba, MG**

**Uberaba, MG
2011**

MARILENE DE LOURDES VIEIRA

**MAL-ESTAR DOCENTE E SOFRIMENTO PSÍQUICO:
o caso de professores de uma escola da rede municipal de Uberaba, MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Sálua Cecílio.

Uberaba, MG
2011

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Vieira, Marilene de Lourdes

V673m Mal-estar docente e sofrimento psíquico : o caso de professores de uma escola da rede municipal de Uberaba, MG / Marilene de Lourdes Vieira. – Uberaba, 2011

173 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2011

Orientadora: Profa. Dra. Sálua Cecílio

1. Psicologia educacional. 2. Prática docente – Formação. 3. Professores – Psicologia. I.Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II.Título

CDD: 370.15

MARILENE DE LOURDES VIEIRA

**MAL-ESTAR DOCENTE E SOFRIMENTO PSÍQUICO:
o caso de professores de uma escola da rede municipal de Uberaba, MG**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade de
Uberaba, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 23 / 09 / 2011

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sálua Cecílio
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Prof. Dr. Wanderley Codo
Universidade de Brasília – UnB

Prof.^a Dr.^a Marilene Ribeiro Resende
Universidade de Uberaba – UNIUBE

*Dedico este trabalho aos professores
que, mesmo em condições adversas,
são capazes de exercer sua função com
muita dignidade, perseverança, aposta
e crença na possibilidade de forjar um
novo homem e uma nova sociedade.*

AGRADECIMENTOS

*Nenhum dever é mais importante
do que a gratidão.*

— CÍCERO

A Deus, que me proporcionou a saúde e a força necessárias para atingir mais este objetivo em minha vida.

À memória de meu pai, Acácio Borges Vieira, e à minha mãe, Catarina Tavares Vieira, que construíram um lar estruturado e harmonioso, base para meu desenvolvimento pessoal.

À minha única e querida irmã, Fátima, porto seguro mesmo à distância.

À professora doutora Sálua Cecílio, minha orientadora nesta caminhada acadêmica, que me ajudou a trilhar os primeiros passos na pesquisa. Sua competência, seu compromisso, sua dedicação e seu amor pelo que faz têm meu respeito e minha admiração.

À direção da escola campo desta investigação, que viabilizou a realização desta pesquisa abrindo suas portas.

Aos professores que se dispuseram a participar deste estudo, constituindo-se em parceiros nesta empreitada ao partilharem comigo seus sentimentos e suas vivências no magistério.

Ao senhor Rômulo de Souza Figueiredo, Secretário de Administração da prefeitura de Uberaba, que tornou possível a realização da pesquisa documental. Também aos servidores municipais Luciana Couto e Edgar Oliveira Silva, que me acolheram com gentileza e colaboraram nessa etapa.

Aos meus colegas mestrandos da sexta e sétima turma do Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), cuja convivência prazerosa durante o curso fez florescer amizades.

Às professoras doutoras Marilene Ribeiro Resende e Vânia Maria de Oliveira Vieira, cujas contribuições no exame de qualificação foram valiosas.

Aos professores do programa de mestrado, pelos encontros, debates e reflexões que ampliaram meus horizontes.

Ao professor doutor Wanderley Codo, cuja ilustre participação na banca de defesa constituiu um presente ao final deste trabalho.

RESUMO

No Brasil, o professor se encontra sob demandas pedagógicas e administrativas que, muitas vezes, exigem dele capacidade de supri-las sozinho. O sentimento de desamparo daí advindo pode se traduzir em mal-estar profissional e sofrimento psíquico — associáveis com patologias. Passíveis de prejudicar a qualidade da educação, esses fenômenos têm suscitado estudos como este, que problematiza tal temática na educação municipal de Uberaba (MG) segundo a percepção que 29 professores da educação básica têm da relação entre condições de trabalho e saúde, fontes do mal-estar docente e sofrimento psíquico, sintomatologia e estratégias contra o problema etc. A investigação objetivou, sobretudo, entender a experiência do mal-estar docente, o sofrimento psíquico e o adoecimento, as vivências de prazer, sofrimento e as estratégias defensivas. Dados documentais, empíricos e teóricos alimentam a problematização, em particular a inter-relação condições de trabalho–saúde–profissão docente, à luz de Dejours (1992), Esteve (1995; 1999), Codo (2006), Canguilhem (2010), Neves e Athayde (1998), Tardif e Lessard (2008) e outros. A manipulação e o tratamento de transcrições, questionários, fontes teóricas e documentais neste estudo de caso seguiram a abordagem quali-quantitativa. Os resultados da análise (condições e causas, formas e efeitos) reiteram a literatura, confirmando, em especial, que os transtornos mentais e comportamentais se encontram entre os grupos de doenças mais prevalentes entre os docentes. Resultado instigante, as licenças-saúde reduziram após a implantação de política de gratificação por assiduidade, o que sugere pontos críticos da docência, tais como sobre-esforço e salários parcos. Mas poucos abandonariam a profissão e a maioria vivencia mais prazer do que sofrimento no trabalho. Isso não intriga?

Palavras-chave: profissão docente; professores da educação básica, condições de trabalho; saúde.

ABSTRACT

In contemporary Brazil, professional teachers face pedagogical and managerial demands that sometimes force them to meet them on their own. In doing so, a feeling of helplessness may develop and suggest they are in a state of psychological and physical indisposition, professional uneasiness, and even of mental disturbances — all seen as open doors to illnesses and to a low quality teaching. This possibility has stimulating many studies as this one, which places such a theme in the public education of Uberaba, a city in the state of Minas Gerais. It does so based on what twenty-nine local teachers say on the relationship between work conditions and health, on sources of mental disturbances, on illness symptoms, and on strategies to face work and health related problems. In others words, this inquiry aimed to understand teachers' professional and psychic discomfort and getting ill, besides their pleasant experiences and reaction strategies. The analysis considers documental and empirical data in addition to theoretical background, especially on the relationship among working conditions, health, and professional teaching. It follows Dejours (1992), Esteve (1995; 1999), Codo (2006), Canguilhem (2010), Neves e Athayde (1998), and Tardif e Lessard (2008), among others. The dealing with, and the analysis of, data (interview transcriptions, questionnaires, and documents) in this case study has followed the qualitative and quantitative approach. Results (conditions and causes, forms and impact) reiterate what literature has pointed out so far, especially that mental and behavioral disturbance are among the most prevalent illnesses associated with teaching professionally and work conditions; also, that work absence because of healthcare needs reduced after local government starting to remunerate teachers' classroom assiduity. It raises a critical point, though. If it means overwork and low wages, then only a few teachers would give up teaching as a professional activity and most of them say they get more pleasure (comfort, satisfaction) from their work than they suffers due to it. It is intriguing, isn't it?

Keywords: professional teaching; elementary level teachers; work conditions, health.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Comunidade Europeia
CEMEIS	Centros Municipais de Educação Infantil
CID	Código Internacional de Doenças
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GSPM	Gerência da Saúde do Servidor e Perícia Médica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento dos Sem Terra
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEА	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAV	Programa Acelerar Para Vencer
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PREAL	Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe
REDESTRADO	Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEM	Sistema de Avaliação das Escolas Municipais/Uberaba
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SMRT	Saúde Mental Relacionada ao Trabalho
SRQ-20	Self Reporting Questionnaire-20
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE	União Europeia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Perfil da escola pesquisada.	56
TABELA 2 – Perfil das docentes que responderam ao questionário	57
TABELA 3 – Avaliação do trabalho docente	65
TABELA 4 – Interação entre os pares na docência.	66
TABELA 5 – Satisfação profissional com o magistério.	67
TABELA 6 – Perfil de adoecimento dos professores da rede municipal de Uberaba (2004–9).	95
TABELA 7 – Perfil de adoecimento dos professores da escola pesquisada (2004–9). . .	97
TABELA 8 – Incidência dos fatores do Self-Reporting Questionnaire-20 (SRQ-20). . .	99
TABELA 9 – Número de professores da rede municipal de Uberaba beneficiados pela gratificação por assiduidade (2005–9).	101
TABELA 10 – Aspiração dos docentes em relação à profissão.	142

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Perfil dos docentes entrevistados.	58
QUADRO 2 – Principais dificuldades enfrentadas na docência e suas fontes	78
QUADRO 3 – Sintomas do mal-estar docente.	111
QUADRO 4 – Estratégias de defesa adotadas pelas professoras da pesquisa.	119
QUADRO 5 – Categoria temática: cobrança, burocratização e controle externo.	126
QUADRO 6 – Categoria temática: desvalorização profissional.	128
QUADRO 7 – Categoria temática: precarização do trabalho docente.	129
QUADRO 8 – Categoria temática: autorresponsabilização e culpa pela não aprendizagem discente.	132
QUADRO 9 – Categoria temática: relações interpessoais no trabalho.	133
QUADRO 10 – Categoria temática: falta de apoio das famílias.	135
QUADRO 11 – Categoria temática: relação com os alunos.	136
QUADRO 12 – Categoria temática: dificuldades para lidar com a inclusão.	139
QUADRO 13 – Categoria temática: vivências de prazer no trabalho docente.	143
QUADRO 14 – Fatores que justificam a permanência na profissão.	144

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Salário das professoras na composição da renda familiar.	63
GRÁFICO 2 – Percepção das professoras quanto ao nível de cobranças.	76
GRÁFICO 3 – Grupos de doenças mais recorrentes entre professores da rede municipal de Uberaba (2004–9).	96
GRÁFICO 4 – Frequência das queixas relativas aos principais grupos de doenças que acometem os docentes.	98
GRÁFICO 5 – Incidência dos fatores do SRQ-20.	100
GRÁFICO 6 – Principais fatores desencadeantes do mal-estar docente.	106
GRÁFICO 7 – Percepção da incidência dos indicadores de mudança na educação em seu contexto de trabalho.	108
GRÁFICO 8 – Frequência com que se vivencia o mal-estar docente.	109

LISTA DE FIGURA

FIGURA 1 – Satisfações e gratificações dos professores pelos seus problemas e suas dificuldades	124
---	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO FLEXÍVEL.....	34
1.1 Transformações contemporâneas.....	35
1.2 A educação sob o impacto das transformações.....	43
1.3 A educação municipal no contexto das transformações econômicas, políticas e sociais. .	50
2 TRABALHO DOCENTE: DO CONTEXTO AO CASO CONCRETO...	53
2.1 A rede municipal, a escola e os sujeitos	54
2.2 Complexidade do trabalho docente.....	58
2.2.1 Natureza do trabalho docente	58
2.2.2 Trabalho docente e relações de gênero	62
2.2.3 Trabalho interativo	64
2.3 Reestruturação do trabalho docente.....	65
2.4 Adversidades, dilemas e tensões na docência.....	69
3 TRABALHO E SAÚDE: UMA RELAÇÃO CONTROVERTIDA.....	81
3.1 Apontamentos históricos da saúde dos trabalhadores	82
3.2 Referências teórico-metodológicas em saúde mental e trabalho	85
3.2.1 Teoria do estresse	85
3.2.2 Psicodinâmica do trabalho.....	87
3.2.3 Teoria do desgaste mental.....	88
3.3 Trabalho e saúde na educação.....	90
4 MAL-ESTAR DOCENTE E SOFRIMENTO PSÍQUICO: PORTAS DE ENTRADA PARA O ADOECIMENTO.....	103
4.1 O mal-estar docente.....	103
4.2 Sofrimento psíquico no trabalho.....	112
4.3 Mecanismos de defesa e de enfrentamento do sofrimento.....	116
4.4 Os sujeitos da pesquisa e suas estratégias de autorregulação.....	118
5 PRAZER E SOFRIMENTO COMO INTERFACES DO TRABALHO DOCENTE...	124
5.1 Indicadores de sofrimento na docência.....	125
5.2 Vivências de prazer na docência.....	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICE A – Termo de consentimento para responder ao questionário	157
APÊNDICE B – Termo de consentimento para conceder entrevista.....	159
APÊNDICE C – Questionário para professores.....	161
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com professores	167
ANEXO A – Escolas municipais consideradas no universo de pesquisa da rede municipal de Uberaba	169
ANEXO B – Doenças e codificação do Código Internacional de Doenças (CID).....	170
ANEXO C – Decreto municipal nº 1.541, de 01 de julho de 2010.....	171

INTRODUÇÃO

Pesquisar é isso. É um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em xeque “nossas verdades” diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo. Eles também nos ensinam a olhar o outro, o diferente, com outras lentes e perspectivas. Por isso, não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos porque, como pesquisadores, somos também atores sociais desse processo de elaboração.

— ZAGO, 2003, p. 307–8.

Esta pesquisa enfoca a problemática em torno da relação entre trabalho docente e saúde. Especificamente, seu objeto de estudo se refere ao mal-estar docente¹ e ao sofrimento psíquico² por que passam professores de uma escola da rede municipal de ensino de Uberaba (MG). A escolha de tal objeto resultou de inquietações advindas de minha³ atuação na docência de Língua Portuguesa nos ensinos fundamental e médio da rede estadual mineira e como pedagoga (orientadora educacional e diretora escolar) desse município. A fim de entender mais a fundo como a experiência vivida despertou meu interesse e me motivou a fazer esta investigação, recorri à reflexão de Larrosa (2002), que elucida o modo de pensar na experiência e em seu sujeito. Ao afirmar que a experiência é o que *nos* acontece, e não o *que* acontece, esse autor ressalta que duas pessoas expostas ao mesmo acontecimento não o

¹ A expressão mal-estar docente tem sido empregada como a mais inclusiva daquelas usadas na bibliografia atual para descrever os efeitos negativos e permanentes das condições psicológicas e sociais que afetam a personalidade do professor no exercício da docência (ESTEVE, 1999).

² Aqui concebido “[...] como a vivência subjetiva intermediária entre a doença mental descompensada e o conforto (ou bem-estar) psíquico” (DEJOURS *et al.*, 1994, p. 127).

³ Ao longo deste texto, prepondera a forma impessoal dos verbos, vista aqui como mais condizente com o trabalho científico; mas a primeira pessoa do singular aparece para dar o tom pessoal necessário a certas passagens relativas a experiências, escolhas e ações particularmente minhas.

experimentam da mesma forma porque a experiência é singular. Sobre o sujeito da experiência — diz —, ele é como uma superfície sensível que, de alguma maneira, é afetada pelos acontecimentos, que nela deixam marcas e vestígios, produzem efeitos. Compreendi, então, que minhas experiências profissionais, de algum modo, tocaram-me e modificaram-me, deixaram impressas suas marcas e produziram efeitos que se mantiveram imperceptíveis por muito tempo, mas que agora vêm à tona para dar sentido a este estudo.

Em minha trajetória profissional, tenho observado, em muitos colegas de profissão, as angústias, os desencantos, os desgastes e os sofrimentos provocados por problemas educacionais do cotidiano escolar. Quando se reúnem entre si informalmente — na sala de professores antes da aula e durante o recreio — ou em situações formais — reuniões pedagógicas ou de conselhos de classe —, é comum desabafarem se queixando de tais problemas. Externam as dificuldades e adversidades que se lhes impõem no dia a dia, as quais os deixam numa situação de desconforto no exercício da profissão e os expõem a uma situação de vulnerabilidade e riscos à saúde. Quem se inclui nesse universo de profissionais que em momentos diversos se veem acometidos pelo mal-estar docente tem de enfrentar implicações variadas; e quem consegue enfrentá-las em boas condições físicas e mentais oferece um contraponto aos que adoecem e se afastam do trabalho por períodos consecutivos de licença-saúde.

Assim, o pressuposto desta investigação é que o mal-estar docente e o sofrimento psíquico são condições propícias à debilitação da saúde do professor. Se for plausível a ideia de que a prática mesma da profissão indique fundamentalmente o estado da saúde do profissional, seja negativamente (desgaste, sofrimento, adoecimento etc.) ou positivamente (equilíbrio, prazer, força, realização pessoal etc.), a questão que se impõe não é a polaridade entre trabalhar e não trabalhar, mas qual é o tipo de trabalho e sob quais condições é exercido (DEJOURS, 1993). Noutras palavras, estão em pauta a natureza e as condições de exercício profissional da docência. Como os trabalhadores estão submetidos a pressões em seu dia a dia, as consequências nocivas dessa condição (o sofrimento que leva à doença) preocupam porque — diz Dejours (2001, p. 18) — podem interferir diretamente no funcionamento psíquico e na saúde do profissional, ou seja, impedir o exercício da profissão. Eis por que esta investigação aborda o caráter contraditório do trabalho na vida das pessoas: na tentativa de mostrar que este tem efeitos variados na saúde daquelas.

No caso da prática profissional da docência, a literatura apresenta indicativos da relevância dos problemas de saúde entre os professores e revela que as condições de trabalho a que estão expostos criam condições para alterações físicas (problemas vocais,

osteomusculares, respiratórios e outros) e transtornos ou alterações psíquicas (mal-estar, sofrimento psíquico, estresse ou *burnout*). Indicam, portanto, sua repercussão nociva na saúde do professorado, ainda que a visibilidade dessa repercussão não seja tão evidente como noutras categorias profissionais em que os nexos causais entre certas condições de trabalho e certas patologias são mais definidos e objetivos, como nas doenças ocupacionais — decorrentes da exposição do trabalhador aos riscos da atividade que desenvolve (dermatose, asma, perda auditiva induzida por ruído, silicose, causada pela poeira da sílica, e lesões por esforços repetitivos ou distúrbios osteomusculares, dentre outras). Nesse sentido, esta investigação propõe um olhar mais atento e sensível à saúde e ao bem-estar docente, buscando refletir sobre as condições de trabalho e os efeitos destas sobre aquela.

Como fenômeno social, a educação não pode ser pensada isoladamente do contexto sociopolítico e econômico de que faz parte, porque este a afeta de alguma forma. Assim, entender os impactos do contexto na educação e no trabalho docente requer uma análise de acontecimentos que transformaram o cenário social nas últimas décadas e — supõe-se — favoreceram o surgimento do mal-estar e do sofrimento psíquico entre os professores.

A partir dos anos 1970, o capitalismo mundial enfrentou um período intenso de crise que culminou na queda dos índices de crescimento econômico. Mas, mesmo em crise, o capital reagiu e se reorganizou, isto é, retomou os níveis de acumulação. A reestruturação produtiva,⁴ a globalização⁵ e o neoliberalismo⁶ surgiram no contexto mundial como resposta capitalista à crise; articulados entre si, promoveram transformações na sociedade que se refletiram na cultura, no modo de vida das pessoas e na educação. Nessa nova realidade mundial — dizem Oliveira e Libâneo (1998) —, a ciência e a inovação tecnológica adquiriram uma importância tal, que os estudiosos chamam a sociedade do presente de “sociedade do conhecimento”, “sociedade técnico-informacional”, “sociedade tecnológica”. Nela — afirmam —, a educação e o conhecimento passam a ser vistos, pelo capitalismo globalizado, como força motriz, eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico, necessários para aumentar o lucro e a competitividade. Logo, na ótica neoliberal,

⁴ Filgueiras (1997, p. 906–7) vê a reestruturação produtiva como “[...] fenômeno que se desenrola essencialmente na órbita microeconômica, diz respeito às transformações estruturais no âmbito da produção e do trabalho”.

⁵ Entendida aqui à luz de Maués (2003, p. 91–2), para quem a globalização se refere à intensificação da troca de mercadorias e serviços, dos fluxos de capitais, da desregulamentação da economia e, sobretudo, de aumento do poder dos países ricos sobre os demais, traduzido pela imposição de regras e exigências.

⁶ Doutrina que se constrói em oposição ao Estado de Bem-estar Social. Seu princípio é reduzir o papel do Estado na condução do país, interferindo o menos possível na liberdade individual e nas atividades econômicas da iniciativa privada. Sua referência maior são os indivíduos, e não as ações coletivas, em particular as sindicais (FILGUEIRAS, 1997).

a educação é um problema econômico, por ser elemento central do novo padrão de desenvolvimento; e nessa ótica a eficácia e o alcance dos resultados da educação foram postos em xeque, seu papel e suas funções passaram a ser questionados e novas demandas lhe foram atribuídas, expondo os professores a novas situações de trabalho.

Assim, a classe hegemônica — parcela pequena da sociedade detentora do poder — começou a apontar a necessidade de mudar o sistema educacional. Para tanto, as políticas educacionais passaram a ser projetadas e implantadas segundo exigências da produção e do mercado, visando alinhar a escola à empresa e os conteúdos escolares às exigências profissionais do trabalho. Numa palavra, a educação passou a se articular com a empregabilidade (MAUÉS, 2003). Desde então — diz Maués — várias reformas educacionais foram feitas no Brasil e noutros países da América Latina, cada vez mais com o tom da internacionalização, ou seja, como tentativa de globalizar, também, esse fenômeno social.

No contexto histórico das reformas, a década de 1990 inaugurou um momento ímpar na educação nacional: demarcou uma nova realidade que se delineia sob o imperativo da globalização. As políticas educacionais implantadas nesse período atribuíram aos sistemas escolares papel preponderante na condução das políticas sociais compensatórias, as quais se destinam a conter a pobreza mediante uma educação para a equidade social e pela expansão da educação básica, com implicações na organização e na gestão da escola pública (OLIVEIRA, 2004). A expansão do acesso à escola e a consequente universalização do ensino fundamental não só aumentaram o contingente de alunos, como também ampliaram a complexidade das demandas apresentadas às escolas e aos professores. A “escola para todos” abriu suas portas às massas, e as camadas populares passaram a frequentá-la maciçamente nas últimas décadas. Com isso, a educação passou a suprir outras demandas que não só as da classe privilegiada.

Por consequência, a ampliação de oportunidades trouxe conflitos para a escola, que se mesclam com questões sociais cujos reflexos no cotidiano escolar se intensificam cada vez mais; pobreza, violência, drogas, desestrutura familiar, diversidade cultural e social, dificuldades de aprendizagem e inclusão de alunos portadores de necessidades especiais — para citar alguns exemplos — impuseram demandas de toda ordem aos docentes, sem que estivessem preparados para supri-las.

Salienta-se também que à expansão da escolarização, não correspondeu o aumento de investimentos na educação. Assim, muitas escolas públicas passaram a enfrentar a carência de recursos humanos e materiais numa rede física (prédio destinado a abrigar a

escola) degradada, que torna precárias as condições de trabalho na docência. Constatase não só uma defasagem significativa entre o que os programas reformistas propõem e o que se concretiza nas escolas, mas ainda uma forte dissonância entre o discurso da importância da educação para o desenvolvimento do país e as condições da prática profissional da categoria docente no ensino público.

Pesquisas acadêmicas sobre a educação mostram que o professor se sente compelido a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, mas não sem expressar a sensação de insegurança e desamparo. Com frequência, sente-se perdido e jogado à própria sorte, pois se vê obrigado a encontrar — sozinho — as saídas possíveis, mesmo que isso lhe traga sofrimento. Os efeitos desse cenário para o docente têm sido perversos, pois incluem abandono da profissão, mal-estar, sofrimento e até desequilíbrio emocional. Mendes, M. L. M. (2006, p. 1) reitera esse pensamento ao dizer que a “[...] falta de condições adequadas de trabalho vem provocando doenças nos professores, o que, por sua vez, compromete todo o processo de ensino e aprendizagem, já que eles são a espinha dorsal deste processo”.

A convivência com a contradição constante entre o excesso de exigências e a escassez de recursos, com as tensões cotidianas e as más condições de trabalho tem intensificado a precariedade da prática docente. Muitos professores chegam a limites de tolerância que se traduzem em desgastes e sofrimento psíquico, expondo-os a uma condição crônica de mal-estar que põe em risco sua saúde. Tomado aqui como objeto de estudo, esse mal-estar é entendido não como doença, mas como desconforto subjetivo e singular perante as condições de trabalho, um fenômeno favorável à experiência do sofrimento psíquico entre docentes; portanto, mal-estar e sofrimento se inter-relacionam. As relações entre esses dois fenômenos são tratadas por Murta (2001), que dá uma pista para se compreendê-los graças à correlação estabelecida por ela entre o mal-estar e o sofrimento psíquico do professorado. Tal pista se traduz na “[...] consideração do sofrimento psíquico no magistério como um sintoma que denuncia, por sua vez, um mal-estar na educação, e o correspondente conflito vivido pelos professores na escola” (MURTA, 2001, p. 3).

Essa questão se mostra cada vez mais relevante, dado o quadro de adoecimento de professores apontado em investigações da área e detalhado no capítulo 3. Esse fator surge como algo que influi muito na qualidade do ensino básico no país. Além de resultarem em custos elevados ao professorado, ao alunado e ao sistema de ensino, o mal-estar e o sofrimento psíquico docentes têm repercussão psicológica e educacional negativa, o que sugere que estudá-los é importante para melhorar a qualidade da educação; isto é, para a

tomada de providências que previnam e minorem o quadro de doença da categoria. As licenças-saúde — apontam Leite e Souza (2007) — prejudicam não só os educadores (muitos perdem a chance de ascender na carreira via prêmios por assiduidade), mas também os educandos (pois as substituições podem ocorrer de forma precária ou inadequada, lesando a aprendizagem) e a direção escolar (que, muitas vezes, recorre ao improviso para suprir a ausência de docentes). Daí a necessidade de a saúde dos professores se consolidar como objeto de estudo na pesquisa em educação; pois tal consolidação pode desencadear a busca de alternativas que visem à superação de situações prejudiciais à saúde e à promoção do bem-estar do professor, seja pela própria categoria, seja pelos responsáveis pela elaboração das políticas educacionais.

Esta pesquisa pretende contribuir para tal reflexão no campo acadêmico, ao problematizar essa temática na esfera local. Trata-se de conhecer os grupos de doenças mais recorrentes entre os professores da rede municipal de Uberaba e de uma escola pesquisada, no período de 2004 a 2009, bem como sua percepção e vivência em relação ao mal-estar docente, ao sofrimento psíquico e às estratégias defensivas que utilizam. Assim, o problema desta pesquisa é: qual é o perfil de adoecimento dos professores da rede municipal de ensino de Uberaba e da escola pesquisada e quais são, segundo a percepção desses últimos, os fatores desencadeantes do mal-estar docente e do sofrimento psíquico, suas manifestações em seu cotidiano e as estratégias de enfrentamento e de defesa usadas por esses docentes? De que forma o todo — representado pela rede — se particulariza na parte — a unidade escolar — e como esta expressa aquela?

O objetivo geral é verificar em que proporção e sob quais formas os professores do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Uberaba vivenciam o mal-estar docente, o sofrimento psíquico e o processo de adoecimento e quais são suas relações com as condições da prática docente. Os objetivos específicos são:

- 1-Ampliar a perspectiva de compreensão relativa às condições do trabalho docente e seus efeitos na saúde dos professores;
- 2-Delinear o perfil de adoecimento dos professores da rede municipal de Uberaba e da escola pesquisada entre 2004 e 2009;
- 3-Identificar tanto as vivências de prazer e de sofrimento na docência quanto as estratégias de enfrentamento e defesa adotadas pelos professores entrevistados;
- 4-Verificar a repercussão do decreto municipal 523/2005 (gratificação por assiduidade) no número de licenças-saúde de professores da rede municipal de Uberaba no período 2004–9.

Alcançar tais objetivos pressupôs articular dados documentais, dados empíricos coletados e o referencial teórico adotado, numa possibilidade de análise que permitisse entender as condições que produzem o mal-estar docente e o sofrimento psíquico entre os sujeitos da pesquisa, a forma como tais fenômenos se manifestam no cotidiano deles e o que provocam em sua saúde. Também foi preciso uma aproximação do professorado para captar percepções e sentimentos referentes às suas condições de docência e às suas vivências relativas aos fenômenos investigados. Tal aproximação exigiu realizar uma pesquisa de campo para saber que facetas do trabalho docente constituem elementos agressores aos educadores sujeitos da pesquisa, isto é, provocam o mal-estar e o sofrimento psíquico.

A articulação de dados e aproximação dos sujeitos foi precedida de leituras sobre os vários tipos de pesquisas e metodologias para definir a que mais se adequaria aos objetivos desta investigação. Essa etapa prévia permitiu compreender que o estudo do fenômeno educacional — situado entre as ciências humanas e as ciências sociais — tem influência das evoluções ocorridas nesses campos científicos. Por muito tempo, os estudiosos desses campos adotaram os modelos que serviram ao desenvolvimento das ciências físicas e naturais rumo à construção do conhecimento científico de seu objeto de estudo. Tal como nesses dois últimos campos da investigação, o fenômeno educacional foi estudado durante décadas segundo abordagens próprias da pesquisa experimental.

Esse modelo de estudo correspondia ao que se convencionou chamar de paradigma positivista, cuja origem remonta ao francês Augusto Comte, filósofo que lançou as bases de uma sociologia positivista na qual o método de estudo dos fenômenos sociais deveria se aproximar daqueles empregados pelas ciências físicas e naturais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). As características típicas dessa abordagem uma vez predominante nas pesquisas educacionais — dizem Lüdke e André — eram a crença numa separação perfeita entre sujeito da pesquisa, pesquisador e seu objeto de estudo; a crença no empreendimento científico como algo neutro, objetivo; a crença na imutabilidade e permanência da realidade dos fenômenos (poderiam ser isolados no tempo e no espaço para a obtenção de um conhecimento objetivo a seu respeito); enfim, a crença no conceito de causalidade, que apontava a busca de um fluxo linear entre variáveis independentes e dependentes.

Todavia, ainda segundo essas autoras, a partir dos anos 1970 os pesquisadores deram sinais de insatisfação com os resultados da pesquisa educacional tal qual era realizada, pois esta não estava ajudando a solucionar os problemas que se impunham na área da educação. Assim, foi preciso buscar novos métodos de investigação que rompessem com o paradigma antigo e se adequassem mais à natureza dos fenômenos estudados e aos objetivos

dos pesquisadores da educação; daí o interesse nos aspectos qualitativos da educação. Desde então, o pesquisador passou a não se abrigar numa posição de neutralidade científica, pois seus princípios e suas pressuposições estavam implicados nos fenômenos que conhece. Tal atitude de pesquisa o pôs no meio da cena investigada e lhe atribuiu a função de ponte — inteligente e ativa — entre conhecimento acumulado e novas evidências a serem estabelecidas pela pesquisa realizada.

Conforme Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa tem características básicas. Uma delas é ter o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento — diga-se, o pesquisador ter contato direto com o ambiente e a situação investigada via trabalho de campo. Além disso, os dados coletados são predominantemente descritivos e há sempre uma tentativa de captar a “perspectiva dos participantes”: a maneira como os informantes encaram as questões focalizadas. Enfim, os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. Chizzotti (2003, p. 221) reafirma essas características ao dizer que “[...] o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Na mesma direção Minayo (1998) afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Noutras palavras, na pesquisa qualitativa, “[...] a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc.” (GOLDENBERG, 2005, p. 14). Se assim o for, então se pode dizer que os pesquisadores das ciências naturais lidam com objetos externos passíveis de ser conhecidos objetivamente, diferentemente das ciências sociais, em que lidam com emoções, valores, subjetividades etc.

Segundo Triviños (2008), o interesse científico pelos aspectos qualitativos da educação surgiu e ganhou corpo em torno da década de 1970, em países da América Latina; mas não sem provocar confusão. Ora, as novas propostas de pesquisa levaram à eliminação de qualquer quantificação de dados no estudo e à exaltação do dado qualitativo, o que abriu caminho à falsa dicotomia entre quantitativo e qualitativo, cuja existência não se justifica. Minayo (1998, p. 22) reitera essa afirmação ao dizer que “[...] o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

Por sua vez Santos (2009) alega que grande parte dos pesquisadores costuma se alinhar a uma ou outra perspectiva, sem perceber a promissora possibilidade da união de ambas as estratégias metodológicas. Assim, defende a idéia de que o desenho multimétodo — articulando a abordagem qualitativa e quantitativa numa mesma pesquisa — parece ser mais completo e efetivo do que os realizados exclusivamente com uma das duas abordagens, além do fato de que estratégias mais pluralistas de pesquisa constituem-se em uma tendência atual da pesquisa social. A autora reforça seu ponto de vista ao dizer que “[...] pode-se integrar, por exemplo, num mesmo estudo a pesquisa documental, dados estatísticos, coletados via questionário, e incluir, concomitantemente, a análise de conteúdo de depoimentos colhidos através de entrevistas”. (SANTOS 2009, p. 145).

À luz da fundamentação teórica realizada e das tendências atuais presentes no meio acadêmico na atualidade, optou-se neste estudo pela abordagem quali-quantitativa, uma vez que a multiplicidade de técnicas pode propiciar um conhecimento mais aprofundado do objeto de estudo.

Considera-se importante, além de definir a abordagem metodológica, elucidar algumas concepções que permeiam esta investigação, a saber: o tipo de ser humano vinculado à realização desta pesquisa e a forma adotada para estudar o fenômeno educativo. O ser humano é aqui visto como ser social inserido numa realidade dada que o influencia e, ao mesmo tempo, por ele é influenciada, porque nela ele produz relações sociais; embora seja histórica e socialmente determinado, é visto também como ator e criador da história, sujeito a quem cabe — se necessário for — modificar a realidade, libertando-se mediante a prática revolucionária. A esta investigação subjaz a crença de que uma maneira de estudar a educação escolar é desvendar as relações entre educação e sociedade de modo a revelar as determinações ideológicas, o poder e os interesses das classes dominantes que se impõem como forma de controle da escola.

Quanto à coleta de dados e ao tipo de investigação adotada, esta pesquisa se classifica como estudo de caso. A opção por essa modalidade se respalda em Yin (2001, p. 19), para quem “[...] os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. No dizer de Triviños (2008, p. 133), o estudo de caso “[...] é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. Yin (2001) ressalta que o estudo de caso é uma investigação empírica usada em situações cujas fronteiras entre contexto e fenômeno investigados não estão definidas com clareza e

cuja estratégia de pesquisa recorre a fontes múltiplas de evidência; isso requer a convergência triangular dos dados, porque esta promove o diálogo entre as estratégias diversas de pesquisa e possibilita uma análise cruzada dos resultados.

No dizer de Lüdke e André (1986), o estudo de caso se destaca por constituir uma unidade num sistema mais amplo. Como os estudos de caso visam à descoberta, o investigador deverá estar sempre atento a novos elementos que possam surgir como importantes no desenrolar da pesquisa. Além disso, como enfatizam uma interpretação que considere o contexto, para que se possa apreender o objeto de forma mais completa esse tipo de investigação salienta a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação de seus componentes; também requer variedade de informações. Enfim, como o caso deve ser sempre bem delimitado, seu estudo precisa ter contornos definidos claramente em seu desdobramento.

Muitos autores se ocupam do tema e não há uma unanimidade entre eles. Embora existam controvérsias sobre a cientificidade e o rigor dos estudos de caso e alguns questionamentos à credibilidade das conclusões a que conduz, é uma estratégia de pesquisa usada extensivamente nas ciências sociais. Em virtude das discordâncias entre os autores que se dedicam a essa modalidade de pesquisa, doravante serão enfocadas, com base em Mazzotti (2006), as posições de Robert Yin e Robert Stake, renomados especialistas em estudos de caso e referência obrigatória para quem lida com o tema.

No dizer de Mazzotti (2006), Yin (1984) afirma que os estudos de caso oferecem pouca base à generalização — reside aí uma das facetas do preconceito que cerca essa estratégia de pesquisa. Por sua vez, Stake (2000) entende que uma preocupação excessiva com a generalização pode desviar a atenção do pesquisador de características importantes para a compreensão do caso em si. Por isso, ele introduz o conceito de “generalização naturalística”, alegando que o pesquisador pode oferecer oportunidade para a experiência vicária, ou seja, pode levar os leitores a associarem o que foi observado em determinado caso com acontecimentos vividos por eles próprios noutros contextos. Assim, ele introduz uma mudança de perspectiva: em vez de definir a que populações e/ou contextos os resultados podem ser generalizados, o pesquisador deixa essa decisão para o leitor, que decidirá se as interpretações, as hipóteses e os *insights* apresentados em dado estudo de caso podem ser aplicados ao caso de seu interesse. Em suma, embora um autor e outro afirmem que não pode haver generalizações estatísticas com base nos estudos de caso, nenhum deles desconsidera a importância de ir além do caso; tanto o é que cada um propõe sua forma alternativa de generalização (MAZZOTTI, 2006).

Dito isso, como esta investigação se trata de um estudo de caso, a generalização dos dados aqui apresentados está descartada como pretensão da pesquisa; mas isso não anula a tentativa de buscar evidência de semelhanças entre o que aqui se expõe e o que ocorre noutros contextos escolares. Este estudo pretende — isto sim! — levantar elementos que permitam compreender o mal-estar e o sofrimento psíquico vivenciado pelo professorado e os efeitos que produzem na educação escolar e na saúde do docente. Para tanto, toma como referência as condições e o contexto da “Escola Esperança”⁷ — microuniverso onde se realiza a pesquisa de campo. Assim, salienta-se que a rede municipal de Uberaba é considerada apenas como pano de fundo nesta pesquisa. Faz-se alusão a ela com o mero intuito de contextualizar a escola selecionada e seus dados são tomados somente como auxiliares na interpretação e compreensão do objeto de estudo, além de favorecer a compreensão das relações parte/todo, importantes quando se trata de aproximar-se o máximo possível da complexidade do objeto pela técnica da triangulação.

O estudo de caso adotado aqui merece esclarecimento. De fato há várias propostas de tipificação, mas serão citados os modelos de Yin e Stake. O primeiro autor evidencia a distinção entre estudos de caso único — que focalizam apenas uma unidade — e estudos de caso múltiplos — nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente. Esse estudioso oferece quatro possibilidades de projetos para a estratégia de estudo de caso: “[...] projetos de caso único holísticos; projetos de caso único incorporados; projetos de casos múltiplos holísticos; projetos de casos múltiplos incorporados” (YIN, 2001, p. 61). Segundo Mazzotti (2006), Stake distingue três tipos de estudo de caso: intrínseco, instrumental e coletivo. O intrínseco busca compreender mais amplamente um caso apenas pelo interesse que desperta: o caso vale por si. Ao contrário, o instrumental se interessa por um caso porque se supõe que poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, fornecendo *insights* sobre um assunto. Enfim, o estudo de caso coletivo prevê que o pesquisador estude conjuntamente alguns casos para investigar dado fenômeno, por isso pode ser visto como estudo instrumental estendido a vários casos.

À luz do primeiro modelo de tipificação, esta investigação se classifica como estudo de caso único; com base no segundo, classifica-se como estudo de caso instrumental. A afirmação de Maffezzoli e Boehs (2008, p. 99) auxilia a compreensão desse tipo de estudo de caso: “[...] no estudo de caso instrumental, um caso particular é examinado para prover

⁷ Nome fictício, para manter o sigilo e resguardar o anonimato da escola, conforme acordo com sua diretora, registrado em carta de autorização datada de 14/4/10.

insights em um assunto ou para o refinamento da teoria. O caso tem interesse secundário, e seu papel é de apoio para fornecer a compreensão sobre algo”. Assim, o interesse e o foco deste estudo não é a escola selecionada em si, mas os *insights* que a investigação pode trazer para o entendimento dos fenômenos em pauta: mal-estar e sofrimento psíquico de professores. O caso específico é usado como meio de compreensão de uma problemática mais ampla: toma-se a escola selecionada como referência, como lócus eleito para análise e compreensão dos fenômenos em estudo; nesse caso, a unidade estudada constitui um instrumento, um veículo de informação ao investigador, o que secunda sua importância, mas não a anula para dar suporte aos achados.

Assim como qualquer outro tipo de investigação científica, os estudos de caso devem apresentar critérios que permitam aferir sua credibilidade; por isso, convém explicar a estratégia adotada para dar validade e confiabilidade a este estudo, qual seja: a triangulação de técnicas de pesquisa. Trata-se de um procedimento que possibilita conhecer mais a fundo o objeto de pesquisa e com maior grau de cientificidade. Em Santos (2009) se lê que o conceito de triangulação, oriundo da topografia, refere-se a um recurso para analisar as intersecções e os vários pontos de vista sobre dada problemática; a técnica promove o diálogo entre as estratégias diversas de pesquisa em prol de uma análise cruzada dos resultados. Assim, busca-se comparar facetas distintas da realidade para compreender com mais exatidão e detalhamento as características e os fatores constituintes de dado fenômeno social.

A complementaridade ou sobreposição de procedimentos permite analisar a problemática em estudo segundo ângulos e dimensões diversos, daí ser possível criar condições mais favoráveis à superação de eventuais distorções e erros na pesquisa, isto é, a uma forma mais efetiva de apreender a realidade (SANTOS, 2009). Para Triviños (2008, p. 138), a triangulação na coleta de dados “[...] tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social”. Portanto, ao lançar mão do recurso da triangulação, esta pesquisa segue uma lógica apoiada na articulação de dados teóricos, documentais e empíricos em torno de um objeto de estudo, distanciando-se das metodologias positivistas da pesquisa convencional.

A triangulação nesta pesquisa compreendeu três etapas: 1ª) uma pesquisa bibliográfica para mapear o “estado teórico da questão”, obter mais familiaridade com esta, determinar o foco da pesquisa e delimitar adequadamente o tema; 2ª) uma análise documental sobre as licenças-saúde dos professores da rede municipal de ensino de Uberaba

e da escola pesquisada nos órgãos competentes da prefeitura; 3ª) uma pesquisa de campo mediante entrevistas e questionários em uma das escolas dessa rede. Essas três etapas se inter-relacionaram no decorrer da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica ocorreu entre outubro de 2009 e março de 2010. A intenção inicial era investigar o tema trabalho docente e saúde dos professores com foco no quadro atual de adoecimento do professorado. Mas, à medida que a revisão da literatura avançava e a familiaridade com a questão em estudo aumentava, destacaram-se dois fenômenos que — pode-se dizer — estão na base do processo de adoecimento: o mal-estar e o sofrimento psíquico de educadores, ambos vistos na literatura sobre o tema como “portas de entrada para o adoecimento” na docência e como um “tipo de ataque” à saúde do professor. Assim, esses dois fenômenos não só ganharam corpo no rol de interesses desta pesquisa, como também redirecionaram seu foco para eles.

De início, a revisão da literatura permitiu mapear o quadro geral de adoecimento dos professores com base na consulta de dados sistematizados e postos à disposição dos pesquisadores em ambiente virtual. Dentre as bases consultadas, destacam-se: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente (RED ESTRADO), banco de dissertações e teses organizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); bem como a produção de instituições como Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e outras, consultada por meio eletrônico. Três descritores de busca nortearam a pesquisa: saúde, trabalho, professores. O resultado somou 74 referências, então submetidas a um refinamento em que preponderaram artigos que continham estudos desenvolvidos em escolas de educação básica e as produções mais recentes sobre o tema. Outra parte da pesquisa bibliográfica foi feita mediante leitura de obras cujo conteúdo auxiliasse na compreensão do objeto de estudo definido.

O quadro geral de adoecimento de professores apontado pela literatura, despertou o interesse em investigar esta questão na esfera local. Assim, através de análise documental buscou-se traçar o perfil de adoecimento dos docentes da rede municipal de ensino de Uberaba e da escola pesquisada, identificando os problemas de saúde mais recorrentes entre os professores afastados no período 2004–9. Nessa etapa, realizada de fevereiro a junho de 2010, as fontes de informação provieram de uma pesquisa na seção de segurança e medicina do trabalho, subordinada à Secretaria de Administração da prefeitura de Uberaba. A escolha do intervalo temporal 2004–9, considerou o decreto municipal nº 523, de 9/7/2005, que

instituiu a gratificação como prêmio aos professores P1 e P2⁸ que não tenham faltado uma única vez nem se afastado. A intenção foi verificar se tal decreto resultou na redução do número de licenças-saúde entre os sujeitos desta pesquisa.

Conforme explicitado, o mal-estar docente e o sofrimento psíquico emergiram durante a pesquisa bibliográfica, ganhando corpo no rol de interesses desta investigação a ponto de se redirecionar seu foco para o estudo destes fenômenos. Assim, a pesquisa de campo, realizada na “Escola Esperança”, no período de julho a outubro de 2010, teve como objetivo captar a percepção e a vivência dos professores pesquisados relativamente ao mal-estar docente, ao sofrimento psíquico e às condições da docência profissional. Buscou-se assim identificar como tais fenômenos se manifestam no cotidiano dos sujeitos desta pesquisa, como eles percebem os fatores desencadeantes dos fenômenos em questão, quais são as situações portadoras de sofrimento em seu contexto de trabalho e quais são as estratégias de enfrentamento e defesa a que recorrem para proteger sua saúde.

A escola pesquisada tem relevância secundária neste estudo, cujo interesse primário se refere ao mal-estar docente e ao sofrimento psíquico de professores. A escola é só uma referência para a análise e compreensão desses fenômenos; não há características peculiares ou específicas que justifiquem sua escolha como lócus de pesquisa. Mas a escolha seguiu critérios: ser uma unidade que oferecesse o nível fundamental completo (6–14 anos de idade), ser de grande porte — para ter um número maior de sujeitos — e ser um estabelecimento diverso daquele onde trabalho, para garantir um grau maior de neutralidade à investigação.

Os instrumentos usados para a coleta de dados foram questionário e entrevista semiestruturada. O questionário foi utilizado como primeiro instrumento de aproximação do objeto de estudo, com o objetivo de nortear melhor o roteiro da entrevista; foi escolhido também porque permite abranger um número maior de sujeitos e obter uma visão mais ampla do objeto de estudo; a escolha da entrevista semiestruturada se justifica porque permite captar imediatamente a informação desejada, além de aprofundar e complementar pontos levantados pelo questionário — esse tipo de entrevista se “[...] desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34); é um instrumento mais flexível que possibilita aos sujeitos discorrerem mais livremente sobre o tema proposto. Os questionários foram aplicados em 14 de julho de 2010, penúltimo dia letivo do primeiro

⁸ Professores P1 trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental (turmas com idade de 6 a 10 anos) e os P2 trabalham com os anos finais (turmas na faixa etária 11–14 anos).

semestre, nos três turnos, na própria escola. Foi escolhida essa data porque a frequência discente é baixa em virtude da proximidade das férias, o que permitiu à escola se organizar com mais facilidade para me conceder o tempo necessário em cada turno à realização dessas atividades.

Para obter a adesão e participação dos professores recorreu-se a exposição oral sobre a pesquisa (justificativa para a escolha do tema, objetivos e etapas da pesquisa e o porquê da escolha daquela escola) e apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido (cf. APÊNDICES A e B), contendo as informações pertinentes à participação deles. Quem concordou em participar assinou o termo, devolveu e, depois, recebeu uma cópia em branco para guardar consigo. O convite para participar da pesquisa foi feito de modo que os professores ficassem inteiramente à vontade para aderir ou não à investigação. Embora todos os docentes que estavam na escola naquele dia tenham sido convidados a participar do momento de sensibilização e esclarecimentos sobre este estudo, nem todos responderam de forma efetiva ao convite — alguns participaram, ouviram o que foi dito, mas não aderiram; outros nem participaram. Assim, dos 60 educadores da escola, 28 responderam ao questionário e 11 participaram da entrevista — destes, 1 não respondeu ao questionário. Noutros termos, a adesão foi de quase 50%, visto que 29 dos 60 docentes participaram da investigação.

A decisão dos professores de participar ou não desta pesquisa merece alguns comentários, pois a motivação deles foi diversa. Em primeiro lugar, supõe-se que muitos entenderam que o grande beneficiado pela pesquisa seria quem a propôs, isto é, a quem seria conferido o título de mestre; à instituição pesquisada não haveria nenhum retorno. Também se pressupõe que não viram o conhecimento a ser construído pela pesquisa como contribuição efetiva para encontrar saídas às dificuldades que se apresentam no cotidiano escolar. À parte essas suposições, é preciso considerar dois fatos como entrave à participação: um é que estavam em período de fechamento de notas (de sobrecarga de trabalho), daí ser preferível se concentrar na realização de suas tarefas; outro é que, mesmo cientes de que não seriam identificados e que o anonimato da escola seria mantido, muitos educadores se sentem desconfortáveis ou inseguros quanto a revelar a realidade da escola e suas vivências no magistério.

Curiosamente, mesmo que a diretora da escola já os tivesse informado da minha visita naquele dia e da coleta de dados a ser feita, percebi — com base nas informações da análise documental — que alguns professores com mais incidência no pedido de licenças-saúde — e, talvez, mais acometidos pelo mal-estar e pelo sofrimento psíquico — nem sequer

participaram da conversa inicial. Esse dado permite supor que não gostem de tocar nesse assunto porque sintam desconforto em fazê-lo. Em todo caso, a recusa de alguns a participarem deste estudo nem sequer arranha a receptividade e a acolhida calorosa de muitos outros docentes a esta pesquisa. Vários acharam o tema interessante e pertinente ao contexto educacional que vivenciam; alguns até manifestaram interesse em conhecer os resultados da investigação.

Respondidos e devolvidos os questionários e uma vez tabulados os dados, era hora de começar a etapa das entrevistas. A composição do grupo de sujeitos a serem entrevistados foi aleatória num primeiro momento, isto é, ocorreu mediante sorteio realizado perante todos os professores da escola durante o recreio matutino. Alguns sorteados optaram por não participar, alegando sobrecarga de trabalho e falta de tempo disponível; outros se encontravam afastados da escola por motivos diversos: licença-saúde, licença-gestante, rompimento de contrato, até aposentadoria. Assim, para ampliar o número de participantes, foi aplicado o critério da adesão livre e espontânea, pois alguns docentes disseram que gostariam de participar, mas não foram sorteados.

As entrevistas foram feitas na escola pesquisada, entre setembro e outubro de 2010, mediante um roteiro (cf. APÊNDICE D), considerado como instrumento para orientar uma conversa com finalidade e coerentes com um cronograma prévio de disponibilidade de tempo dos professores fora do horário de prática em sala de aula. As entrevistas foram gravadas e, depois, transcritas para o papel, segundo regras e orientações indicadas por Amado e Ferreira (2001, p. 239–40): passagens pouco audíveis podem ser escritas entre colchetes; as dúvidas, os silêncios, as rupturas sintáticas podem ser assinalados por reticências; as pessoas citadas, se for necessária discricção, podem ser designadas por iniciais; o grifo será empregado para anotações, por exemplo: *risos*; as palavras usadas com forte entonação serão grafadas em negrito; serão corrigidos, em notas, os erros flagrantes do entrevistado relativos a datas, nomes próprios e outros. O texto resultante da transcrição foi editado conforme a orientação dessas autoras. Procurou-se, assim, encontrar um meio-termo entre duas exigências fundamentais: o máximo de fidelidade ao discurso oral e a necessidade de torná-lo mais legível e acessível ao leitor.

Concluídas a coleta e a organização do material de pesquisa, procedeu-se à análise dos dados. Foi feita a tabulação das questões fechadas do questionário e a transcrição literal de respostas a perguntas abertas. A análise, a interpretação e a apresentação do material se deram por meio de tabelas, gráficos e quadros. As entrevistas semiestruturadas foram lidas segundo a metodologia da análise de conteúdo, bastante estudada e defendida por Bardin

(1977), para quem esse procedimento analítico possibilita fazer uma “leitura profunda” da comunicação verbal, isto é, ir além da literalidade, da “leitura aparente”. O procedimento de análise do conteúdo adotado foi a categorização, que — diz Bardin (1977, p. 119) — é a “[...] passagem de dados brutos a dados organizados”. As categorias, segundo ela, são classes que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico em razão dos caracteres comuns de tais elementos. Nesse sentido o processo de análise das entrevistas seguiu esta descrição: transcrição das entrevistas realizadas, leituras flutuantes das entrevistas transcritas, identificação dos temas recorrentes e agrupamento destes em categorias temáticas conforme a semelhança, a lógica e a pertinência dos conteúdos.

A leitura analítica das informações coletadas se embasou ainda em Minayo (1998), para quem a análise e interpretação estão contidas na mesma ação de olhar atentamente para os dados da pesquisa. Assim, cronologicamente, percorreram-se as seguintes fases, indicadas por essa autora: pré-análise (organização do material que define a unidade de registro, a unidade de contexto, os trechos significativos e as categorias); exploração do material (mediante várias leituras atentas do material coletado); tratamento dos resultados obtidos e interpretação (fase em que se tenta desvendar o conteúdo subjacente ao que está aparente, estabelecendo-se articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa). Segundo Minayo (1992 citado por MINAYO 1998, p. 69), essa etapa tem três finalidades: “[...] estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte”. Além disso — diz ela — podem-se destacar duas funções para a aplicação da técnica de análise de conteúdo: verificar hipóteses e/ou questões e descobrir o que subjaz aos conteúdos manifestos, de forma a ir além das aparências do que está sendo comunicado.

Cabe ressaltar que o produto final da análise de dados de qualquer pesquisa não deve ser tomado permanente e indiscutivelmente, e sim provisória e aproximativamente, pois nenhum pesquisador consegue apreender todos os aspectos da realidade, e as descobertas de hoje podem ser superadas por descobertas futuras. Neste caso, o produto final — este texto dissertativo — foge ao padrão dos relatórios de pesquisa que isolam o embasamento teórico e a interpretação das informações coletadas. Antes, esta dissertação se estrutura num diálogo permanente das fontes teóricas e documentais com os materiais empíricos e apresenta o tratamento qualitativo dos dados já no segundo capítulo. O desdobramento da escrita busca entrelaçar as considerações teóricas embasadas na literatura da área com os dados levantados

pela análise documental e pela pesquisa de campo, numa tentativa de integrar teoria e prática, e vice-versa.

Esta dissertação tem cinco capítulos.

O capítulo 1 busca contextualizar a educação brasileira discorrendo sobre transformações sociais, políticas e econômicas das últimas décadas em âmbito mundial e nacional, evidenciando as implicações destas no mundo do trabalho, no Estado e na educação; sobretudo, busca explicitar como a educação se moveu sob o impacto de tais transformações. Sua estrutura tem três seções: a primeira aborda a reestruturação produtiva, a globalização e o neoliberalismo como fenômenos que se entrelaçam e se complementam, além de salientar que as transformações se difundiram mais intensamente no Brasil nas décadas de 1990 e 2000; a segunda seção salienta as consequências que tiveram na educação as políticas neoliberais, em particular as políticas e concepções educacionais que marcaram essas duas décadas, numa comparação de como o governo de Fernando Henrique Cardoso e o de Luiz Inácio Lula da Silva conduziram os destinos da educação nacional em face da regulação supranacional; a terceira seção evidencia o impacto das transformações econômicas, políticas e sociais na educação municipal. Essa discussão é permeada pelas ideias de autores como Bosi (2007), Filgueiras (1997), Antunes (1999), Harvey (1996), Santos e Andrioli (2005), Maués (2003), Veiga e Viana (2010), Amaral (2010), Carvalho (2009), Oliveira (2009) e Frigotto (2011), dentre outros que discutem questões relativas ao capitalismo flexível, às transformações da contemporaneidade e à educação do presente.

O capítulo 2 trata do trabalho docente na atualidade, evidenciando sua reestruturação e as adversidades, os dilemas e as tensões que o desafiam, tornando-o uma atividade cada vez mais complexa. A partir desse capítulo, os estudos teóricos e os dados coletados na pesquisa de campo se entrelaçam numa tentativa de identificar como as questões do contexto social mais amplo se particularizam na realidade pesquisada. O capítulo tem quatro seções: a primeira apresenta a caracterização da rede municipal de ensino de Uberaba, da escola que constitui o lócus desta investigação e também dos sujeitos desta pesquisa; a segunda seção salienta a complexidade da prática profissional da docência, em especial a questão de gênero, sua natureza e sua peculiaridade como trabalho interativo; a terceira destaca a reestruturação do trabalho docente na atualidade, ressaltando as mudanças em sua organização, a ampliação das atividades dos professores e a centralidade atribuída a eles nos programas governamentais; a quarta e última seção salienta a prática cotidiana dos educadores do ponto de vista daquilo que interfere no desempenho de sua função. Essa discussão se baseia em autores como Fernandes, Sá e Ribeiro (2001), Tumolo e Fontana

(2008), Esteve (1995; 1999), Mancebo (2007a), Oliveira (2004), Garcia e Anadon (2009), Codo (2006), Tardif e Lessard (2008), Nacarato, Varani e Carvalho (1998) e outros que discutem questões relativas ao trabalho na docência nos dias atuais.

O capítulo 3 apresenta, de início, apontamentos históricos sobre a saúde dos trabalhadores com base em Dejours (1992), depois define a concepção de saúde que norteia este estudo com base em Canguilhem (2010) e Neves e Athayde (1998). São três seções: a primeira expõe apontamentos sobre a história da saúde dos trabalhadores e sobre o conceito de saúde; a segunda apresenta as três correntes metodológicas centrais em saúde mental e trabalho, com base em Seligmann-Silva (2009) e Jacques (2003); a terceira discute a relação trabalho e saúde na educação, apresentando o quadro geral de adoecimento dos educadores segundo a literatura pertinente, o perfil de adoecimento dos professores da rede municipal de ensino de Uberaba e da escola pesquisada e os resultados obtidos em resposta ao SRQ-20,⁹ instrumento recomendado para rastreamento de transtornos não psicóticos; por fim, evidencia a repercussão da política de premiação dos assíduos sobre o número de licenças-saúde dos professores dessa rede de ensino; A discussão desse capítulo se embasa ainda em autores como Gasparini, Barreto e Assunção (2005), Codo (2006), Telles (2007), Lipp (2002), Paparelli (2009), Merlo (2002), Tardif e Lessard (2008), Araújo e Carvalho (2009), Gardenal (2009), Garcia e Anadon (2009) e outros que analisam questões relativas ao mundo do trabalho, à saúde, às condições de atuação profissional no magistério e ao adoecimento de professores.

O capítulo 4 explana o mal-estar docente e o sofrimento psíquico de professores, ambos tomados como portas de entrada para o adoecimento e apresenta as estratégias de defesa adotadas pelos sujeitos da pesquisa, com vistas à proteção de sua saúde. Sua estrutura tem quatro seções: a primeira discute conteúdo relativo aos estudos de Esteve (1995; 1999) sobre o mal-estar docente e apresenta a percepção e vivência dos sujeitos da pesquisa em relação a esse fenômeno; a segunda seção apresenta uma leitura do sofrimento psíquico no trabalho à luz de Dejours (1992; 1993; 1996; 2001); a terceira distingue e discute os conceitos de estratégias de defesa e enfrentamento do sofrimento; a quarta e última seção apresenta as estratégias de autorregulação ou de defesa adotadas pelos sujeitos da pesquisa.

O capítulo 5 ressalta que prazer e sofrimento no trabalho não são incompatíveis nem mutuamente excludentes. Aponta as vivências de prazer e os indicadores de sofrimento

⁹ O teste Self-Reporting Questionnaire-20 (SRQ-20) é um instrumento recomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para rastrear transtornos não psicóticos; composto por 20 questões cujas respostas são do tipo sim/não, é de aplicação fácil e rápida.

na docência, bem como suas consequências para a subjetividade e a saúde dos docentes. Contém duas seções: a primeira apresenta os indicadores de sofrimento na ação docente, organizados em categorias definidas com base nos questionários aplicados e nas entrevistas realizadas; a segunda seção discute as vivências de prazer que os sujeitos desta pesquisa encontram em seu cotidiano de trabalho. A discussão desse capítulo se apoia em autores como Codo (2006), Mancebo (2007b), Esteve (1999), Tardif e Lessard (2008), Leonardo, Bray e Rossato (2009), Mendes, M. L. M. (2006) e outros.

Por último, as considerações finais buscam sintetizar o que foi possível construir com a investigação e o que permitiu alcançar dos objetivos propostos. Espera-se que este estudo seja do interesse de todos os professores, independentemente do nível de atuação — pois os dados da literatura pertinente apontam que os fenômenos aqui estudados acometem desde educadores dos anos iniciais da educação básica até docentes universitários. Tal expectativa se vincula à ideia subjacente a esta pesquisa de que refletir sobre o mal-estar docente e o sofrimento psíquico na docência constitui o passo inicial para buscar o bem-estar; isto é, para construir um conhecimento útil ao enfrentamento desses problemas nas relações entre trabalho docente e saúde dos professores e estimular quem se interessa pela questão a se mobilizar em prol da saúde.

1 EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO FLEXÍVEL

*As mudanças que se sucederam no planeta,
em todas as sociedades, afetaram e continuam
afetando os inúmeros subsistemas sociais,
entre os quais a educação e,
consequentemente, a escola, embora, havemos
de convir, esta nem sempre consiga
acompanhar as mudanças ao compasso das
transformações que acontecem na sociedade.*

— VEIGA; VIANA, 2010, p. 15.

Este capítulo busca contextualizar a educação brasileira no cenário do capitalismo flexível. Para tal discorre sobre as transformações sociais, políticas e econômicas das últimas décadas em âmbito mundial e nacional, evidenciando suas implicações no mundo do trabalho, no Estado e na educação. Como fenômeno social, a educação não pode ser pensada isoladamente do contexto macrossocial caracterizado na atualidade pela coexistência de três fenômenos: reestruturação produtiva, globalização e neoliberalismo, cuja articulação e alimentação recíproca produzem transformações sociais, políticas e econômicas na sociedade contemporânea. Assim, a contextualização social da educação brasileira supõe apresentar tais transformações em âmbito mundial, determinadas por tais fenômenos nas duas últimas décadas (entende-se que foram mais intensas aqui nesse período) para evidenciar suas implicações na esfera do trabalho, no Estado e, sobretudo, no campo educacional (como este se moveu sob o impacto das transformações). Embora esse olhar sobre o campo da educação brasileira tenha uma perspectiva mais geral, ele particulariza as consequências das políticas neoliberais mediante um paralelo comparativo das políticas e concepções do governo de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva na condução dos destinos da educação ante a regulação supranacional.

1.1 Transformações contemporâneas

A partir da década de 1970, o capitalismo mundial passou por um período intenso de crise provocada por fatores como crise do petróleo, aceleração das taxas de inflação, redução da produtividade e dos níveis de crescimento e esgotamento do modelo fordista (BOSI, 2007). Desde então, o mundo capitalista vivenciou uma crise de acumulação do capital, ocorrida em âmbito internacional:

Tanto nos países do norte, quanto nos países do sul (nas chamadas economias do “primeiro” e “terceiro” mundos), os índices de crescimento econômico registraram declínio e estagnação. Se nas décadas do pós-guerra o crescimento das economias capitalistas foi geralmente mensurado em torno de dois dígitos, seu vigor começou a desaparecer no final da década de 1960. (BOSI, 2007, p. 1.505).

Segundo Filgueiras (1997), o capital reagiu à crise e se reorganizou para retomar os níveis de acumulação e concretizar seu projeto de dominação. A reestruturação produtiva, a globalização e o neoliberalismo constituem uma resposta do capital à crise enfrentada; mas esses fenômenos têm acarretado consequências diversas à sociedade que se traduzem em mudanças na esfera do trabalho e no modo de vida das pessoas. Compreender a força de tais fenômenos no mundo do trabalho no presente pode ser mais fácil com uma retomada breve das formas de gestão e organização do trabalho no passado, isto é, da atividade artesã, passando pelo taylorismo e fordismo, até o toyotismo. Dentre outros pontos, essa retomada da evolução histórica do trabalho mostra que, quando este se submeteu ao capital, as relações estabelecidas entre um e outro passaram a ser conflitantes, porque marcadas pela dominação, pela exploração e pelo confronto de interesses.

Na Idade Média, o artesanato era a forma mais usada para produzir bens. Nas oficinas, com auxílio de ferramentas, os artesãos produziam as mercadorias do princípio ao fim, em sua totalidade; não havia divisão técnica do trabalho, ou seja, cada um fazendo uma parte do produto. O artesão era, portanto, um trabalhador autônomo, que não vendia sua força de trabalho, e gozava de liberdade para controlar todo o processo de criação e estabelecer sua jornada de trabalho a seu bel-prazer.

Na era moderna, a Revolução Industrial mudou isso. Ávida por mais lucros, a burguesia — que acumulava riquezas (capital) mediante atividades mercantis — buscou alternativas para ampliar a produção de mercadorias. Essa busca resultou na troca das ferramentas de uso manual pelas máquinas — de propriedade do capitalista (burguês) —, e as oficinas deram lugar às fábricas. Na concorrência com a atividade artesanal, a produção fabril levou aquela à ruína, pois os artesãos tiveram de vender sua força de trabalho aos

donos do maquinário e se tornar trabalhadores assalariados controláveis pelo capitalista; numa palavra, perderam a autonomia. Surgem então outras formas de organizar o trabalho — por exemplo, a serialização (por etapas) e a especialização (cada trabalhador executa uma ação); o resultado foi a produção de quantidades maiores de produtos em um menor tempo de produção.

No século XX, no afã de aumentar cada vez mais a produtividade, o engenheiro norte-americano Taylor criou o método de administração científica do trabalho — o taylorismo. Essa teoria surge a partir da segunda Revolução Industrial, em resposta à velocidade e ao novo ritmo de produção fabril, e propõe uma intensificação da divisão do trabalho, de modo que o operário desempenhasse tarefas ultraespecializadas e repetitivas para aperfeiçoar e agilizar a obtenção de resultados. O trabalhador passa a ser monitorado segundo o tempo de produção, devendo cumprir sua tarefa no menor tempo possível, o que provoca o controle de suas atividades pelo capital.

Paralelamente à teoria de Taylor, Henry Ford acrescenta componentes tecnológicos à mesma, dando origem ao método denominado fordismo. Ford inovou ao usar a esteira como elemento central do processo de produção; isto é, ao organizar a primeira linha de montagem automatizada para produzir mais. Os trabalhadores foram submetidos a uma disciplina rígida, assim como seu ritmo de trabalho foi submetido ao controle das máquinas. Tais mudanças redundaram num aumento enorme da produtividade. Para Filgueiras (1997), em sentido lato o fordismo deve ser entendido como “um novo modo de vida” que implicou na construção de um “novo homem”. Noutros termos, esse sistema de produção fabril reorganizou não só o processo de trabalho, mas também a sociedade capitalista, a exemplo da inclusão dos até então marginalizados do consumo e dos direitos de cidadania. Ora, a produção em massa — pondera esse autor — exigia a contrapartida de um consumo também maciço. Assim, a solução foi o capitalista dividir os lucros com seus trabalhadores, aumentando-lhes o salário, o que ampliou o mercado consumidor e promoveu a inclusão social da massa trabalhadora.

Essas circunstâncias produziram um pacto social entre capital e trabalho, resultando na criação do Estado de bem-estar social,¹⁰ que durante anos gerou uma rede de benefícios sociais e favoreceu o surgimento de grandes movimentos operários de luta e do sindicalismo

¹⁰ No Estado de bem-estar social (*Welfare state*), o Estado age como protetor e defensor da sociedade, promovendo benefícios sociais que proporcionem condições melhores de vida à população (FILGUEIRAS, 1997).

intenso. Com efeito, em nenhum outro momento da história houve tal pacto. Os trabalhadores nunca tiveram seus direitos tão defendidos pelos sindicatos como nesse período nem tanta estabilidade no emprego. O fordismo constituiu um modelo de organização produtiva em que o mundo podia ser mais previsível: como as pessoas permaneciam no mesmo emprego por muitos anos, a estabilidade — traduzida em tranquilidade e segurança — permitia-lhes assumir o controle de suas vidas e fazer planos concretizáveis em longo prazo. Além disso, estabeleciam laços sociais fortes e duradouros no trabalho e fora dele, em virtude dos anos de permanência no emprego, o que lhes possibilitava fixar residência no mesmo local e compor a mesma comunidade, também, por muitos anos.

Se, nesse período de vigência do fordismo, o trabalho contava com a proteção dos sindicatos e se os trabalhadores conquistaram vários direitos sociais, tais ganhos não anularam os embates entre capital e trabalho, cada vez mais acirrados na luta por lucros e salários. Cresceu a insatisfação operária com o padrão de gestão fordista, que limitava o trabalho à mera execução, isto é, não permitia ao trabalhador participar do planejamento das atividades. Assim, “[...] após um longo período de acumulação de capitais, que ocorreu durante o apogeu do fordismo e da fase keynesiana,¹¹ o capitalismo, a partir do início dos anos 70, começou a dar sinais de um quadro crítico” (ANTUNES, 1999, p. 29). No dizer de Filgueiras (1997, p. 905), esse quadro crítico do capitalismo — também tido como crise do fordismo — corresponde não só à crise de um padrão de acumulação do capital, adquirindo um significado mais profundo e complexo:

Ela anuncia, com todas as consequências daí advindas, a crise de um determinado “modo de vida”, a quebra de um pacto social, caracterizado pela busca do “pleno emprego”, por uma certa estabilidade no trabalho e por amplas garantias sociais. É justamente a destruição desse “modo seguro de se viver”, construído entre a Segunda Guerra Mundial e o início dos anos 70, que dá origem à profunda instabilidade e insegurança específicas deste final de século.

A crise do modelo fordista exigia que o capital introduzisse mudanças em sua estrutura. Assim, lançando mão de suas artimanhas e de sua incontrolável capacidade de superar as crises e responder às adversidades que se interpõem ao seu desenvolvimento, o capitalismo inicia um processo intenso de reorganização; ao incorporar habilidades demonstradas pela classe trabalhadora, impôs novos desafios ao

¹¹ Período em que prevaleceu o pensamento de Keynes ou pensamento keynesiano, que implica a generalização do Estado de bem-estar social e a defesa da intervenção do Estado na economia, visando reverter a crise de 1929, garantir o pleno emprego e depois o desenvolvimento econômico.

mundo do trabalho, que, desde então, foi submetido a condições bastante desfavoráveis (ANTUNES, 1999).

A luta do operariado, cujo apogeu foi nos anos 1960, reivindicava mais participação na organização do trabalho, dentre outros itens. Bernardo (1996), citado por Antunes (1999, p. 44–5), afirma que:

Os trabalhadores tinham se mostrado capazes de controlar diretamente não só o movimento reivindicatório, mas o próprio funcionamento das empresas. Eles demonstraram, em suma, que não possuem apenas uma força bruta, sendo dotados também de inteligência, iniciativa e capacidade organizacional. Os capitalistas compreenderam então que, em vez de se limitar a explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, privando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os enclausurados nas compartimentações estreitas do taylorismo e do fordismo, podiam multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtualidades da inteligência.

Foi nesse contexto que surgiram o neoliberalismo e a reestruturação da produção e do trabalho, os quais deram origem à acumulação flexível e determinaram o processo de globalização, pois o crescimento da produtividade demanda ampliação/globalização dos mercados (FILGUEIRAS, 1997). Também nesse contexto os empresários começaram a inovar, tecnológica e administrativamente, nos domínios da organização industrial, dos mercados de trabalho e do sistema financeiro a fim de recuperarem os antigos percentuais de lucro. Tais inovações consolidaram um regime de acumulação inteiramente novo, associado a um sistema de regulamentação política e social bem distinta. Harvey (1996, p. 140) define esse regime assim:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Essa guinada do capitalismo enfraqueceu a força do trabalho organizado, provocando desemprego, perdas salariais, retrocesso do poder sindical e reestruturação radical do mercado de trabalho. Noutras palavras, os patrões se aproveitaram do enfraquecimento do poder da classe operária e da grande quantidade de mão de obra excedente para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis; cujo resultado imediato foi redução nos índices do emprego regular e uso crescente do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado, intensificando, assim, o controle do empregador sobre o trabalho (HARVEY, 1996).

Paralelamente a essas transformações da estrutura do mercado de trabalho, a organização industrial mudou significativamente. A subcontratação organizada (mão de obra terceirizada) possibilitou formar negócios pequenos, isto é, ensejou o ressurgimento do trabalho doméstico, artesanal, familiar; as formas de produção que envolvem exploração aumentaram, dada a convergência crescente entre sistemas de trabalho “terceiro-mundistas” e capitalistas avançados; houve exploração da força de trabalho feminino (mal pago) e substituição das produções em grande escala do fordismo pela produção em pequenos lotes; enfim, ainda à luz de Harvey (1996), o sistema financeiro global foi reorganizado por completo: pela primeira vez, foi criado um único mercado mundial de dinheiro e crédito, um sistema financeiro que se constituiu em mercado de dinheiro “sem estado”; uma vez isento do controle dos governos nacionais, esse capital financeiro se tornou volátil e cada vez mais transnacionalizado, deslocando-se através do planeta em busca de lucratividade maior.

Essas mudanças estabeleceram uma nova forma de relacionamento entre capital e trabalho. Se antes o operário era mantido longe das decisões relativas à produção, nesse relacionamento ocorre uma inversão de valores com a valorização de uma participação e um envolvimento maiores dos trabalhadores, que devem mostrar iniciativa e apresentar soluções para os problemas da empresa.

Nessa ótica, mais que um apêndice da máquina, esperava-se um trabalhador qualificado para atuar como ser pensante. Criam-se, assim, as bases para um novo modelo de produção: o toyotismo — também denominado modelo japonês. Veiga e Viana (2010, p. 14) ressaltam que o toyotismo “[...] aponta para a polivalência, isto é, para a multifuncionalidade do operário. Tal modelo exige habilidade para lidar com um número diversificado de máquinas, diferentemente do que acontece no fordismo, em que há uma máquina para cada trabalhador”.

Com efeito, no dizer de Antunes (1999), as características básicas de tal modelo são: a produção variada e bastante heterogênea — para suprir as demandas individualizadas do consumidor; o trabalho em equipe — com multivariada de funções; o processo produtivo flexível — que possibilita ao trabalhador operar simultaneamente várias máquinas; o princípio *Just in time* — o melhor aproveitamento possível do tempo de produção; o sistema de senhas de comando para reposição de peças e de estoque — trabalhando com estoques mínimos; a estrutura horizontalizada — responsabilizando-se por 25% da produção — o restante é transferido para terceiros; estímulo aos trabalhadores para que discutam seu trabalho e desempenho; enfim, a elaboração e o controle — antes realizados pela gerência, agora são interiorizados na própria ação dos trabalhadores. Muitos entendem que esse

processo concede mais liberdade e participação aos trabalhadores. Mas convém ponderar que se trata de uma pseudoliberalidade e pseudoparticipação, pois eles só podem decidir como desenvolver e controlar seu trabalho para atingir metas traçadas por instâncias superiores a eles. Não é permitida sua participação em esferas mais significativas e na tomada de decisões mais substanciais.

É pertinente o que dizem Veiga e Viana (2010, p. 15): “[...] na verdade, esse novo modelo tem representado uma forma mais requintada de exploração do trabalhador, ao exigir mais horas de trabalho e um padrão mais elevado de qualificação, sem ganhos salariais compatíveis com a nova função”. Seguindo um receituário diferenciado, o toyotismo tem como finalidade essencial intensificar as condições de exploração da força de trabalho; isso prova que este, desde que se submeteu ao capital, foi dominado e explorado em escala crescente com vistas à obtenção do lucro pelo capitalista. Além disso, essas mudanças organizacionais se caracterizam como tendência; afinal, não se instalaram com uniformidade em todos os setores produtivos. Na prática, convivem com estratégias tayloristas/fordistas num mesmo contexto fabril ou são aí combinadas entre si. Também esse cenário de flexibilização dos processos produtivos, além de definir novas formas de organização e gestão do trabalho, interferiu na sociedade, porque criou não só outros padrões de vida e relacionamento interpessoal, mas também outros papéis para instituições como a escola e o Estado.

Com efeito, as mudanças no processo produtivo referidas antes levaram o Estado a redefinir seu papel e suas funções; e o neoliberalismo mostrou ser uma doutrina mais viável para orientar essa redefinição estatal. No dizer de Filgueiras (1997), a partir do fim dos anos 1970, o neoliberalismo se tornou um guia para governos de quase todos os países ocidentais. Seus princípios constituíram hegemonia na forma de pensar na vida em sociedade e logo assumiu a condição de hegemonia cultural. O neoliberalismo “[...] se constrói em oposição a certa forma de intervenção do Estado, isto é, o chamado Estado de Bem-Estar Social” (FILGUEIRAS, 1997, p. 899). Noutros termos, o Estado deve interferir o menos possível na liberdade individual e nas atividades econômicas da iniciativa privada: defende-se sua intervenção mínima na economia (“Estado-Mínimo”) e fomenta-se a liberdade máxima de mercado.

Santos e Andrioli (2005) problematizam essa defesa sinalizando que o Estado diminuiu só nas políticas sociais e que está sendo máximo para o capital e mínimo para os trabalhadores; logo, presta-se a legitimar a acumulação capitalista, ou seja, não se presta como possibilidade de emancipação humana. Com efeito, ao ceder às pressões

capitalistas e se eximir da intervenção na economia, o Estado adotou uma estratégia de fuga, negligência e descompromisso com o bem-estar dos trabalhadores, deixando-os abandonados e impotentes, subjugados a relações desfavoráveis na supremacia do capital.

À reestruturação produtiva e ao neoliberalismo se agrupa outro fenômeno no processo de transformações por que tem passado o capitalismo: a globalização, aqui concebida como processo de integração econômica, cultural, social e política em escala mundial. Suas origens remetem à necessidade do capitalismo de conquistar novos mercados. Intensificada na década de 1970, ganhou velocidade nos anos 80, impulsionada pelo desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação, que fazem o mundo parecer algo sem fronteiras nacionais (FILGUEIRAS, 1997). Sua força é tal que, dentre outros efeitos, fragiliza o poder da maioria dos Estados nacionais porque intensifica a subordinação dos países “periféricos” aos “centralizados”, cuja posição — supostamente — dá-lhes hegemonia — e convicção — para impor regras e exigências às nações da “periferia”, a ponto de interferir na elaboração de suas políticas internas. No campo educacional, a globalização, dentre outras possibilidades, significa que as políticas para educação devem ser compreendidas não exclusivamente numa perspectiva nacional.

Com efeito, os sistemas educacionais de grande parte do mundo têm sido influenciados por organizações internacionais, que desencadeiam políticas educacionais padronizadas para países diversos como forma de uniformizar esse setor também. Dentre as instituições que têm estado à frente de tais políticas no mundo destacam-se: Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), Comunidade Europeia (CE), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (PREAL). Em fóruns ou conferências internacionais, esses organismos têm fixado metas que os países devem alcançar na área educacional, assumindo, de forma velada, o papel dos ministérios da educação (MAUÉS, 2003).

Enfim, a necessidade do capitalismo de recompor a perda de lucro levou à adoção de medidas impostas pelos países centrais a países em desenvolvimento como o Brasil. Segundo Veiga e Viana (2010, p. 15–6), tais medidas elegem como pilares:

A flexibilização do processo produtivo; a desregulação e a liberdade de mercado; a valorização de desigualdades; a privatização e a política do Estado mínimo, em que o Estado assume o papel de regulador e transfere para o mercado e a sociedade a sua responsabilidade com os gastos sociais, no que se convencionou chamar de projeto neoliberal, amparado por uma sociedade regida pela globalização.

Conforme Veiga e Viana (2010), no Brasil tais transformações se difundiram no fim dos anos 1980 e a década de 1990 foi um período fértil de reformas para cumprir as exigências do ajuste estrutural do projeto neoliberal, sob orientação de organismos internacionais liderados pelo Banco Mundial. As transformações nos anos 90 incidiram, em especial, nos oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), que fez uma reforma importante no Estado brasileiro do ponto de vista da racionalização e modernização, diz Oliveira (2009). Segundo ela, a reforma abrangeu, sobretudo, a privatização de empresas públicas, com estímulo a iniciativas de desregulamentação da administração federal e da administração pública e à instauração de um modelo de gestão das políticas sociais pró- descentralização (que teve consequências consideráveis na educação). Frigotto (2011, p. 240) amplia essa questão:

Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio (Petras; Veltmeyer, 2011), desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não é mais direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil.

A consideração citada sugere que as reformas realizadas no Brasil durante o governo de Fernando Henrique Cardoso alteraram a orientação da gestão das políticas públicas sociais por causa da necessária — porque era orientação das políticas de ajuste estrutural — focalização do gasto social nos grupos mais vulneráveis, o que levou a adoção de medidas de alívio à pobreza. Para orientar as políticas sociais, esse governo recorreu à racionalidade técnica.

Para Frigotto (2011), o que marca uma conjuntura não é o tempo cronológico, mas os acontecimentos que a constituem. Dito de outro modo, embora tenham incidido mais nesse governo, as transformações se estenderam à primeira década do século XXI, aos oito anos do governo seguinte, o de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–10). Ao traçar um paralelo entre a década de 1990 e a primeira década deste século, Frigotto (2011, p. 240) diz que houve continuidade nos aspectos essenciais da política macroeconômica, mas ressalta que a conjuntura desta década difere daquela em aspectos diversos, tais como:

Retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo.

Esse autor salienta, porém, que o circuito das estruturas que produzem a desigualdade não foi rompido, embora tenha havido avanços significativos no plano social. Oliveira (2009) reitera esse pensamento ao dizer que o modelo de gestão de políticas públicas e sociais do governo de Luiz Inácio começou no governo anterior, na reforma do Estado promovida por Fernando Henrique. Eis por que se pode dizer que, no geral, muitas ações desencadeadas no governo de Luiz Inácio — a exemplo da política educacional — seguem a mesma lógica do governo que o antecedeu. Essa lógica, tal qual outras transformações como as citadas relativamente à conjuntura mundial e nacional, marca o contexto macrossocial em que se insere a educação na atualidade e que tem provocado mudanças profundas.

1.2 A educação sob o impacto das transformações

Como foi dito, educação não acontece desvinculadamente dos interesses políticos e das forças sociais presentes em dada situação histórica. Isso que dizer que, de tempos em tempos, ela se reestrutura em função das condições e dos desafios que lhe são (im)postos por realidades distintas. No tempo presente, essa reestruturação se vincula com os efeitos e as implicações das referidas transformações da contemporaneidade; por exemplo: que consequências as políticas neoliberais trouxeram ao campo da educação?

Entender isso supõe aceitar que a relação da escola com a sociedade é antiga e dá mostras de ser permanente; é histórica, e como tal tem marcas temporais e atemporais em seu desenvolvimento que se replicam nas transformações do contexto macrossocial: por exemplo, a educação no presente acontece noutros lócus que não escola, afinal a aprendizagem precede a escola; antes desta, a educação ocorria informalmente: as gerações mais jovens aprendiam no convívio com as gerações mais velhas, mediante práticas de formação que giravam em torno da oralidade e dos saberes locais, cotidianos, informais; ouvir dizer e ver fazer eram os procedimentos centrais da aprendizagem.

Porém, o destaque cada vez maior que a educação escolar recebe mostra que ela corresponde a uma forte necessidade interna das sociedades modernas, então em plena edificação. Segundo Tardif e Lessard (2008), foi entre os séculos XVI e XVIII que a escolarização surgiu, graças aos esforços de comunidades religiosas de ensino, e se consolidou como a forma de educar — a educação formal — que predominaria como sinônimo de educação. Alguns fatores contribuíram para essa consolidação e para a difusão da instrução escolar, ocorrida no fim do século XVIII. Aí se incluem a industrialização e a

urbanização, que levaram a mudanças nas estruturas familiares então vigentes e delinearam novos problemas relativos à infância como categoria social emergente.

A parcela infante da população se torna um problema de ordem pública, e não mais só da privacidade familiar; como categoria social, tinha de submeter ao controle e à disciplina, e a educação escolar poderia garantir tal submissão. Por isso era necessário educar as crianças. Tardif e Lessard (2008, p. 60; 22) apontam que

[...] a escola teria por objetivo, então, inculcar valores de obediência, de empenho, de perseverança e de disciplina nas crianças, ao mesmo tempo, mergulhando-as numa primeira organização do trabalho coletivo [...] [a prefiguração de uma primeira organização científica do trabalho.

Em Carlloto (2002, p. 22) se lê que de “[...] doutrinação religiosa a escola passou à doutrinação ideológica, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar, de forma que gerasse nos jovens, hábitos e comportamentos mais adequados às necessidades da indústria”. Com efeito, o desempenho das fábricas passou a ser referência para o funcionamento da escola. Não por acaso à precariedade da organização das escolas no século XIX — século-chave da modernidade — correspondia a organização rudimentar dos processos produtivos da época. Igualmente, quando a produção fabril incorporou as práticas da gestão científica do trabalho propostas pelo taylorismo, as escolas não tardaram a replicar essa nova ordem.

Os séculos XIX e XX são centrais na história da educação escolar: é quando esta se expande pelas vias da estatização, da obrigatoriedade escolar e da democratização do ensino. Fatos significativos nesse contexto foram a ampliação do acesso e a conseqüente universalização do ensino fundamental, que se traduziu na passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas, com a conseqüente ampliação dos problemas sociais no interior da escola. À medida que ocorre a estatização da escola, a ação dos docentes é cada vez mais direcionada à consolidação do Estado e ao atendimento das necessidades políticas, ideológicas, pedagógicas e culturais do capitalismo emergente. Há quem afirme que “A escola, como qualquer instituição que integra determinado sistema hegemônico, procura atender, em primeiro lugar, aos interesses da classe que detém a direção de tal sistema. A escola capitalista serve [...] ao capitalismo” (PARO, 1988, p. 106).

Eis porque se diz que, na reestruturação do capitalismo provocada pela crise de 1970, fenômenos como o neoliberalismo, a reestruturação produtiva e a globalização produziram mudanças profundas na educação escolar e impuseram novas demandas, tais como elevar o nível de educação para tornar os países em desenvolvimento mais competitivos; contribuir para o crescimento econômico e a diminuição da pobreza; qualificar

as pessoas para o mercado de trabalho, vinculando-se educação com empregabilidade; atingir os indicadores de qualidade ou as metas estabelecidas pelos organismos internacionais; contribuir para edificar sociedades tolerantes, democráticas e prósperas. (MAUÉS, 2003). Para isso foi preciso fazer reformas educacionais, férteis nas décadas de 1980 e 90 no Brasil e nos demais países da América Latina.

Segundo Maués (2003, p. 99), a propósito do perfil das políticas educacionais atuais, “[...] as reformas educacionais, cada vez mais, ganham um caráter internacional e isso pode ser bem compreendido quando as entendemos como uma forma de globalizar também este setor”. Com efeito, há a imposição de uma direção única para os sistemas educacionais, que converge para os interesses do capitalismo globalizado, em detrimento das necessidades, das características e da cultura das esferas locais. Para Amaral (2010, p. 41),

[...] a educação tem sido tematizada num plano global, como pode ser visto em documentos e publicações de diversos organismos. [...] sistemas educacionais no mundo todo têm sido influenciados de uma maneira ou de outra pelas atividades ou programas de organizações internacionais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) e a União Européia (UE), entre outras.

Ainda segundo esse autor, um modelo único de educação está sendo propagado por agências internacionais e as causas e os motivos para reformas educacionais estão além do Estado-nação; assim como está sendo gerado certo grau de desnacionalização nos sistemas nacionais de ensino e um regime internacional de educação parece estar surgindo. Nesse quadro, as políticas educacionais são projetadas e implantadas segundo exigências da produção e do mercado, visando atender aos interesses da classe hegemônica. O capitalismo globalizado tem demonstrado enorme interesse na educação — mas não é gratuito: nesse caso, a educação deve ser tomada como condição de empregabilidade e elemento imprescindível ao aumento do lucro e à competitividade entre as nações; daí a conexão entre educação/conhecimento e desenvolvimento/desempenho econômico feita por Santos e Andrioli (2005). Eis por que se pode dizer que a globalização e o neoliberalismo são fenômenos cujos impactos afetam, também, a educação.

Para Santos e Andrioli (2005), foram várias as consequências das políticas neoliberais na educação. Destacam-se: menos recursos destinados à educação; prioridade no ensino fundamental como responsabilidade dos estados e municípios; privatização do ensino; formação menos abrangente e mais profissionalizante; municipalização do ensino, com o Estado repassando adiante sua responsabilidade; aceleração da aprovação para desocupar vagas; aumento de matrículas como estratégia de marketing, mesmo não havendo estrutura para novas vagas; apelo para que a sociedade adote os “órfãos” do Estado, isentando, assim,

o governo de sua responsabilidade com a educação; a autonomia é apenas operacional e administrativa, as decisões e os critérios de controle e fiscalização continuam centralizados; produtividade e eficiência empresarial: máximo resultado com o menor custo; modismo da qualidade total no estilo das empresas privadas; mudança do termo “igualdade social” para “equidade social”, ou seja, não há mais a preocupação com a igualdade como direito de todos, mas só com a “amenização” da desigualdade; enfim, parcerias com empresas privadas e organizações sociais.

Ainda na década de 1990, em consonância com a reforma do Estado e a busca de sua “modernização” levada a termo no governo de Fernando Henrique Cardoso, implementaram-se novos modelos de gestão para introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista. Essa nova forma de gerenciamento adotada pela gestão pública redefiniu o modo de organização, financiamento e gestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares. A empresa passa a ser definida como modelo organizacional para a escola. A partir de então, a descentralização da gestão, os princípios de participação e autonomia, a introdução de mecanismos de mercado e a avaliação das instituições são alguns dos elementos das políticas educacionais não só no Brasil, mas também na maior parte dos países.

Esse movimento de reformas acompanhou tendência mundial que apontava nessa direção. Oliveira (2009, p. 200) cita cinco elementos fundamentais que a caracterizam:

1. A melhoria da economia nacional por meio do fortalecimento dos vínculos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio.
2. A melhoria do desempenho dos estudantes nas habilidades e competências relacionadas ao emprego.
3. A obtenção de um controle mais direto sobre o currículo e a avaliação.
4. A redução dos custos da educação suportados pelos governos.
5. O aumento da participação da comunidade local a partir de um papel mais direto na tomada de decisões relacionadas com a escola e através da pressão popular por meio da livre-escolha de mercado.

O conjunto das reformas implantadas na educação nos anos 1990 resultou na reestruturação do ensino, sobretudo na organização escolar, redefinição dos currículos, avaliação, gestão e em seu financiamento. Eis uma das ações concretizadas à época: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), substituindo o amplo direito à educação, do nascimento à conclusão do ensino médio, previsto na lei 5.692/71, pela prioridade no ensino fundamental. Assim, a vocação universal na condução das políticas educacionais firmada na constituição de 1988 é substituída pela priorização dos mais necessitados, públicos-alvo específicos, coerentemente com o que ocorria no campo das políticas sociais.

A instituição do citado fundo — cabe frisar — obrigou estados e municípios a assumir suas respectivas responsabilidades com a oferta do ensino fundamental. Outras ações incluem a ênfase no desenvolvimento de competências necessárias ao mercado de trabalho, que resultou em mudanças no currículo e adoção da matriz de competências; e o desenvolvimento de um sistema nacional de avaliação que, além de aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), previu novas modalidades de exames, abrangendo da educação básica à superior, como o Exame Nacional de Cursos (Provão) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O apelo à empregabilidade levou à reforma específica da educação profissional, via decreto 2.208, de 1997, articulando-se no seu nível técnico ao ensino médio regular (OLIVEIRA, 2009, p. 199–201).

Com base em Anderson (2002), Oliveira (2009) aponta que a descentralização administrativa, financeira e pedagógica marcou com destaque as reformas, resultando em repasse de responsabilidades ao nível local e atribuição de grande relevância à gestão escolar e à participação dos atores sociais nesta como fator imprescindível ao êxito ou fracasso das ações implementadas. Oliveira (2009) ainda ressalta outra influência nessas reformas: a “performatividade”, princípio de gestão que caracteriza uma direção indireta ou a distância, substituindo a intervenção e a prescrição pela fixação de objetivos, mecanismos de prestação de contas e comparações.

Para obter a performatividade na educação, a estratégia de destaque é a gestão da qualidade total; noutros termos, ao passar a ocupar o foco das reformas educativas nos anos 1990, a gestão escolar naturalizou uma forma de organizar e gerir a educação pública com foco na gestão local, em que o Estado passa a cumprir cada vez menos o papel de responsável central. A escola se torna um núcleo do sistema, e o diretor, seu principal “representante”, aquele que personifica os novos modelos de gestão. Enfim, na visão dessa autora, esse processo faz a escola se distanciar do contexto social e político mais amplo, isto é, limitar-se a uma visão do entorno mais imediato, o que ajuda a enfraquecer a noção de educação como bem público e universal. Além disso, estabelece uma nova regulação: ao mesmo tempo, descentraliza as ações de implementação e estabelece novas formas de controle e vigilância, de autoverificação, muitas vezes orientadas pela cobrança de resultados prometidos via fixação de objetivos e metas pelos envolvidos.

Vários elementos “[...] trazidos por essas reformas foram duramente criticados pelos movimentos sociais que estiveram na base eleitoral do presidente Lula” (OLIVEIRA, 2009, p. 202), por isso se esperava que seu governo rompesse com essa lógica. Mas, segundo Oliveira, seu primeiro mandato apresentou mais permanências que rupturas com o governo

de Fernando Henrique, sobretudo nos programas sociais, vistos como assistenciais ou compensatórios, porque voltado aos mais pobres, aos miseráveis, aos que se encontravam abaixo da linha da pobreza. Como objeto de uma política social, a educação cumpriu tarefa relevante na implementação de programas sociais do governo de Luiz Inácio dirigidos aos mais pobres, a exemplo do Bolsa-Família — reformulação e ampliação do Bolsa-Escola, criado pelo governo anterior — e de programas dirigidos à juventude, tais como o Projovem e o Primeiro Emprego.

Do ponto de vista da descentralização da gestão educacional, as políticas educacionais incluíram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado oficialmente em 24/4/2007, simultaneamente ao Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, que — diz Saviani (2007) — constitui o carro-chefe do PDE e que — diz Oliveira (2009, p. 205) — constitui um instrumento “[...] que visa à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, envolvendo a União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, bem como a participação das famílias e da comunidade”. Essa ideia de que melhorar a educação básica é compromisso de todos e só se concretizará com envolvimento de toda a sociedade é recorrente nas políticas educacionais desde 1990. Saviani (2007) salienta que a identidade do PDE está dada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) — indicador de qualidade na educação numa escala de 0 a 10 – tendo como coadjuvantes a Provinha Brasil e o Piso do Magistério.

Como se vê, as políticas educacionais nos dois mandatos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva mostraram ser ambivalentes, porque, se rompem com as políticas anteriores, também conservam traços destas. Ao mesmo tempo, esse governo tentou fazer cumprir direitos e garantias estabelecidas pela Constituição Federal de 1988 e adotou políticas que vincularam a elevação dos padrões de desempenho educativo com a competitividade internacional crescente; assim como políticas que vinculam a capacidade de escolha e a ação individual com a transformação institucional. Aliadas à aplicação de técnicas de fixação de metas e medição de desempenho, por exemplo, atingir média 6 no IDEB, essas políticas permitem descentralizar ações e envolver os atores locais, mas permanece administrando a distância, seguindo a lógica do governo de Fernando Henrique Cardoso (OLIVEIRA, 2009).

Frigotto (2011) reitera essas ideias ao afirmar que, no plano das políticas educacionais, as concepções e práticas vigentes na década de 1990 definiram predominantemente a primeira década do século XXI. Segundo ele, foi dominante nesta década a política da melhoria mediante parcerias entre o público e o privado; e mais: a falta de mudança estrutural é nitidamente percebida no fato de que, nos últimos oitenta anos, a

educação como prioridade política se sustenta só no discurso retórico. Daí as reformas que mudam aspectos do panorama educacional sem alterar nossa herança histórica, que atribui caráter secundário à educação como direito universal. Ainda assim, esse autor aponta que há diferenças entre as políticas educacionais dos dois governos citados há pouco. A ênfase das políticas incidu na Educação de Jovens e Adultos e na educação de indígenas e afro-descendentes. O governo de Lula se mostrou diferenciado no apoio dado ao projeto pedagógico desenvolvido por grupos sociais atendidos como o Movimento dos Sem Terra (MST) e suas iniciativas para alterar a concepção e as práticas de educação do campo. No plano do financiamento posto em prática, a criação do FUNDEB incorporou a educação infantil e o ensino médio, antes não previstos.

Todavia, diz Frigotto (2011), à ampliação do atendimento escolar não equivaleu aumento proporcional dos recursos destináveis à educação. Igualmente, se a educação profissional, técnica e tecnológica constituiu a grande prioridade da década, isso não mudou seu tom predominantemente privado, pois a década passada foi marcada por concepções e práticas educacionais mercantis típicas dos anos 1990, seja no controle do conteúdo do conhecimento, nos métodos de sua produção ou na socialização, na autonomia e na organização docentes. A isso se acrescenta, ainda segundo esse autor, a articulação de três mecanismos em plena expansão nas secretarias estaduais e municipais de Educação: 1) estabelecer parcerias entre o público e o privado porque a esfera pública é ineficiente; 2) atacar a natureza da formação docente nas universidades públicas, sob o argumento de que se ocupa muito com teoria e análises econômicas e sociais inúteis e não ensinam ao professor as técnicas do “bem ensinar”; 3) desmontar a carreira e organização docentes mediante políticas de premiação para escolas que alcançam melhor desempenho, remunerando os professores conforme sua produtividade — quantidade de alunos aprovados.

Enfim, pode-se afirmar, em conformidade com o exposto nesta seção, que as transformações contemporâneas trouxeram várias implicações ao campo educacional, entre as quais se destaca a articulação da educação ao desenvolvimento e desempenho econômico da nação, condição que submete os sistemas educacionais aos interesses do capitalismo globalizado. Assim, novas demandas são impostas à educação escolar, num contexto de redução dos recursos a ela destinados, no qual o Estado cumpre cada vez menos o seu papel de responsável central pela educação, responsabilizando a gestão local e os atores sociais pelo êxito ou fracasso das ações implementadas. Desta forma os professores se veem expostos a muitas cobranças sem que lhes sejam garantidas as condições adequadas de trabalho, além de serem submetidos a grande desvalorização profissional e social.

1.3 A educação municipal no contexto das transformações econômicas, políticas e sociais

As considerações feitas até aqui buscaram evidenciar a forma como a educação se moveu sob o impacto das transformações econômicas, políticas e sociais de âmbito mundial e nacional. Agora convém refletir sobre como as concepções e alguns elementos incorporados nas reformas implantadas na educação brasileira nas últimas duas décadas foram absorvidos no contexto municipal, isto é, no sistema educacional de Uberaba (MG), cuja rede abriga a escola lócus deste estudo de caso. Essa reflexão se apoia em dois documentos em especial: o “Decreto sobre sistema de gestão das unidades de ensino da rede municipal de Uberaba/2008” e as “Diretrizes para elaboração do regimento escolar das unidades de ensino da rede municipal — Uberaba/2009”.

De início, destaca-se a relevância atribuída ao envolvimento da comunidade local na gestão escolar. Tal envolvimento se apoia na atribuição da escola de informar à comunidade sobre a vida e o desempenho da unidade escolar e sobre o desenvolvimento e o rendimento dos alunos; a escola deve ainda convocar a comunidade a participar da tomada de decisões relativas à atividade escolar. O artigo 26 das referidas diretrizes de 2009 prevê essa vinculação mais direta entre uma instância e outra; nele se lê que a gestão das unidades escolares municipais será exercida, coletivamente, pelo Conselho Escolar e pela Caixa Escolar — constituídos por representantes de todos os segmentos e da comunidade — e pela Equipe de Gestão — cuja composição inclui o diretor, auxiliar de direção e especialistas de educação responsáveis pela coordenação pedagógica. As diretrizes recomendam, ainda, que a equipe dirigente envolva a comunidade na elaboração, no acompanhamento e na avaliação do projeto pedagógico, para que se sinta integrada e responsável pela unidade de ensino, considerando-a um bem coletivo; e que a comunidade escolar se reúna periodicamente para avaliar resultados, discutir e apresentar soluções para as dificuldades encontradas na realização das ações programadas.

As diretrizes preveem, também, a participação das unidades escolares nas avaliações externas coordenadas e implementadas pelo Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria de Estado da Educação e pelo Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SAEM),¹² de modo a usar seus resultados como elementos fundamentais para avaliar o desempenho da escola e o desempenho individual dos profissionais do magistério. A avaliação semestral via SAEM adotará metodologia que assegure a comparabilidade e utilização dos resultados no

¹² Avaliação externa implantada pelo município para verificar a qualidade da educação municipal. São duas avaliações ao longo do ano: uma no primeiro semestre, outra no segundo.

planejamento e replanejamento das escolas e da Secretaria Municipal de Educação, assim como o alinhamento curricular às matrizes de referência curriculares nacionais e da rede municipal de ensino. Conforme as diretrizes, a avaliação interna e contínua do desempenho dos profissionais deverá ser feita pelas escolas tendo em vista competências e atribuições definidas e conhecidas com clareza por todos. Como bases documentais, a avaliação periódica de desempenho terá o projeto pedagógico, o “contrato de gestão”, o plano anual de curso e o portfólio¹³ do professor; como bases referenciais de desempenho, terá os resultados das avaliações dos alunos e o perfil de entrada da turma. Será adotado o critério da combinação dos resultados das avaliações de desempenho profissional com os resultados das avaliações externas dos alunos para determinar a avaliação anual do mérito de cada profissional.

O decreto relativo à gestão das escolas municipais prescreve que a Secretaria Municipal de Educação estabelecerá anualmente as metas mínimas de desempenho acadêmico dos alunos nos respectivos anos de escolaridade; e que as unidades de ensino vão estabelecer tais metas por disciplina e por ano de escolaridade, segundo as escalas de proficiência usadas pelos sistemas de avaliação externa. Esse documento prevê ainda que, para cumprir tais metas, a secretaria e cada escola vão se comprometer solidariamente com a realização desses desafios mediante um termo anual de compromisso mútuo (o “contrato de gestão”). Esse termo deve ser renovado e firmado no início de cada ano letivo em reunião pública e solene, da qual precisam participar o prefeito, os dirigentes e os técnicos da secretaria de Educação, os representantes do Conselho Municipal de Educação, os dirigentes, os professores e os componentes do conselho de cada unidade escolar da rede municipal. As metas, as ações e os compromissos do “contrato de gestão” deverão ser descritos e apresentados à comunidade escolar, assim como ser adicionados ao projeto pedagógico da escola, de modo que possa ser reelaborado e desenvolvido continuamente.

Esses elementos permitem constatar que o sistema municipal de ensino de Uberaba acompanhou as tendências de âmbito nacional, pois também aí estão presentes as consequências das políticas neoliberais na educação. Prova disso são os princípios da participação e autonomia, a avaliação das instituições, o controle mais direto do currículo e da avaliação, o aumento da participação da comunidade local e a autonomia apenas operacional e administrativa (afinal, as decisões e os critérios de controle e fiscalização continuam centralizados). A “performatividade” se mostra na fixação de metas, de

¹³ Instrumento empregado pelo professor para registrar suas práticas pedagógicas e avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem discente.

mecanismos de prestação de contas e das comparações. Ao mesmo tempo, dá-se autonomia às escolas e se estabelecem formas de controle e vigilância, de autoverificação, cuja orientação é a cobrança de resultados estipulados pela fixação de metas pelos próprios envolvidos. Caso se possa falar em descentralização das ações, também se pode falar na permanência da administração a distância.

A ênfase nas mudanças presentes na contemporaneidade aponta não só uma educação globalizada, mercantilizada e submissa à regulação supranacional e aos interesses do capital; mas também a busca pela redução de custos e pelo corte de investimentos no setor, assim como sua abertura à iniciativa privada, ávida por lucros. Mesmo que a “educação para todos” seja fundamental para o avanço dos países, os interesses da classe hegemônica recomendam que os Estados-nação não gastem muito com ela. Assim, após se submeter a transformações constantes ao longo do tempo, a educação chega ao presente sem contar com o consenso relativo a seu papel social, a suas funções e aos valores que deve transmitir. Essa situação abala a certeza dos professores, isto é, deixa-os inseguros quanto à sua prática profissional e mais vulneráveis à crítica. No dizer de Codo (2006), no presente a educação se encontra emaranhada entre o reconhecimento unânime de que é essencial ao desenvolvimento social e os impasses típicos de uma crise de identidade e enfatiza que nunca precisamos tanto dela e nunca viveu em tamanha crise.

Nesse cenário, modificaram-se as expectativas, o apoio e o julgamento social sobre os educadores. Muitas vezes, os professores são responsabilizados pelos problemas da educação, embora se saiba que o êxito da aprendizagem é consequência de fatores diversos e complexos. Em geral, a evidência é apontada no fator docente, e a figura do professor é posta em xeque. Por isso, os docentes são alvo de muitas críticas — Carlloto (2002) afirma que a categoria é extremamente cobrada por seus fracassos e raramente reconhecida por seu sucesso; e que nenhuma outra categoria profissional tem sido avaliada e cobrada tão severamente pela população em geral nas últimas décadas. Essa realidade afetou as feições do trabalho docente hoje, acarretando desgastes e sofrimento aos professores, como se verá a seguir.

2 TRABALHO DOCENTE: DO CONTEXTO AO CASO CONCRETO

Na realidade, podemos colocar a hipótese de que a condição e a profissão docentes estão atualmente em fase de mutação. Essa mutação deve-se essencialmente ao surgimento de novas definições e à extensão de novos usos do conhecimento em nossas sociedades pós-industriais, que modificam as missões e os papéis tradicionais da escola em geral e dos professores em particular, afetando os fundamentos de sua formação e de sua competência profissional, bem como as bases do “saber-ensinar”.

— TARDIF; LESSARD, 2008, p. 143.

Este capítulo trata do trabalho docente na atualidade, evidenciando sua reestruturação e as adversidades, dilemas e tensões que o desafiam, tornando-o uma atividade cada vez mais complexa. Articulando-se dados teóricos e dados empíricos, busca-se identificar como as questões do contexto social mais amplo se particularizam na realidade pesquisada. A complexidade do trabalho docente — conforme apontam vários estudiosos da educação — resulta de transformações profundas num contexto econômico, político e social mais geral que se fazem presentes também na realidade investigada neste estudo — como mostram os dados coletados na pesquisa de campo. Entender essa complexidade supõe considerar o gênero e a natureza da prática profissional na docência, tanto quanto sua peculiaridade como atividade interativa. Compreender a reestruturação imposta a essa atividade requer entender as mudanças ocorridas em sua organização, a ampliação das atividades docentes e a centralidade atribuída ao professorado nos programas governamentais. Enfim, tocar nessas duas questões pressupõe abordar as adversidades, os dilemas e as tensões que permeiam a prática cotidiana dos professores e interferem no desempenho de sua função.

Eis a proposta deste capítulo, que ficaria incompleta sem uma caracterização da rede municipal de Uberaba e da escola que constituiu o lócus desta investigação e também sem um conhecimento mais detalhado dos sujeitos desta pesquisa — não por acaso, um procedimento importante e indispensável à abordagem adotada neste estudo. Esse enfoque no lócus da pesquisa e em seus sujeitos é importante para articular, a partir deste ponto do estudo e sempre que possível e necessário, os dados da análise documental, dos questionários e das entrevistas com as teorias que sustentam esta problematização. Noutros termos, essa caracterização é importante porque se pretende verificar como os aspectos teóricos se manifestam no contexto da “Escola Esperança”, unidade escolar selecionada para a realização deste estudo de caso.

2.1 A rede municipal, a escola e os sujeitos

A rede municipal de ensino de Uberaba é compreendida nesta investigação como o todo, ou seja, o universo social mais amplo onde se situa a escola selecionada, que é aqui tomada como referência, como lócus eleito para análise e compreensão dos fenômenos em pauta. O objeto de estudo — interesse primário desta pesquisa — constitui-se no mal-estar docente e sofrimento psíquico por que passam professores da “Escola Esperança”. Assim, a rede municipal é considerada apenas como pano de fundo nesta pesquisa. Faz-se alusão a ela com o intuito de contextualizar a escola selecionada. Seus dados são tomados como auxiliares na interpretação e compreensão do objeto de estudo.

Conforme dados da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba (MG) de 23/3/10, a rede de ensino abrange 22 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIS) e 33 escolas de ensino fundamental; atende 3.313 alunos matriculados nos CEMEIS e 21.566, nas escolas municipais de ensino fundamental, com um contingente de 226 educadores infantis e 1.473 professores de ensino fundamental — 918 do segmento P1; 555 do segmento P2.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (lei 9.394, de 20/12/96) prescreve, em seu artigo 21, que os níveis de ensino escolar são dois: *educação básica* (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e *educação superior*. Seu artigo 32, com redação atualizada pela lei nº 11.274, de 07/02/2006, prevê duração de nove anos para o ensino fundamental e matrícula obrigatória para todas as crianças com idade

entre 6 e 14 anos. A primeira fase desse nível abrange os primeiros cinco anos — chamados de anos iniciais — e a segunda, os anos finais — ou quatro últimos anos. Na rede municipal uberabense, o ensino fundamental se organiza em um regime misto de ciclos e séries, a saber: ciclo inicial de alfabetização (6 a 8 anos de idade), ciclo complementar de alfabetização (9 e 10 anos) e seriação — quinta a oitava séries (11 a 14 anos). O universo social mais amplo desta pesquisa são as 29 escolas municipais que ministram o ensino fundamental de forma completa, ou seja, trabalham com alunos na faixa etária 6–14 anos; assim, quando houver referência à rede municipal, esta se estenderá só ao conjunto dessas 29 unidades escolares (cf. ANEXO A).

Esta pesquisa foi feita com professores do ensino fundamental porque essa etapa da escolarização, por ser obrigatória, merece atenção especial; aí se concentra o maior número de alunos — logo, os maiores problemas da educação brasileira; por isso, constitui um desafio ao trabalho docente. A investigação enfoca a educação pública porque esta tem o maior número de alunos matriculados relativamente à educação privada. O foco na rede municipal se justifica porque atuo profissionalmente nela há muitos anos, o que me deu condições de conhecê-la bem, além de estar atuando nela durante a realização deste estudo. Os critérios adotados para escolher o lócus de pesquisa foram estes: ser uma escola que ministrasse o ensino fundamental completo (6 a 14 anos de idade), ser de grande porte — para oferecer um número maior de sujeitos — e ser um estabelecimento diverso daquele onde trabalho, para assegurar um grau maior de neutralidade à investigação. A seleção entre as escolas que se encaixam nesses critérios foi aleatória, pois o interesse deste estudo não é a escola pesquisada em si; esta é tomada apenas como referência para análise e compreensão dos fenômenos em questão.

A rede física da “Escola Esperança” inclui dois laboratórios de informática, um laboratório de ciências, uma sala para TV Escola com amplo acervo de vídeos educacionais, uma biblioteca comunitária, um refeitório, duas quadras poliesportivas e um estacionamento amplo; também conta com recursos audiovisuais como aparelho para DVD, *data show* e tela de projeção. Como se lê, a escola tem rede física privilegiada e equipamentos pedagógicos variados, o que pode suscitar questionamentos sobre a opção de escolhê-la em lugar de uma escola carente desses atributos. A razão central é a hipótese de que os fenômenos estudados se manifestem independentemente das condições citadas.

Conforme informações repassadas pela secretária em setembro de 2010, essa escola atende a 1.396 alunos: 737 no turno matutino, 539 no turno vespertino e 120 no período noturno. No turno da manhã, oferece o ensino de quinta a oitava séries, atendimento educacional especializado (AEE), para alunos portadores de necessidades especiais, e ensino de tempo integral para alunos de 6 a 10 anos de idade. No turno da tarde, oferece ensino regular a turmas do ciclo inicial e ciclo complementar (faixa etária 6–10 anos), atendimento educacional especializado e Programa Acelerar para Vencer/PAV – anos iniciais, destinado a discentes com distorção entre série e idade, isto é, que se encontram defasados no processo de ensino e aprendizagem. No turno da noite, oferece o ensino na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), em sua sede e em sala anexa localizada noutro local. (O escopo desta pesquisa se limitou ao professorado do ensino fundamental regular dos turnos matutino e vespertino, que concentram o maior número de alunos matriculados.)

A escola tem 92 servidores, dos quais 60 são docentes regentes (25 do segmento P1, 35 do segmento P2). Em consonância com a realidade do contexto amplo da educação, predomina o gênero feminino: 49 professoras ante 11 professores. A Tabela 1 sintetiza alguns desses dados.

TABELA 1 – Perfil da escola pesquisada

VARIÁVEIS	
Turnos	Número de alunos
Matutino	737
Vespertino	539
Noturno	120
Total	1.396
Número de servidores	
Quadro administrativo	23
Equipe dirigente	3
Coordenação pedagógica	6
Professores P1	25
Professores P2	35
Total	92

Fonte: Dados da secretaria da escola pesquisada

Os sujeitos desta pesquisa se alinham em dois grupos: os que responderam ao questionário e os que foram entrevistados. O primeiro inclui 28 professoras: 16 P1 e 12 P2,

cuja faixa etária é 26–65 anos e cuja maioria tem mais de 15 anos de experiência na docência. Uma tem escolaridade de nível médio, sete têm graduação, e 20 têm especialização. Doze cumprem uma jornada de trabalho semanal de 20 horas, 15 cumprem 40 horas e 1 cumpre mais de 50 horas. A Tabela 2 apresenta alguns desses dados.

TABELA 2 – Perfil das docentes que responderam ao questionário

VARIÁVEIS	ALTERNATIVAS	QUANTIDADE
<i>Idade</i>	26 a 35 anos de idade	6
	36 a 45 anos de idade	10
	46 a 55 anos de idade	9
	Acima de 56 anos de idade	3
Total		28
<i>Tempo de magistério</i>	6 a 10 anos	5
	11 a 15 anos	6
	16 a 20 anos	5
	21 a 25 anos	7
	26 a 30 anos	5
Total		28

Fonte: Questionários da pesquisa.

O segundo grupo, o dos entrevistados, foi composto por dez professoras e um professor — seis têm cargo de P1; cinco, de P2. A faixa etária é 39–65 anos. A maioria tem mais de 20 anos de experiência no magistério, e todos trabalham há mais de quatro anos na escola pesquisada. Três possuem graduação e oito, especialização. Três trabalham 20 horas semanais, sete cumprem 40 horas semanais e um trabalha mais de 50 horas por semana. Cinco trabalham com o regime de ciclos (são regentes de turmas de 6 a 10 anos de idade do ensino regular), um trabalha com atendimento educacional especializado (turmas de 6 a 10 anos de idade) e cinco trabalham com regime de seriação (turmas de quinta a oitava séries), ministrando as disciplinas Geografia, Inglês, Matemática, Português e Artes. A amostra parece representar bem o corpo docente da escola estudada, pois é diversificada quanto a cargo, faixa etária, tempo de exercício profissional, jornada, disciplinas e turmas em que exercem a regência. O Quadro 1 demonstra o perfil dos professores entrevistados — cabe esclarecer que, para manter o anonimato deles, serão identificados ao longo desta dissertação, nos recortes dos relatos de suas entrevistas, com números que vão de 1 a 11 e

que não há correspondência entre tais números e as letras usadas no quadro a seguir para discriminar os docentes entrevistados.

QUADRO 1 – Perfil dos docentes entrevistados

DOCENTE	IDADE	SEXO	TEMPO DE DE MAGISTÉRIO (ANOS)	TEMPO NA ESCOLA ESPERANÇA (ANOS)	CARGO	CARGA HORÁRIA SEMANAL	FAIXA ETÁRIA COM QUE TRABALHA	DISCIPLINA MINISTRADA	FORMAÇÃO ACADÊMICA
A	60	F	30	20	P2	20 h	—	Inglês	Especialização
B	53	M	27	16	P2	50 h ou mais	—	Matemática	Graduação
C	65	F	21	9	P2	40 h	—	Matemática	Especialização
D	47	F	28	15	P2	40 h	—	Geografia	Especialização
E	39	F	11	7	P1	20 h	6 anos	—	Grad./Pedagogia
F	54	F	10	6	P1	40 h	8 anos	—	Especialização
G	44	F	24	6	P1	20 h	AEE (6–10 anos)	—	Especialização
H	48	F	23	20	P1	40 h	10 anos	—	Especialização
I	45	F	16	4	P2	40 h	—	Português e Artes	Especialização
J	43	F	26	22	P1	40 h	7 anos	—	Especialização
K	48	F	23	20	P1	40 h	7 anos	—	Grad./Pedagogia

Fonte: Entrevistas da pesquisa.

2.2 Complexidade do trabalho docente

A cada dia, o trabalho docente se torna mais complexo, e tal complexidade afeta não só as condições de exercício da docência, mas também os fenômenos aqui estudados. As razões para isso são variadas e incluem, dentre outras, o alargamento das funções desenvolvidas pelos professores, a burocratização crescente na organização do trabalho escolar, a exigência de novos saberes na prática pedagógica e as novas demandas postas à educação, que requerem um novo perfil do educador.

2.2.1 Natureza do trabalho docente

Segundo Fernandes, Sá e Ribeiro (2001), a literatura sobre o trabalho docente aponta que este é um campo polêmico, isto é, de pouco consenso; e uma questão não

consensual que se impõe é o caráter produtivo ou improdutivo do trabalho escolar. Essas autoras apontam as controvérsias dessa questão:

Pode-se afirmar que há uma perspectiva teórica em que se considera ser a presença do Estado como empregador do professor, condição de caracterização do seu trabalho como improdutivo. Esta mesma perspectiva enfatiza, porém, que o professor que trabalha em uma escola privada, é um trabalhador produtivo, uma vez que o seu trabalho gera excedentes para o dono do estabelecimento de ensino. Em contrapartida, outros estudos defendem que mesmo o professor que trabalha para o Estado, realiza um trabalho produtivo, pois apesar de reconhecerem que o trabalho docente não gera produção de mais valia imediata, consideram que este participa da acumulação a longo prazo do capital. (FERNANDES; SÁ; RIBEIRO, 2001, p. 3).

Tumolo e Fontana (2008, p. 166) esclarecem que trabalho produtivo, à luz de “[...] Marx, [...] é aquele referente ao processo de produção capitalista, ou seja, é trabalho que produz mais-valia e, conseqüentemente, capital”; nessa ótica, só o professor da rede privada de ensino se insere no processo de produção capitalista. Como sua ação profissional gera lucro ao proprietário do estabelecimento escolar, isso lhe dá a característica de trabalhador produtivo. Enfatiza-se que neste estudo todos os professores são considerados como trabalhadores produtivos, mesmo aqueles que trabalham para o Estado, uma vez que geram mais-valia indireta, já que a educação promove a empregabilidade dos cidadãos e contribui para a acumulação do capital. Além de ter caráter produtivo ou improdutivo, a atividade docente é definida como trabalho imaterial, que não produz bem material, e sim serviços, dentre outros; como afirmam Hardt e Negri (2001 citados por PRADO, 2003, p. 1):

Como a produção de serviços não resulta em bem material e durável, definimos o trabalho envolvido nessa produção como trabalho imaterial — ou seja, trabalho que produz um bem imaterial, como serviço, produto cultural, conhecimento ou comunicação.

Ressalta-se aqui o trabalho docente como imaterial em razão de características suas tidas como importantes por se percebê-las presentes no cotidiano dos professores. Conforme Grisci e Bessi (2006, p. 39), o instrumento principal da atividade profissional imaterial é o cérebro, ou seja, o potencial cognitivo e as capacidades de mobilização subjetiva dos trabalhadores, visto que esse tipo de atividade é cognitiva, comunicacional, afetiva e ligada à linguagem. Para essas autoras, o trabalho imaterial é algo inerente ao trabalhador e pode ser exercido em qualquer tempo e lugar, o que gera uma indistinção crescente entre o tempo do trabalho e o tempo do não trabalho, fazendo com que não exista mais um (tempo) fora do trabalho. Tempo de vida e tempo de trabalho tornam-se, portanto, inseparáveis. Com efeito, as entrevistas confirmam a indissociabilidade entre um e outro como realidade muito presente na docência profissional dos sujeitos pesquisados. Os relatos corroboram esse

aspecto do trabalho imaterial, entendido como forma de ser do trabalho docente. Eis o que diz o sujeito 2:

A gente fica naquele sistema que parece que a vida da gente é a escola, a gente chega em casa, começa a falar nos alunos, parece que eles estão sempre no nosso pensamento. É interessante. Como eu e minha irmã conversamos muito, toda hora a gente está lembrando: fulano, sicrano... Parece que faz parte da vida da gente.¹⁴

A fala do sujeito 10 também confirma que as características do trabalho imaterial permeiam a atividade profissional do professor:

A única coisa que me incomoda muito é o que fazer para aquela determinada criança que tá com dificuldade de aprender. Às vezes, eu perco até noite de sono pensando: “Gente, que atividade eu posso fazer para aquela criança conseguir alfabetizar?”. Isso me preocupa muito.

Quantos professores se mantêm ligados ao trabalho à noite, nos fins de semana e feriados, mesmo nas férias escolares, ocupando-se mentalmente de planejar estratégias de ação e atividades que garantam o êxito de sua ação! As atividades docentes numa escola não são, portanto, as únicas no exercício da docência. Invadem o repouso dos professores e, às vezes, até seu tempo de lazer, pois, estejam onde estiverem, podem estar refletindo sobre questões pertinentes à atividade docente. Eis por que Tardif e Lessard (2008) falam na “carga real” de trabalho do professor, isto é, naquela relativa à tarefa prescrita¹⁵ e ao número de horas semanais de atividade profissional. Analogamente, pode-se falar, também, na “carga informal”, ou seja, aquela referente à tarefa real,¹⁶ difícil de ser quantificada, porque envolve as atividades fora das horas normais de seu trabalho, denominadas por esses autores como “trabalho elástico” e “trabalho invisível”. Por exemplo, o tempo gasto por um professor num fim de semana refletindo sobre as dificuldades de um aluno ou sobre problemas disciplinares que enfrenta, dificilmente, é mensurável quantitativamente; tais situações — salientam os autores — constituem exemplos de “carga informal”. Por fim, esses autores dizem que vários aspectos do trabalho docente demandam a afetividade e o pensamento do professorado. Nesse caso, cabe falar ainda numa “carga mental” de trabalho, resultante de dois fatores complementares: a natureza das tarefas exercidas e as estratégias adotadas pelos atores para adaptar-se a elas.

Disso se deduz que a carga de trabalho varia de professor para professor, ainda que submetidos às mesmas condições de trabalho e à mesma carga horária; e as variações

¹⁴ Usou-se o itálico nos recortes da fala dos participantes da pesquisa para distingui-los das citações dos autores que fundamentam este estudo.

¹⁵ É o objeto de regras explícitas — em geral escritas — definidas pelas normas oficiais ou pelos padrões (TARDIF; LESSARD, 2008).

¹⁶ É a tarefa tal como se realiza no processo concreto e cotidiano do trabalho (TARDIF; LESSARD, 2008).

individuais traduzem relações diferentes com o trabalho: se alguns se limitam a cumprir o estritamente necessário conforme as exigências da tarefa prescrita, outros — mais numerosos — comprometem-se a fundo com a profissão, sem contar as horas. Assim, com este componente de subjetividade, a carga de trabalho pode ser tomada como fator que ajuda a gerar esgotamento, mal-estar e sofrimento psíquico entre os docentes.

Como atividade regulamentar, a docência profissional se associa com a ideia de profissionalização, termo que se agrupa a outros do campo semântico da palavra profissão, a saber: profissionalidade, profissionismo e profissionalismo, cujos significados merecem ser esclarecidos. Segundo de Lüdke e Boing (2004, p. 1.172–3), em geral a palavra *profissionalidade* tem sido empregada como evolução da ideia de qualificação: refere-se ao conjunto de conhecimentos profissionais, atitudes e valores constitutivos da especificidade de ser professor. O vocábulo *profissionismo* — ou corporativismo — designa estratégias e retóricas coletivas que tentam transformar uma atividade especializada em profissão. *Profissionalismo*, por sua vez, é uma palavra marcada pela adesão individual à retórica e às normas da corporação — o que distingue sua dimensão das anteriores é a escolha pessoal que se faz pela profissão. Posto isso, em virtude da falta de autonomia do professorado — dizem esses autores —, a existência de uma “profissão” docente é questionada, isto é, não se poderia falar em processo de profissionalização dela sem falar do estabelecimento de ensino, da escola, praticamente o único espaço onde o educador é visto como profissional. Fora dela, qualquer outro profissional pode exercer a docência, como nas aulas particulares.

Os estudos que discutem a profissionalização docente apontam que não há consenso, também, nesta questão. Em geral, fala-se de uma proletarização docente, ou seja, de um processo antagônico à profissionalização do magistério. Com efeito, ao analisarem a produção investigativa sobre o trabalho docente no Brasil na década de 1990, Tumolo e Fontana (2008, p. 169) afirmam que os autores “[...] consideram o processo de proletarização do professor [como] resultado da precarização de suas condições de trabalho, do rebaixamento salarial, de sua desqualificação, da perda do controle do processo de trabalho, do desprestígio social da ocupação, etc.”. Segundo eles, quase todos os pesquisadores citam Enguita (1991), para quem profissionais são os que afirmam sua autonomia e seu controle sobre o processo de trabalho, por isso não têm de se submeterem à regulação alheia; diferentemente dos proletários, vistos como trabalhadores assalariados, sem meios de produção e que não têm controle sobre os meios, o objetivo e o processo.

Ainda segundo Tumolo e Fontana (2008), ao introduzir essa discussão, Enguita considera que os docentes estavam numa situação ambígua entre o profissionalismo e a

proletarização, por isso fala na existência de semiprofissionais: categoria de trabalhadores situada numa posição intermediária porque apresenta aspectos desses dois processos antagônicos. Se há quem entenda que, para alguns teóricos, o magistério passa por um processo de proletarização, a exemplo de Fernandes, Sá e Ribeiro (2001), também há quem conteste tal entendimento — argumentando que a docência profissional tem especificidades que a impedem de ser totalmente proletarizada — e quem defenda a ideia de que a profissão se encontra influenciada pela profissionalização e pela proletarização.

Polêmicas à parte, a discussão centra-se na autonomia e no controle sobre o trabalho docente. Isso porque a docência tem sido cada vez mais submetida ao controle externo, como deixa entrever a fala dos sujeitos desta pesquisa. Visto que esse controle externo reduz a autonomia do professor no processo educacional, então se impõe um questionamento: os educadores seriam profissionais autônomos, semiprofissionais ou meros executantes? Tardif e Lessard (2008, p. 78) resumem bem a questão ao dizerem que “[...] os professores sempre foram um corpo de executantes. [...] Seu lugar de agir é a sala de aula, mas a classe é, ao mesmo tempo, o limite de seu poder”. Assim, os docentes têm autonomia apenas operatória, isto é, não têm autonomia política, pois a tomada de decisões relevantes na educação ocorre em instâncias que detêm o poder; as mudanças acontecem sem que eles sejam consultados; cabe-lhes só cumprir a decisão. Trata-se de uma autonomia aparente — diria Contreras (2002).

2.2.2 *Trabalho docente e relações de gênero*

O nível de ensino focado nesta pesquisa — ensino fundamental, sobretudo os anos iniciais — apresenta uma peculiaridade: predomínio de mulheres, confirmado pelo número de professoras na escola pesquisada: 49, num universo de 60 docentes. A preponderância feminina nesse contexto abre precedente para a discussão sobre as relações de gênero, isto é, sobre a relação entre feminização e proletarização da docência, significativa em algumas pesquisas, as quais — apontam Tumolo e Fontana (2008, p. 161–2) — concebem essa questão assim:

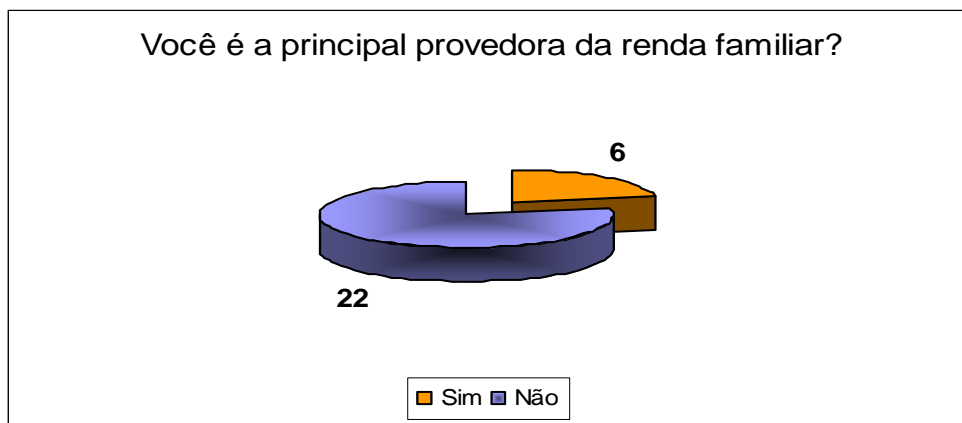
A entrada massiva da mulher no magistério provocou no imaginário social e na constituição profissional da categoria uma crescente desvalorização social e salarial. O vínculo entre a docência, as atividades domésticas e o aspecto vocacional atribuíram ao trabalho docente uma conotação servil e dócil, que o diferenciou das atividades exercidas por outras categorias de trabalhadores.

É importante discutir o trabalho docente na ótica das relações de gênero porque o predomínio feminino caracteriza peculiarmente essa categoria profissional, como afirmam Tardif e Lessard (2008, p. 176), para quem:

As tarefas invisíveis, o investimento afetivo, a ausência de resultados facilmente mensuráveis ou reconhecidos, a centralização no outro constituem traços típicos do trabalho tradicional das mulheres em nossas sociedades, tanto as mulheres do lar quanto as que trabalham no ensino, na saúde e em outros “serviços de ajuda”.

Além disso, é plausível supor que, numa sociedade machista como a brasileira, a crença de que o salário das mulheres não constitui a fonte principal de renda no orçamento doméstico ajuda a justificar os salários baixos pagos aos profissionais da educação. Fala-se em suposição porque os dados da realidade pesquisada contradizem tal crença: das vinte e oito professoras que responderam ao questionário proposto, seis alegaram que são as principais provedoras da renda familiar, reiterando uma situação cada vez mais comum em setores diversos da sociedade. Como se vê no Gráfico 1, os dados mostram que aquela crença não se coaduna com a realidade vivida por muitas docentes participantes desta pesquisa.

GRÁFICO 1 – Salário das professoras na composição da renda familiar



Fonte: Questionários da pesquisa.

Quando inquiridas sobre o salário, vinte e duas professoras — a maioria delas — disseram considerá-lo insatisfatório. Nesse caso, a remuneração salarial insatisfatória é uma das facetas mais visíveis da precarização do trabalho docente. Como os salários baixos traduzem falta de reconhecimento e desvalorização do magistério, a insatisfação com o salário diminui a autoestima do professor e, logo, traz sofrimento e desencanto com a profissão.

2.2.3 Trabalho interativo

A predominância feminina e a insatisfação com o salário recebido na docência profissional não anulam um de seus traços-chave, ressaltado por Tardif e Lessard (2008): ser um “trabalho interativo”, pois tem as pessoas como “objeto de trabalho”. Com efeito, educar na escola é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Como essa impregnação da atividade educacional pelo aspecto humano está no centro da prática docente, ela suscita problematização, pois isso distancia essa atividade profissional dos padrões tradicionais em que dominam trabalhos concebidos pela relação ente sujeito e objeto, vale dizer, entre trabalhador e matéria. Transformar o comportamento de uma pessoa difere de transformar dada matéria-prima em um objeto físico com formas e contornos bem definidos e bem acabados. Trabalhar com as pessoas e sobre elas envolve negociação, controle, persuasão, sedução, promessa etc.; a linguagem, a afetividade e a personalidade intervêm: o trabalhador engaja diretamente sua personalidade no contato com as pessoas, e estas o julgam e o acolhem em função daquela. Empatia, compreensão, receptividade, aceitação etc. constituem, então, trunfos inegáveis do trabalho interativo.

Ainda segundo Tardif e Lessard (2008), o fato de as pessoas serem a “matéria-prima” do processo de trabalho interativo desafia as atividades do trabalhador, sobretudo o educador, que lida com pessoas cuja presença na escola é obrigatória — a partir de certa idade, a lei obriga a criança a frequentar a escola. Como tal, podem opor resistência aos trabalhadores e às ações que lhes são impostas. Acrescente-se, ainda conforme esses autores, que os alunos — clientes involuntários — sempre podem neutralizar a ação dos professores, por isso precisam ser convencidos de que “a escola é boa para eles”. A centralidade da disciplina e da ordem no trabalho docente e a necessidade quase constante de “motivar” os alunos sugerem que a participação de seu “objeto de trabalho” no processo de ensino e aprendizagem impõe um problema a ser resolvido pelos docentes. Assim, a impregnação da docência profissional pelo aspecto humano constitui uma dificuldade e fonte de desafio ao professorado, embora a relação com os alunos seja apontada, também, como fonte de prazer na profissão.

Assim, como “trabalho interativo”, a docência tem características específicas e mais complexas que, por exemplo, a atividade fabril — material e produtiva —, o que justifica a tese de que não pode ser concebida segundo modelos teóricos oriundos de outras esferas do trabalho. Mais que isso, também essa característica faz da docência uma atividade

estressante, em maior ou menor intensidade, como disseram vinte e quatro das professoras que responderam ao questionário, segundo o que revelam os dados da tabela 3.

TABELA 3 – Avaliação do trabalho docente

CARACTERÍSTICA DA PROFISSÃO DOCENTE	NÚMERO
Tranquila	4
Um pouco estressante	13
Altamente estressante	11
Total	28

Fonte: Questionários da pesquisa.

É provável que essa opinião quase unânime se vincule a certas características da profissão. Como trabalho interativo, a docência supõe mediar e apaziguar conflitos advindos de relações sociais cotidianas marcadas pela diversidade, por exemplo, de opiniões, valores e crenças, o que faz dela um campo propenso a tensões e embates. À parte essa peculiaridade, a natureza da atividade docente profissional supõe desafios e adversidades diários, expondo os docentes a críticas e cobranças, assim como ao pouco reconhecimento e aos baixos salários.

2.3 Reestruturação do trabalho docente

Não seria inadmissível vincular a incerteza relativa à importância da educação escolar e da docência profissional a outro componente central da complexidade que marca o trabalho docente atualmente: sua reestruturação; entendida aqui como as mudanças em sua organização, a ampliação das atividades dos professores e a centralidade a eles atribuída nos programas governamentais. Na década de 1990, a organização dessa atividade no Brasil mudou significativamente, sobretudo em razão de reformas educacionais ligadas às políticas neoliberais, que previram a adoção de princípios das empresas privadas no setor público, tais como estabelecimento de metas para cada escola; cobrança de produtividade e eficiência—máximo resultado com o menor custo; qualidade total e outros. Nesse contexto de mudanças, uma nova dinâmica se estabeleceu no cotidiano das instituições de ensino, em especial na ação docente. Em sua consulta à pesquisa acadêmica sobre o profissional da educação, Mancebo (2007a) reconheceu a recorrência de cinco pontos vinculados a tais políticas e mudanças que permitem delinear um perfil da condição atual do trabalho docente: a precarização, a intensificação do regime, a flexibilização, a descentralização gerencial e os sistemas avaliativos, retomados brevemente a seguir à luz dessa autora.

A *precarização* é o assunto mais recorrente. Os que refletem sobre essa questão se referem, sobretudo, à baixa remuneração, desqualificação, fragmentação, perda de reconhecimento social, heteronomia crescente e ao controle externo relativos à prática do professor. São atributos agrupáveis no que chamam de pauperização, que empurra a categoria docente — outrora fração da classe média — para condições de vida semelhantes às de grupos proletários.

A *intensificação do regime de trabalho* tem sido bastante problematizada. Em geral, os pesquisadores ressaltam as mudanças intensivas na jornada (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e as extensivas (mais tempo de dedicação) — daí decorrem associações com aumento do sofrimento subjetivo, efeitos de neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo, cujas consequências são graves para a vivência e conduta dos professores. No caso das participantes desta pesquisa que responderam aos questionários, os dados sugerem que, entre seus pares, a interação é mais frequente que o isolamento; isto é, o senso de coletividade supera o de individualismo no contexto de sua prática profissional, como revelam os dados da Tabela 4.

TABELA 4 – Interação entre os pares na docência

NO SEU CONTEXTO PROFISSIONAL É MAIS FREQUENTE:	NÚMERO
O isolamento entre os pares, a falta de comunicação e de troca de experiências	8
A interação entre os pares para socializar êxitos, dificuldades e trocar experiências	12
Alternância entre períodos de isolamento e interação	8
Total	28

Fonte: Questionários da pesquisa

Cabe ressaltar, porém, que essa interação ocorre mais entre professoras que trabalham com turmas de 6 a 10 anos de idade; é comum trocarem materiais didáticos e experiências entre si. Docentes de quinta a oitava séries deixam entrever menos interação, talvez porque ministrem disciplinas distintas e não disponham de horário em comum para trocar experiências com quem trabalha com a mesma área de conhecimento e as mesmas turmas.

A *flexibilização do trabalho* aparece na literatura sobre a docência profissional como implementação de contratos mais ágeis e econômicos, isto é, “temporários”, “precários”, “substitutos”, dentre outras denominações. Essa tendência aprofunda um mercado profissional diversificado e fragmentado, composto por poucos trabalhadores

centrais, estáveis, qualificados e com remunerações mais altas e por um número cada vez maior de docentes periféricos, temporários, substituíveis.

A *descentralização gerencial* também tem sido analisada e criticada segundo a compreensão de que os principais parâmetros educacionais continuam a ser definidos centralizadamente em um núcleo estratégico, porém com a descentralização da gestão administrativa, o que mascara a heteronomia do trabalho docente com a ilusão de participação.

Quanto aos *sistemas avaliativos* rigorosos e múltiplos a que instituições e professores têm de se submeter, o enfoque das pesquisas salienta a adoção de avaliações gerenciais ou avaliações externas, cuja abrangência supõe um núcleo central que controla o sistema educativo, mas sem intervir diretamente na sua gestão — ao menos, não interfere na melhoria da oferta educacional.

Em seu conjunto, essas mudanças tanto criam condições adversas para a prática profissional do professor — redução da autonomia, aumento do controle externo sobre seu trabalho, elevação do número de tarefas a serem realizadas e outras — quanto alimentam a desvalorização profissional e a falta de apoio e reconhecimento social com que os docentes têm de lidar no presente. O efeito desse quadro não é outro que não o desgaste, o sofrimento e o desencanto com a profissão. Por exemplo, a queixa do controle externo sobre o trabalho docente e certa angústia em relação a essa situação estão patentes na fala do sujeito 9: *“O professor hoje não é alguém capaz de caminhar sozinho na sala de aula. Porque lá atrás tem alguém que está querendo te direcionar no seu trabalho. Tem que ser assim, assim... E não existe mais aquela espontaneidade natural do professor”*. Disso se poder inferir que a falta de autonomia incomoda esse sujeito e, talvez, muitos outros, a ponto de produzir descontentamento e mal-estar no exercício da profissão. Aliado a outras condições de trabalho, esse fator explica por que dezenove das professoras que responderam ao questionário revelam, com menor ou maior intensidade, estarem insatisfeitas com a docência, como se pode ver na Tabela 5.

TABELA 5 – Satisfação profissional com o magistério

NÍVEL DE SATISFAÇÃO COM O MAGISTÉRIO	NÚMERO
Satisfeito	9
Um pouco insatisfeito	15
Bastante insatisfeito	4
Total	28

Fonte: Questionários da pesquisa

A reestruturação do trabalho docente subtende também a ampliação do raio de ação dos professores. Noutros termos,

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. (OLIVEIRA, 2004, p. 1.132).

A própria LDBEN reitera a necessidade de ampliar as atividades docentes, isto é, de mudar o perfil profissional do professor e impor novas exigências a sua profissionalização. Ora, o artigo 13 da lei prevê que, além de zelar pela aprendizagem dos alunos, ele deve participar da gestão, do planejamento escolar e das atividades de articulação com a comunidade. Eis por que se fala em novo perfil de educador — novo porque pressupõe um profissional polivalente, que vai atuar não só na sala de aula, mas também noutros espaços escolares onde o fenômeno da educação se concretiza. Noutros termos,

[...] o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. (OLIVEIRA, 2004, p. 1.132).

Em razão dessas demandas, a identidade do professor se dilui; seus limites ficam imprecisos, pois expandem a ideia do que é ser educador, cuja profissão perde seus contornos mais nítidos. Isso pode gerar nos professores um sentimento de desprofissionalização e — é provável — a dedução de que educar na escola, às vezes, não é o mais importante. Mas é esse profissional polivalente que os programas governamentais preveem.

Com efeito, esta é uma questão das mais discutidas nesse contexto de reconfiguração do trabalho docente. Para o governo, o professor tem posição central como agente responsável pelas mudanças nos momentos de reforma. “[...] são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro os professores veem-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas” (OLIVEIRA, 2004, p. 1.131–2). Para Garcia e Anadon (2009, p. 65), essa tomada de responsabilidade se vincula às

[...] políticas educacionais para a educação básica no Brasil, [que,] desde a década de 1990, vêm introduzindo formas de controle e intensificação do trabalho docente que tomam como objeto de governo a subjetividade das professoras e as emoções no ensino (Hargreaves, 1998). Elas estimulam um moral de autorresponsabilização e culpa por parte das professoras, que, aliada à deterioração dos salários e das condições de trabalho, vem contribuindo para a intensificação e autointensificação do trabalho docente e para a geração de frustrações e desencantos.

Esse contexto é permeado pelo neoliberalismo, que tem fundamentado as políticas do governo brasileiro, no qual institui racionalidades que estimulam novas formas de gerencialismo e autogerencialismo. Como afirmam Garcia e Anadon (2009), a psique humana se tornou campo possível de gerencialismo para atingir fins sociopolíticos; assim, as estratégias de governo da psique (ou governo do eu) agem, sobretudo, pela persuasão de suas verdades, pelas ansiedades criadas por suas normas e pela atração das imagens de vida, de sucesso e de felicidade que oferecem. Ainda segundo essas autoras, esse “governo da alma” e da subjetividade humana — isto é, a gestão da conduta — tornou-se estratégia indispensável às formas modernas de administração e (auto)gestão das pessoas no mundo contemporâneo. Trata-se da indução do consentimento voluntário do trabalhador relativamente à sua exploração pelo capital, a qual se faz acompanhar da cobrança de performatividade — política de resultados centrada em desempenhos quantificáveis. No dizer de Garcia e Anadon (2009, p. 76), na forma de gerenciamento adotada no presente para a educação,

A responsabilização moral por suas ocupações e pelo êxito da escola, a ênfase tão pronunciada no seu comportamento, em suas performances e desempenhos na escola, como se delas dependesse fortemente o sucesso ou o fracasso da escola, podem ser vistos como uma forma de gerenciamento. O discurso do profissionalismo e a incitação à profissionalização são estratégias importantes de governo do trabalho e da identidade docentes no bojo das políticas educacionais em curso no Brasil.

Nessa ótica, o “governo da alma” seria uma forma eficiente e sutil de explorar cada vez mais os trabalhadores, fazê-los ter um comprometimento tal com os interesses do capital, que passem voluntariamente a consentir na sua sujeição e assumir responsabilidade e culpa pelos fracassos que permeiam o cotidiano escolar. Isso ocorre no cotidiano dos docentes participantes desta pesquisa, para os quais essa condição constitui um fator que gera mal-estar e sofrimento psíquico entre eles, como se pode ler no capítulo 5.

2.4 Adversidades, dilemas e tensões na docência

Nesta seção salientam-se as adversidades, dilemas e tensões que permeiam a docência e interferem no desempenho de sua função, podendo acarretar mal-estar, desencanto, sofrimento, sensação de impotência e baixa autoestima, dentre outros sentimentos negativos. Assim, serão abordadas questões como: violência e desrespeito; baixos salários e ampliação da jornada de trabalho; falta de apoio e desvalorização social;

avaliações externas e cobranças; organização escolar e relação com os alunos e dificuldades que os sujeitos da pesquisa enfrentam na docência.

Violência e Desrespeito: A mídia tem divulgado que, mundo afora, quem frequenta a escola diariamente é obrigado a conviver cada vez mais com a violência. Sejam as atitudes agressivas físicas e verbais contra professores e alunos, o uso de drogas, o porte de arma branca (às vezes, arma de fogo), as depredações, o vandalismo, os pequenos furtos cometidos por discentes, os assaltos às escolas ou a ação de gangues de imediações da escola: tudo compõe o cotidiano vivido pelo alunado e pelo professorado na escola do presente. São situações que não só interferem no desempenho do trabalho docente atual, como também impossibilitam ou dificultam o exercício satisfatório da docência. Assim, o cotidiano escolar mostra ser o lócus ideal para aferir os efeitos das adversidades, dos dilemas e das tensões que permeiam a prática diária do professor. Enfrentar essas situações de modo a neutralizar seu efeito, ao menos no cotidiano escolar, exige estratégias e alto investimento emocional, cognitivo e afetivo dos docentes.

Uma situação vivida com frequência por docentes em escolas de diversas localidades é o desrespeito à sua autoridade, patente nos danos aos seus carros, nas pichações de insultos nas paredes e nos muros da escola, bem como nas ameaças e agressões (físicas e verbais), concretizadas pelos alunos — às vezes por seus pais. Com efeito, essa situação foi apontada pelo sujeito 9: “*Nós vemos muitos casos de professores sendo agredidos pelos seus alunos. Então, hoje eu acho que é uma profissão até de risco*”. Também o sujeito 11 traz à tona a agressividade que os educadores têm de enfrentar no cotidiano escolar hoje:

Eu sinto prazer de ser professora, mas tem também suas dificuldades em relação a isso. Pelo financeiro, pela agressividade que hoje a gente enfrenta com os alunos que não têm limite, com os pais... Eles não respeitam mais você como professora, era diferente quando eu me formei.

Esses relatos sugerem uma docência atravessada pela intranquilidade e insegurança, a ponto de muitos professores se sentirem ameaçados e desconfortados no exercício de sua função. Para Codo (2006), a ocorrência da violência no cotidiano escolar é, literalmente, incompatível com o trabalho de educar; isto é, anula parte desse trabalho. Além disso, um dos efeitos mais negativos da violência escolar é romper com a confiança entre os pares, pois “Educar é algo que exige que os dois pólos da relação, aluno e professor, estejam do mesmo lado, ainda que com tarefas opostas” (CODO, 2006, p. 159). Com efeito, a atividade profissional docente exige muito investimento afetivo do professor; mais que isso, a fluência positiva do processo de ensino e

aprendizagem requer confiança, respeito, cumplicidade e convergência dos interesses de discentes e docentes, que têm de ficar juntos nesse processo e desenvolver um relacionamento saudável no dia a dia.

Não é incorreto associar o problema da violência discente — e da insegurança docente — com uma mudança no perfil do alunado, o qual abrange crianças e adolescentes que supostamente convivem com situações negativas como a desestrutura familiar, a violência e atos ilícitos como roubo e consumo de drogas. Não bastasse isso, a ampliação da oferta educacional ocorreu num contexto de redução de investimentos na educação; em vez de serem ampliados e reformados para suprir a nova demanda de alunos, os sistemas de ensino se viram rapidamente maquiados para receber o novo contingente de alunos. Assim, problemas de conservação dos edifícios, escassez de móveis e equipamentos, insuficiência de locais adequados, falta de material didático e paradidático são problemas que alunos e professores de escolas públicas têm de enfrentar hoje. No caso dos docentes, a infraestrutura precária das escolas públicas constitui outra situação desgastante por que passam.

Na escola investigada, essa situação se apresenta diferentemente. A maioria das professoras participantes consideram suficientes os recursos materiais disponíveis na “Escola Esperança”, que incluem aparelhos de tevê e DVD, computadores conectados à internet e acervo bibliográfico atualizado e veem a rede física como satisfatória nos quesitos ruído, ventilação, iluminação e tamanho das salas. Todavia, trabalhar numa escola com infraestrutura satisfatória e bem equipada não impede os sujeitos desta pesquisa de serem acometidos pelo mal-estar docente (como se pode constatar no capítulo 4). Isso permite inferir que rede física e recursos materiais satisfatórios não bastam para afastar esse mal-estar que ronda os educadores; há outros aspectos que influenciam mais sua ocorrência. Ainda assim — diz Esteve (1999) — há professores que se queixam da contradição de ter de se renovar metodologicamente sem ter as condições necessárias.

A isso se alinha uma situação recorrente hoje, segundo Nacarato, Varani e Carvalho (1998): a criação de vagas em escolas que não dispõem de espaço físico suficiente. Medidas assim têm sido tomadas na rede municipal de ensino de Uberaba, onde são abertas salas anexas em várias escolas, porém em espaços desconfortáveis e inadequados ao alunado. Trata-se, na verdade, da improvisação de ambientes insalubres em espaços alternativos, que resultam no deslocamento discente para salas de aula fora da escola, fragmentando fisicamente as unidades escolares. Na escola pesquisada, a fragmentação é patente na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferecida em sala anexa.

Baixos Salários e Ampliação da Jornada de Trabalho: Os professores participantes desta investigação, embora atuem numa escola onde dispõem de recursos e infraestrutura satisfatórios, declaram-se acometidos pelo mal-estar docente, como se verá no capítulo 4. Uma das razões do mal-estar se vincula à extensão da jornada de trabalho a que se submetem para compensar os ganhos precários. Com efeito, os salários recebidos são insuficientes para lhes garantir um padrão de vida condizente com sua profissão. O relato do sujeito 5 é exemplar nesse sentido:

Eu converso muitas vezes com professores, e eles dizem o seguinte: Ah, eu queria tanto ter comprado tal livro, mas o meu dinheiro não dá! Eu queria tanto ter feito tal curso, mas o meu dinheiro não dá! E isso não é bom. Um professor tem que estar atualizado, as políticas educacionais têm que valorizar em primeiro lugar o ser humano.

Essa fala revela que os salários recebidos impedem os docentes de investir na atualização de seus conhecimentos e em seu aperfeiçoamento profissional, reiterando a afirmação de Codo (2006) de que esses profissionais estão entre aqueles cujos ganhos são os piores relativamente ao seu nível de formação e responsabilidade. Traduzem bem a desvalorização e depreciação da docência e assim põem em xeque a proclamada importância da educação no presente. Com ganhos precários, os professores se veem forçados a ampliar a carga horária para aumentar a renda; isso significa se submeterem a longas jornadas que pressupõem sobrecarga de trabalho, pois supõem lidar com mais turmas (muitas vezes numerosas) e com mais atividades burocráticas (elaboração de planos, projetos, *portfólios* e relatórios, preenchimento de fichas e formulários, dentre outros). Por consequência, a atividade docente invade o cotidiano não escolar do professorado, o que pode trazer riscos à sua saúde, pois muitas vezes ficam privados do descanso e do lazer (essenciais para recuperar a energia gasta no trabalho e ao bem-estar), bem como do convívio social, como deixa entrever este relato do sujeito 10:

Às vezes, tenho que trabalhar no sábado, tenho que trabalhar no domingo; às vezes não posso ir a uma festa porque tenho que estar corrigindo, fazendo plano de aula. É muita coisa! Muitas vezes, eu já deixei de ir me divertir para poder estar ajeitando coisas de escola.

A socialização extraescolar — diz Codo (2006) — constitui um suporte essencial às pessoas, muitas vezes afetivo. A rede social estabelecida com parentes, amigos, vizinhos e conhecidos, dentre outros, aprofunda os laços de amizades, que supõem uma presença maior de outras pessoas que não os familiares diretos na vida extraescolar do professor; pessoas que lhe dão segurança, conforto e confiança, sentimentos aliados da saúde mental.

Em suma, os salários baixos obrigam a jornadas de atividade docente maiores, que pressupõem mais trabalho para fazer e menos tempo para a vida fora da escola, isto é, para

consolidar mais relações de amizade; e a fragilidade emocional e o sofrimento daí advindos, de alguma forma, refletem-se na prática docente profissional. Um reflexo óbvio dessa situação é a queda na qualidade, como se depreende deste relato do sujeito 5: “*Você vai trabalhar cansado, porque tem que trabalhar cedo, à tarde e à noite e às vezes não sobra muito tempo para você preparar aulas um pouco melhores*”. Dito de outro modo, à redução do número de aulas equivale o aumento de tempo para que os professores estudem mais, reflitam mais na preparação de aulas e troquem mais experiências com seus pares, o que poderia resultar em mais qualidade na educação escolar.

Essa realidade confirma as condições adversas em que se exerce a docência na atualidade. No caso das professoras, cabe salientar que têm duas jornadas de trabalho: a escolar e a do lar (em casa, às atividades domésticas se agrupam as escolares por causa da sobrecarga). Este relato do sujeito 11 retrata isso:

Eu vivo 60 horas para a escola. Sem brincadeira! Eu durmo às 2h da manhã. Trabalho em dois cargos, aí eu chego em casa — eu não tenho ajudante — e eu vou fazer as coisas da casa. Ali pelas 8, 9, 10h da noite que eu começo as atividades da escola. Como trabalho em duas, nunca durmo antes das 2h e levanto às 5h.

Daí se deduz uma relação entre tempo de trabalho e propensão ao mal-estar docente: quanto mais se exige do professor — por exemplo, estendendo sua jornada profissional e reduzindo seu tempo de descanso e lazer —, mais propenso ele fica ao desconforto ou ao mal-estar no exercício da profissão, assim como ao esgotamento físico e mental. Isso porque estender seu trabalho — exigir dele mais tempo de dedicação — gera cansaço extremo e falta de tempo para si. Essa situação, além de, muitas vezes, afetar a saúde física e mental das professoras, pode comprometer a qualidade do trabalho docente, por exemplo, desmotivando os professores a participarem de cursos que lhes permitam se atualizarem e enriquecerem a formação. A fala do sujeito 11 não deixa dúvida que isso acontece entre os entrevistados desta pesquisa:

De um tempo pra cá, eu percebo assim, nós professores estamos um pouco desmotivados em relação a cursos, porque nós já trabalhamos na maioria dois turnos, e geralmente os cursos são oferecidos no sábado ou à noite. E é o único horário que a gente tem para ficar com a família, então ultimamente eu não estou participando muito não, devido a isso. Quando fala que tem que trabalhar no sábado me dá desespero, me dá mesmo. Quando fala que tem dia escolar, Meu Deus! Sem brincadeira, eu chego até a sonhar. Falo: Nossa! Pensar que amanhã eu ia levantar mais tarde, que eu poderia ficar... Não sei se porque já estou cansada, devido aos anos... Nossa! Quer me ver ficar possessa mesmo é quando eu tenho que vir sábado. Eu venho insatisfeita, infelizmente.

O tom de desabafo dessas palavras sugere o estado de cansaço e exaustão em que se encontram muitos docentes. No caso dos sujeitos da pesquisa, essa situação se justifica por causa de seu perfil docente: a maioria tem muitos anos de trabalho e cumprem jornada semanal de 40 horas, cujas atividades profissionais intraescolares e extraescolares se aliam aos afazeres domésticos, intensificando o cansaço e a exaustão.

Falta de Apoio e Desvalorização Social: De acordo com Esteve (1999), no passado, os pais apoiavam incondicionalmente os professores em ocasiões de conflitos; hoje a situação se inverteu, e os docentes vivenciam tal inversão dia a dia, pois se veem interpelados agressivamente pelos pais, cientes só da versão dos fatos que seus filhos lhes contam. Uma professora entrevistada se mostrou indignada com a atitude de um pai motivada pela afirmação do filho de que jogaram seu material no chão e ela não tomou atitude nenhuma: “*Esses dias, um pai até queria ir à secretaria de Educação para me tirar aqui da escola. Quer dizer, o filho chega em casa, ele fala para o pai a versão que ele cria e o pai acredita nele, entende?*” (Sujeito 6). Essa fala confirma o aspecto sinalizado por Esteve (1999) e mostra que, por motivos pequenos, os pais vão à secretaria de Educação reclamar sem, ao menos, ouvirem a versão dos professores. (Isso quando não denunciam pelo rádio ou pelos jornais, manifestando a falta de apoio aos docentes.)

A esse autor se alinham Tardif e Lessard (2008, p. 158) ao salientarem que:

A docência tornou-se, certamente, um trabalho mais extenuante e mais difícil, sobretudo, no plano emocional (alunos mais difíceis, empobrecimento das famílias, desmoronamento dos valores tradicionais, etc.) e cognitivo (heterogeneidade das clientelas com necessidade de uma diversificação das estratégias pedagógicas, multiplicação das fontes de conhecimento e de informação, etc.).

Ressalta-se que um dos motivos da falta de apoio aos professores encontra-se na falta de consenso em torno da educação, o que dificulta o trabalho docente na atualidade. Num contexto em que os próprios valores que a escola deve transmitir não são consensuais, qualquer atitude do professor pode ser contestada, qualquer valor que defenda em classe pode ser rebatido. Isso sugere que, como profissional, o educador está com descrédito; por isso se poder dizer que a desvalorização social da profissão docente é um aspecto adverso da docência. Com efeito, Esteve (1999) afirma que, no passado, os professores gozavam de *status* social e cultural elevado e que seu saber, sua abnegação e sua vocação eram admirados; acrescenta que hoje esses valores são desprezados, pois a sociedade brasileira estabelece o *status* social com base no nível salarial. Esse autor afirma ainda que, para muitos pais, a escolha da docência não é vocacional, mas por incapacidade de fazer “algo melhor”, de se lançar noutra atividade que remunere mais o profissional. Essa desvalorização

social contribui para baixar a autoestima profissional de muitos educadores e é percebida pela totalidade das professoras entrevistadas para esta pesquisa. Assim, desvalorização e julgamento parcial dos pais criam dilemas e tensões numa dimensão interna da prática docente: a subjetividade (o bem-estar psíquico e emocional) e nas relações entre professor e aluno na escola.

Avaliações Externas e Cobranças: Externamente, as tensões e dilemas advêm também das avaliações. Para Nacarato, Varani e Carvalho (1998), as avaliações externas se tornam uma camisa de força para o docente, fixando-lhe os conteúdos a serem trabalhados e constituindo-se em controle sobre seu trabalho. Como o professor tem um aluno real, e não genérico e imaginário, instala-se a dúvida entre contemplar as dificuldades reais dos alunos ou trabalhar os conteúdos estabelecidos para as avaliações. O parecer do sujeito 3 sobre o Sistema de Avaliação das Escolas Municipais/SAEM de Uberaba converge para o ponto de vista dessas autoras:

Por exemplo, o SAEM, ele não mede a capacidade nem a competência no meu modo de pensar. Porque você tem que parar o seu conteúdo para trabalhar o conteúdo do SAEM, uma prova que é elaborada por pessoas de diferentes realidades. E eu acho que não mede — acho não: tenho certeza! —, não mede competência.

As avaliações externas afetam ainda o estado emocional dos professores, como se lê nesta outra passagem do relato do sujeito 3:

Na época das avaliações externas, os professores se sentem angustiados, porque eles se dedicam, trabalham, se esforçam, procuram fazer com que seu aluno aprenda. De repente, vem um documento pronto pra avaliar o conteúdo, para avaliar o professor; e o resultado interfere na avaliação de desempenho, mexe na questão profissional, entra no emocional. Na época do SAEM os professores estão todos subindo pelas paredes de medo, de nervoso. Ainda mais quando saem os resultados, porque aí tem a classificação e a comparação entre escolas. Tem que ver o lugar onde a escola está situada, a sua clientela, porque isso tem muita interferência.

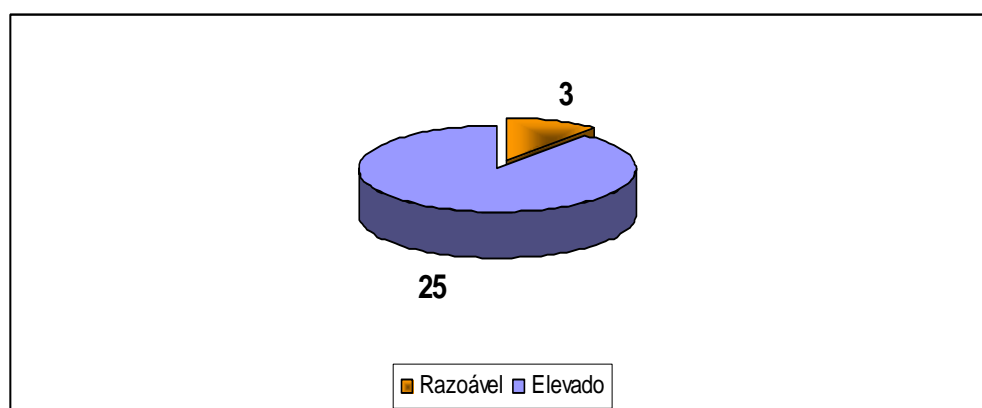
O sujeito 1 verbaliza a situação de angústia provocada pelo SAEM e seus resultados:

Esse ano, [2010] eu peguei uma turma muito difícil, tenho alunos com transtornos neurológicos, psicológicos e afetivos, e os pais não conseguem tratamento. No ano anterior, a minha turma obtinha rendimento em torno de 85% a 95%; esse ano, com essa turma complicada, o meu rendimento foi 54%. Então, vieram me cobrar, e eu estou pedindo socorro, porque não estou vendo saída.

Sem entrar no mérito dessa questão, interessa a esta pesquisa a percepção que os professores têm de tais avaliações: os sentimentos que despertam e a forma como estas lhes afetam. Os relatos citados sugerem que os docentes se sentem angustiados, cobrados, frustrados e impotentes ante resultados insatisfatórios; sentem-se impelidos

a buscarem, sozinhos, uma alternativa que reverta os resultados desfavoráveis, o que afeta o estado emocional de muitos deles. A expectativa que a avaliação cria, seja nos docentes ou nos gestores da educação, ecoa na expectativa que a sociedade tem do trabalho do professor, na qual — dizem Nacarato, Varani e Carvalho (1998) — há um descompasso entre o que se espera da escola — garantir as transformações sociais — e o que a escola pode fazer de fato; atribuem-se responsabilidades aos professores, mas não se lhes oferecem as condições necessárias para cumpri-las. Uma vez que a não concretização de tal expectativa pode gerar insatisfação da sociedade com a escola e o docente, o nível de cobranças na docência aumenta. Com efeito, entre os sujeitos desta pesquisa que responderam ao questionário, apenas três consideram o nível de cobranças na docência razoável, enquanto vinte e cinco consideram o nível de cobranças elevado, como pode ser visto no Gráfico 2.

GRÁFICO 2 – Percepção das professoras quanto ao nível de cobranças



Fonte: Questionários da pesquisa.

Se as cobranças podem acarretar angústia e desgaste aos professores na atualidade — porque estão cientes de que não correspondem ao que se espera deles — também os fazem se sentirem injustiçados e incompreendidos — porque o que se cobra deles está muito além das condições que lhes são oferecidas. Conforme reconhecem Nacarato, Varani e Carvalho (1998), visto que a sociedade responsabiliza os docentes pelo fracasso escolar, estes assumem parte da culpa porque percebem que seu ensino não apresenta a qualidade idealizada. As consequências disso incluem desajustamento, insatisfação, depreciação do “eu” e sentimento de impotência para atender à expectativa coletiva.

Organização Escolar e Relação Com os Alunos: Também Tardif e Lessard (2008) se referem a essa questão na ótica das tensões e dos dilemas na organização escolar; afirmam que a escola persegue finalidades bastante ambiciosas as quais são entregues à interpretação do professorado, que dispõe de meios limitados para atingi-las. Ainda segundo esses autores, à fonte organizacional de dilemas e tensões se acresce o fato de os educadores serem vistos como executantes e autônomos (posição dupla), o que pode levar a maneiras distintas de assumirem e viverem sua identidade profissional. Como a estrutura organizacional da escola não é um ambiente neutro, ela interfere na atuação prática dos professores — por exemplo, exigir a execução sem dar autonomia —, o que constitui outra fonte de tensões e dilemas que precisam aplacar diariamente.

Na dimensão da prática docente, as relações com os alunos também produzem tensões e dilemas. Lidar com a aprendizagem escolar hoje seria mais difícil, sobretudo porque — dizem Tardif e Lessard (2008) — as crianças são mais difíceis de motivar, concentram-se pouco, inquietam-se por causa de problemas diversos e, muitas vezes, não conhecem limites, o que pode gerar a indisciplina, uma grande dificuldade que o professor tem de superar. Mais que isso, os alunos estão sujeitos a dificuldades e desafios que vivenciam no seio das famílias e no campo social. Assim, muitos professores não sabem o que podem fazer para apoiar seus alunos diante de certas atitudes dos pais, de determinadas crenças religiosas de algumas famílias, do uso de drogas e de problemas sexuais de alguns alunos. Portanto, alguns questionamentos se lhes impõem: onde termina sua tarefa? Até onde podem ir? Conforme Tardif e Lessard (2008, p. 157), essas tensões se traduzem em dilemas nos papéis do professor:

Ele é mesmo um professor, alguém cuja profissão é fazer aprender, ou um trabalhador social, um trabalhador de rua, um psicólogo, um grande irmão, um policial, um pai, um adulto complacente ou autoritário? O professor precisa, então, fazer malabarismos com uma multidão de papéis, o que necessariamente causa contradições diante do mandato principal: ensinar e fazer aprender.

Se a definição do que seja ser professor parece ficar difusa, a ponto de se questionar o papel real da docência, não é menos problemática (dilemática) a incerteza quanto ao que ensinar e a quem. Nas palavras de Tardif e Lessard (2008), essa incerteza surge quando os educadores têm de conciliar o ensino dirigido a uma coletividade com as diferenças individuais de cada aluno. Ficam, assim, divididos entre focar nos alunos que apresentam um ritmo mais rápido de aprendizagem ou nos alunos cujo ritmo é mais lento e não conseguem

acompanhar a média da turma. Embora a literatura pedagógica propale que o docente deva atender à diversidade dos ritmos de aprendizagem, a concretização dessa teoria em sala de aula esbarra em várias dificuldades.

Dificuldades Que os Sujeitos da Pesquisa Enfrentam na Docência: Após as discussões aqui realizadas sobre as adversidades, dilemas e tensões na docência, uma questão se impõe: quais seriam as três maiores dificuldades enfrentadas atualmente em sala de aula, na visão dos sujeitos da pesquisa? O Quadro 2 apresenta as respostas, agrupadas em função de características comuns e dos critérios de lógica e pertinência. Os fatores que se seguem exemplificam as dificuldades citadas.

QUADRO 2 – Principais dificuldades enfrentadas na docência e suas fontes

FONTES	DIFICULDADES
Alunos	Indisciplina Falta de respeito e de valores Dificuldades de aprendizagem e falta de pré-requisitos Falta de motivação, baixa autoestima, carência afetiva, transtornos neurológicos e psicológicos Vários níveis de aprendizagem em uma mesma sala Desvalorização da vida escolar Faltas constantes Problemas sociofamiliares Número de alunos por turma Diversidade cultural Inclusão de alunos portadores de necessidades especiais Falta de ajuda e acompanhamento familiar Desinteresse e descompromisso: muitos estão na escola porque são obrigados e não por vontade
Famílias	Famílias desestruturadas Famílias ausentes: falta interesse, envolvimento, compromisso e apoio aos filhos.
Escola	Falha no apoio pedagógico Escassez de materiais didáticos Equipamentos antigos
Prática pedagógica	Estar sozinha diante de situações em que a solução não está em minhas mãos Ministras aulas atrativas com recursos didáticos variados, de acordo com a faixa etária Falta de preparo do docente para lidar com a inclusão
Sistema escolar	Ausência de monitor ou estagiário para auxiliar no acompanhamento das crianças com defasagem ou dificuldade de aprendizagem Muita cobrança Burocracia: gasta-se mais tempo preenchendo papéis, fichas e relatórios do que preparando boas aulas Avaliações externas: cobrança de conteúdos em desacordo com as necessidades dos alunos

Fonte: Questionários da pesquisa

Analisando-se as respostas do quadro 2 conclui-se que as dificuldades relacionadas com os alunos podem ser reunidas nestes grupos:

- a- *Gestão da sala de aula* — indisciplina, vários níveis de aprendizagem, número de alunos por turma, diversidade cultural e inclusão de alunos portadores de necessidades especiais;
- b- *Postura discente* — falta de respeito e de valores, falta de motivação, desvalorização da vida escolar, faltas constantes, desinteresse e descompromisso.
- c- *Defasagem no processo de ensino e aprendizagem* — falta de pré-requisitos e dificuldades de aprendizagem.
- d- *Particularidades dos alunos* — baixa autoestima, carência afetiva, transtornos neurológicos e psicológicos.
- e- *Família* — problemas sociofamiliares e falta de apoio à vida escolar.

As dificuldades advindas das famílias residem na lida com desestrutura e ausência familiar, pois não dão o apoio necessário ao desenvolvimento escolar dos filhos. As dificuldades cuja origem está na escola incluem a qualidade do apoio pedagógico dado ao professor e a infraestrutura — escassez de material, equipamentos antigos e outros. Tais dificuldades interferem diretamente na prática pedagógica, pois fazem os docentes se sentirem sozinhos para lidar com situações que impõem desafios, além de encontrarem dificuldades em ministrar aulas atrativas e se sentirem despreparados para lidar com a inclusão. As dificuldades provenientes do sistema escolar incluem a falta de apoio ao educador para lidar com as dificuldades de aprendizagem (por exemplo, ausência de monitores ou estagiários para auxiliá-lo). As dificuldades são oriundas ainda da cobrança e burocracia excessivas, que sobrecarregam o professorado; enfim, as avaliações externas, que fixam conteúdos a serem trabalhados e, ao fazê-lo, criam um dilema para o professor: superar as dificuldades reais dos alunos ou explorar os conteúdos estabelecidos para as avaliações.

Como se pode deduzir, os professores dos dias atuais convivem com dificuldades variadas, das quais muitas excedem as possibilidades de sua ação profissional. Essa realidade desfavorável resulta em sobre-esforço deles. Se há quem muitas vezes “reme contra a maré” na busca de resultados positivos, há quem desista de remar (porque permanece em seu posto de trabalho e corta a autoimplicação pessoal no magistério para se defender das tensões) e, por fim, quem desiste de fato (abandona a carreira do magistério). As palavras de Codo (2006, p. 82) são esclarecedoras:

O professor investirá contra os pesados moinhos de vento de uma possivelmente absurda “realidade” do trabalho. [...] Arremeterá contra os gigantes: violência, falta de recursos, ausência de participação, magros salários. Será que ele conseguirá vencer? Professor que é bom professor ensina e os alunos aprendem, se ele não consegue é porque ele é um mau professor. Ninguém ousará assinalar o investimento emocional, cognitivo e afetivo que ele realizou para ser percebido e se autoperceber como um bom professor.

Com o passar do tempo, os professores percebem que, mesmo se empenhando, são incapazes de fazer o que se espera deles. Constatam que há discrepância entre seu esforço e os resultados e benefícios obtidos. Com isso, muitos vão se desgastando física e mentalmente, sobretudo porque as condições de trabalho são adversas, isto é, não lhes permite obter o retorno esperado.

Como se viu, tanto no contexto social mais amplo, conforme apontam os dados teóricos, como no caso concreto (Escola Esperança) as adversidades, dilemas e tensões permeiam a prática do professor. Tais condições têm raízes externas (políticas externas) que fincam no cotidiano da escola, sobretudo no trabalho docente. Aí se incluem a reestruturação produtiva, a globalização e o neoliberalismo: articulados entre si, mudaram a face da sociedade contemporânea, em especial na cultura e no modo de vida das pessoas, as quais se refletiram na esfera do Estado, do trabalho, da educação e da profissão docente. Por isso se pode dizer que hoje o trabalho docente é permeado por duas questões centrais: as mudanças que foram introduzidas no mundo do trabalho e que, por consequência, refletiram-se na docência e a reestruturação do sistema educativo em virtude da redefinição do papel do Estado em suas relações com a educação. Assim, entre as várias mudanças ocorridas no campo educacional, de acordo com Santos e Andrioli (2005), destacam-se: retração financeira; internacionalização das políticas educacionais; submissão da educação à regulação supranacional e aos interesses do capital; estabelecimento de *rankings* classificando ou desclassificando as escolas; formação menos abrangente e mais profissionalizante — porque articula educação com empregabilidade; modelos de produtividade e eficiência empresarial na escola: máximo resultado com o menor custo, dentre outras. Essa realidade delineada tem produzido efeitos perversos na vida dos professores. Não por acaso muitos pesquisadores têm investigado o estado atual do trabalho docente, sobretudo da saúde (adoecimento e afastamento por licença-saúde). Também não por acaso a Organização Internacional do Trabalho (OIT) aponta a profissão docente como uma das mais estressantes — de risco até. Se assim o for, então convém compreender um pouco mais as relações entre trabalho e saúde no âmbito da docência, sobretudo o mal-estar, o sofrimento psíquico e o adoecimento dos educadores.

3 TRABALHO E SAÚDE: UMA RELAÇÃO CONTROVERTIDA

Considerando o lugar dedicado ao trabalho na existência, a questão é saber que tipo de homens a sociedade fabrica através da organização do trabalho. Entretanto, o problema não é, absolutamente, criar novos homens, mas encontrar soluções que permitiriam pôr fim à desestruturação de um certo número deles pelo trabalho.

— DEJOURS, 1992, p. 139

Neste capítulo busca-se a compreensão das relações entre trabalho e saúde. Aqui se retoma a história de saúde dos trabalhadores com base em Dejours (1992), define-se a concepção de saúde que norteia este estudo e apresentam-se as três correntes metodológicas centrais em saúde mental e trabalho. Discute-se também a relação trabalho e saúde na educação, apresentando o quadro geral de adoecimento dos educadores e o perfil de adoecimento dos professores da rede municipal de ensino de Uberaba e da escola pesquisada, bem como os resultados obtidos em resposta ao teste SRQ-20. Por fim, evidencia-se a repercussão da política de premiação dos assíduos sobre o número de licenças-saúde dos professores da referida rede de ensino.

A percepção de que o trabalho pode acarretar consequências sobre a saúde dos indivíduos é muito antiga. As primeiras abordagens formais da relação trabalho e saúde ocorrem na Europa do século XIX, quando surgiu a medicina do trabalho e foram implantados serviços médicos nas empresas. Práticas frequentes incluíam selecionar pessoas menos propensas a adoecer, controlar a saúde para evitar o absenteísmo e se empenhar na possibilidade de retorno rápido em caso de afastamento. Os médicos tinham papel central: eram responsáveis por prevenir acidentes, doenças e focavam no trabalhador; mas o interesse principal era o funcionamento dos processos laborais, e não a promoção da saúde dos trabalhadores, como diz Seligmann-Silva *et al.* (2010). Salienta-se que após muitas lutas ao longo do tempo, as reivindicações da classe operária resultaram em melhorias nas condições

de vida, de trabalho e, por consequência, de sua saúde. Porém tais melhorias nunca foram oferecidas gratuitamente, seja pelo Estado ou pelos patrões ou empregadores — os quais sempre se preocuparam prioritariamente com os lucros, em detrimento das condições de trabalho e saúde de seus empregados.

No Brasil, houve momentos em que se tentou difundir a ideia de que as leis sociais eram uma outorga do presidente, uma dádiva, que se convencionou chamar de “ideologia da outorga”. Tal ideologia se impôs a partir de 1942, no governo de Getúlio Vargas, que buscava um meio de abrir mão do regime autoritário sem perder o poder. A forma encontrada para isso foi organizar os trabalhadores por meio de suas representações sindicais. A fim de controlar o movimento operário, o governo introduziu, em seu projeto político, reivindicações e elementos do discurso operário do século XIX, não sem encobrir o passado de lutas da classe trabalhadora e creditar a si as conquistas e os avanços sociais, que passaram a ser vistos como concessão benemérita do Estado (TELLES, 2007). Porém, não se discute a constatação de que as melhorias nas condições de labor e saúde dos trabalhadores resultaram dos enfrentamentos entre trabalho e capital. A seguir narra-se a luta dos trabalhadores com vistas a melhorar as condições de trabalho e minimizar seus aspectos nocivos agressores à saúde.

3.1 Apontamentos históricos da saúde dos trabalhadores

A história das relações entre trabalho e saúde tem sido escrita por vários estudiosos, entre os quais se destaca Dejours (1992) e sua “história da saúde dos trabalhadores” à luz da do desenvolvimento do capitalismo industrial: marcante não só pelo crescimento da produção, mas também pela grande demanda de mão de obra, que provocou o êxodo rural e a concentração de novas populações urbanas. Segundo Dejours (1992), na primeira fase do capitalismo industrial (século XIX), a jornada diária dos operários era de 12 horas a 14 horas — às vezes 16 horas. (Entre eles havia até crianças, em geral com idade de 7 anos, mas não raro aos 3 anos.) Muito baixos, os salários não garantiam o estritamente necessário. Os períodos de desemprego ameaçavam a sobrevivência da família. A moradia era um pardiêiro. A morbidade e a mortalidade altas, em contraste com uma longevidade expressivamente reduzida, eram consequências diretas da falta de higiene, da promiscuidade, do esgotamento físico, dos acidentes de trabalho e da subalimentação. Mais que denunciar a precariedade das condições de trabalho e de vida do operariado, esse quadro — diz Dejours (1992) — não permitia falar em saúde da classe operária no século XIX: independentemente da doença, era

necessário assegurar a subsistência. Nesse período, que pode ser compreendido como “pré-história da saúde dos trabalhadores”, a palavra de ordem era redução da jornada de trabalho.

Num segundo momento (1914–68), conforme Dejours (1992), o movimento operário adquiriu força política. Embora as condições de existência não fossem unificadas entre o conjunto da classe operária, a organização dos trabalhadores conquistou o direito de viver. A partir de então, surgiram reivindicações diversificadas, como a proteção da saúde — acima de tudo a proteção do corpo: salvar o corpo dos acidentes, prevenir doenças profissionais e intoxicações por produtos químicos era o eixo central das lutas pró-saúde. O alvo das reivindicações operárias consistia na luta pela melhoria das condições de trabalho;¹⁷ assim, a luta pela sobrevivência deu lugar à luta pela saúde do corpo.

Ainda conforme Dejours (1992), num terceiro período (após 1968) surgem tendências que ampliam a problemática tradicional das questões de saúde, em particular a relação entre bem-estar mental e trabalho. À época, o conflito que opunha o labor à vida mental era um território quase desconhecido: havia uma literatura parca na área de psicopatologia do trabalho; igualmente, era limitado o discurso do operariado sobre o assunto. Esse silêncio traduzia a dificuldade do movimento operário em discutir um assunto tão complexo; mais que isso, o sofrimento psíquico, denunciado de maneira exageradamente estereotipada, permanecia quase não analisado. Ainda assim, o surgimento desse tema levou os estudiosos do assunto a este questionamento: o que poderia constituir, no trabalho, uma fonte específica de nocividade à vida mental?

A compreensão dessa questão é crucial para analisar a relação entre trabalho e saúde. No dizer de Dejours (1992), se a luta pela sobrevivência condenava a duração excessiva da atividade laboral, então a luta pelo bem-estar do corpo denunciava as condições de trabalho; enquanto o sofrimento mental resultaria da organização do trabalho.¹⁸ Nesse contexto, as palavras de ordem nos movimentos reivindicativos do operariado de então incluíam “abaixo as cadências infernais”, “abaixo a separação trabalho intelectual–trabalho manual” e “mudar a vida”; ou seja, atacavam diretamente a organização do trabalho.

Como se vê, há tempos o trabalho apresenta faces que agridem a saúde, assim como é antiga a correlação de forças entre trabalhadores e patrões em torno da conquista de condições de trabalho favoráveis à manutenção da boa saúde e contrárias ao adoecimento.

¹⁷ Condições de trabalho incluem ambiente físico (temperatura, pressão, barulho, vibração, irradiação, altitude etc.), ambiente químico (produtos manipulados, vapores e gases tóxicos, poeiras, fumaças etc.), ambiente biológico (vírus, bactérias, parasitas, fungos), higiene e segurança (DEJOURS, 1992).

¹⁸ Organização do trabalho designa a divisão do trabalho, o conteúdo da tarefa, o sistema hierárquico, as modalidades de comando, as relações de poder, as questões de responsabilidade etc. (DEJOURS, 1992).

Não por acaso a relação entre um e outra é conflituosa e complexa; e compreendê-la requer entender, de fato, o que é a saúde. Em primeiro lugar, cabe dizer que tal entendimento não é consensual; todavia aqui se defende a ideia de que a saúde não pode ser tratada simplesmente como oposição à doença.

Com efeito, a Organização Mundial de Saúde (OMS), segundo Dejours, Dessors e Desrioux (1993, p. 99), entende a saúde como “[...] estado de completo bem-estar físico, mental e social e não [...], somente, como uma ausência de doença ou enfermidade”. Esses autores, porém, discordam desse conceito. De início, porque julgam como algo difícil — quiçá impossível — definir saúde, pois cada pessoa, por intuição, tem uma ideia do que seja ela e do que significa esse estado de bem-estar completo. Depois, porque duvidam da existência desse “estado” de bem-estar completo — preferem considerá-lo mais como um ideal do que uma realidade; logo, nessa perspectiva, a saúde não seria um estado, mas um objetivo. Enfim, porque concordam com a ideia de que saúde não é um estado calmo, estável, plano e uniforme, visto que o organismo está em movimento perpétuo, oscilando entre desequilíbrio e equilíbrio, graças aos dispositivos de regulação.

Também Canguilhem (2010) a entende como capacidade do organismo de se movimentar. Para ele, a ameaça da doença é um elemento constitutivo da saúde. Logo, esta é um equilíbrio conquistado. “Estar com boa saúde é poder cair doente e se recuperar; é um luxo biológico.” (CANGUILHEM, 2010, p. 150). Para Neves e Athayde (1998, p.31–2),

Saúde não é um estado ideal, não é algo estático, mas algo que se altera todo tempo, que vai estar sempre à nossa frente. Então, saúde é antes de mais nada uma sucessão de compromissos que as pessoas assumem com a realidade, e que se alteram, que se reconquistam, se definem e se redefinem a cada momento, se defende a cada instante. Por fim, saúde é um campo de negociação cotidiana e permanente para tornar a vida viável.

A concepção adotada neste estudo se alinha ao entendimento dos autores supracitados. Aqui, a saúde é vista como algo que não tem fórmula pronta, que não é um estado ideal; antes, é tida como um objetivo, algo que se defende a cada instante e não estático, porque se movimenta permanentemente e é desafiada o tempo todo pelos embates que a vida impõe a todas as pessoas. Portanto, constitui um campo e um estado de negociação continuada entre sujeito e meio. Associado com o mal-estar docente e o sofrimento psíquico de professores, o conceito de saúde penetra o campo

da saúde mental relacionada com o trabalho (SMRT), que admite abordagens diversas, conforme se pode ver a seguir.

3.2 Referências teórico-metodológicas em saúde mental e trabalho

Conforme a classificação de Seligmann-Silva (2009), há três correntes teórico-metodológicas centrais nos estudos sobre saúde mental e trabalho: a teoria do estresse, a psicodinâmica do trabalho e o desgaste mental, apresentadas aqui brevemente, apenas para justificar a opção pela abordagem adotada.

3.2.1 Teoria do estresse

O termo estresse vem da física, campo em que designa o desgaste de materiais submetidos a excessos de peso, calor e radiação. Foi empregado numa dimensão biológica em 1936, pelo fisiologista austríaco Selye, para designar uma “síndrome geral de adaptação” constituída por três fases: reação de alarme, fase de adaptação e fase de exaustão. Depois o conceito entrou nos domínios da psicologia, com o “estresse psicológico”, definido como a relação entre a pessoa e o ambiente que é avaliado como prejudicial ao seu bem-estar; aí se destaca a importância do esforço de enfrentamento do organismo — mudança cognitiva e comportamental — para se adaptar aos fatores estressores (JACQUES, 2003).

A aplicação dessa teoria ao campo da saúde mental relacionada com o trabalho (SMRT) tem sido objeto de várias críticas. Uma destas se refere à presença de modelos de ciência e pesquisa inspirados nas ciências físicas e naturais com ênfase em métodos e técnicas quantitativos, à perspectiva adaptacionista do sujeito aos fatores estressores e à inspiração biológica, enfim, às ações de prevenção e intervenção voltadas, de preferência, ao gerenciamento individual do estresse via mudanças cognitivas e comportamentais. Exemplos dessas ações são os programas de qualidade de vida no trabalho, que focam no gerenciamento dos trabalhadores e enfatizam menos as condições e a organização do trabalho (JACQUES, 2003). As palavras de Lipp (2008, p. 136) ilustram a característica de gerenciamento individual do estresse pertinente a essa corrente:

[...] é muito importante aprender estratégias de enfrentamento que facilitem lidar com o stress do mundo moderno. Os quatro pilares não devem ser esquecidos: alimentação anti-stress, relaxamento, atividade física e, acima de tudo, monitoração de pensamentos a fim de evitar cognições distorcidas que se constituam em uma fábrica interna de stress, dentre outros aspectos psicológicos a serem considerados.

Como as propostas de prevenção e intervenção sugeridas por essa autora se destinam ao gerenciamento individual do estresse, não é indicada nenhuma intervenção relativa aos fatores estressores. Portanto, essas propostas focam nos trabalhadores, mas não evidenciam as condições e a organização do trabalho, tampouco seus efeitos sobre a saúde deles.

Outra crítica à teoria do estresse é que o estudo dos fatores, e não dos processos, não permite analisar as interações, isto é, impede o entendimento da dinâmica de como o adoecimento ocorre. Também se critica as concepções e práticas vinculadas à aceitação desse modelo, as quais almejavam adaptar as pessoas aos interesses da direção das empresas e a um trabalho, muitas vezes, inadequado à condição humana. Para Dejours (2008), esse modelo segue uma visão comportamentalista e individualista dos distúrbios psicopatológicos, pois considera que os transtornos psíquicos provêm de uma fragilidade psicológica, de uma predisposição ou vulnerabilidade inerente a cada indivíduo acometido; aí estaria a adaptação do homem ao trabalho, em vez da adaptação deste àquele (SELIGMANN-SILVA, 2009).

Embora muitos estudos desenvolvidos à luz dessa perspectiva teórica incorram em equívocos, outros apontam aspectos positivos. Vários de seus conceitos têm sido úteis à prevenção e ao tratamento em SMRT, a exemplo — como sugere Seligmann-Silva (2009) — do conceito de enfrentamento desenvolvido por Lazarus (1966), base para várias investigações sobre os tipos de apoio social que se mostram eficazes para reduzir o mal-estar e o adoecimento em situações estressantes relacionadas à prática profissional.

Muitos avanços têm ocorrido nos estudos feitos à luz dessa teoria. Aí se incluem pesquisas que adotam referências das ciências sociais — especificidades dos contextos políticos e culturais — para analisar questões de SMRT e pesquisas de laboratório e de campo que recorrem a conceitos e métodos da psicologia social. Além disso, é cada vez maior o número de investigações que associam a abordagem qualitativa com a quantitativa e correlacionam condições sociais e sentimentos em estudos voltados ao estresse associado com o trabalho. Ainda que a psicologia permeie tais pesquisas, há uma crítica à ausência da subjetividade na abordagem de quem se filia à teoria do estresse, que Seligmann-Silva (2009) vê como injusta às vezes.

Com efeito, não se pode generalizar essa afirmação; é necessário haver prudência, em especial em estudos e pesquisas sobre *burnout*: traduzida como síndrome de esgotamento profissional. Enquanto alguns estudos sobre tal síndrome enfatizam os “recursos internos” dos trabalhadores, outros abordam questões de ambiente e até de

organização do trabalho, comprovando que é possível associar referenciais teóricos distintos na mesma pesquisa e que é risco generalizar as características dessa abordagem ou de qualquer outra.

3.2.2 *Psicodinâmica do trabalho*

As origens da psicodinâmica do trabalho estão nos estudos do psiquiatra francês Louis Le Guillant, um dos fundadores da psiquiatria social e inaugurador do campo da psicopatologia do trabalho, cujos primeiros estudos nesse campo foram feitos nos anos 1950 e cujo foco eram as patologias psíquicas de motivação laboral (PAPARELLI, 2009).

“O estudo das repercussões da organização do trabalho sobre o aparelho psíquico será muito inovado pelo trabalho de Christophe Dejours, com a publicação na França, em 1980, da obra *Travail: usure mentale. Essai de psychopathologie du travail.*” (MERLO, 2002, p. 131). Este livro foi traduzido no Brasil em 1987, com o nome de *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. Esse livro avançou ao deslocar o foco investigativo das doenças mentais geradas pelo trabalho para o sofrimento no trabalho e as defesas contra este. Sua apresentação dá o tom da mudança ao afirmar como objeto de estudo não a loucura, mas o sofrimento no trabalho, estado compatível com a normalidade. Seu autor se propõe a investigar o que os trabalhadores fazem para não ficar loucos, mesmo com os ataques ao funcionamento psíquico do trabalhador. Eis por que amplia o objeto de estudo da psicopatologia do trabalho; agora não se trata mais de estudar as doenças mentais ou os trabalhadores por elas acometidos, mas todos os trabalhadores, a população “normal”, que se encontra em locais de trabalho diversos e que é submetida a pressões no seu dia a dia (DEJOURS, 1992).

Para minimizar a importância dos aspectos patológicos, esse enfoque maior na normalidade — e menor na patologia (ou doença) — levou à adoção da palavra psicodinâmica em lugar de psicopatologia. Isso porque, como diz Merlo (2002), a psicodinâmica do trabalho é o campo do sofrimento e do conteúdo, da significação e das formas desse sofrimento, por isso sua investigação se situa no pré-patológico. Sua referência são os conceitos ergonômicos de trabalho prescrito e de trabalho real; no espaço entre ambos, podem ocorrer ou não a sublimação e construção da identidade no trabalho.

Nessa corrente de pensamento, as intervenções propostas se voltam à coletividade, e não aos indivíduos isoladamente; busca não os atos terapêuticos individuais, mas as intervenções voltadas à organização do trabalho. Segundo Merlo (2002), tal psicodinâmica

tem uma interpretação mais global dos laços entre trabalho e saúde porque aborda o sofrimento e o prazer, duas facetas dessa organização laboral; para ele, seu mérito maior é ter exposto as possibilidades de agressão mental originadas nessa organização e identificáveis numa etapa pré-patológica, permitindo pensar numa intervenção terapêutica precoce.

Em contrapartida aos méritos atribuídos a esta abordagem, Jacques (2003) ressalta que alguns leitores da obra de Dejours tecem algumas críticas a ela. Entre estes a autora destaca Codo (2000), segundo o qual Dejours mantém os vínculos com os princípios psicanalíticos. Assim, considera-se relevante neste estudo, salientar algumas divergências entre Codo e Dejours: Codo trabalha com pressuposto marxista, buscado em Leontiev e confirma a existência de doença mental provocada pelo trabalho. Dejours trabalha com pressuposto psicanalista, buscado em Freud e afirma que não existe patologia mental decorrente do trabalho. Para a psicanálise não pode haver doença mental que é adquirida na idade adulta; nesta perspectiva, o que o trabalho faz é permitir ou não que aflore um sintoma de um problema de estrutura de personalidade originado na primeira infância. Jacques (2003, p. 105) destaca também o posicionamento de Lima (2002), para o qual “o trabalho permanece como uma categoria marginal na obra dejouriana, subordinada à subjetividade que continua sendo, por excelência, o objeto da psicodinâmica do trabalho”. A autora salienta ainda as críticas de Doray (1984), cujos argumentos reforçam a interpretação de que nesta abordagem o trabalho se apresenta como um fator que interage com uma constituição psíquica pré-dada, embora o reconheça como causa relevante de problemas psicopatológicos.

No dizer de Jacques (2003, p. 106), “A Psicodinâmica do Trabalho se aproxima do campo clínico da psicologia, em especial, do referencial psicanalítico. Preconiza o emprego de métodos qualitativos, de abrangência coletiva, pautada no modelo clínico de diagnóstico e intervenção”. Enfim, essa corrente de pensamento estuda a subjetividade, as relações interpessoais e os fenômenos coletivos nos locais de prática profissional, focalizando o espaço das vivências individuais.

3.2.3 *Teoria do desgaste mental*

O terceiro modelo teórico em SMRT deriva do conceito de desgaste mental — isto é, da “[...] presença de perda ou de transformações negativas na subjetividade, nas capacidades e faculdades humanas” (SELIGMANN-SILVA, 1994 citado por PAPARELLI, 2009, p. 49) — e de uma correlação desigual de forças no processo biopsicossocial saúde-

doença. Nessa visão, os seres humanos são instrumentados segundo uma lógica predominantemente econômica (na verdade, existe uma correlação de poderes em que o executante do trabalho é dominado); e a intensificação dessa dominação passou a incluir a própria subjetividade (SELIGMANN-SILVA, 2009). Nas situações de “trabalho dominado”, a desvantagem faz o corpo e o potencial psíquico dos assalariados — referente à inteligência e aos sentimentos — ser consumidos pelo processo trabalhista.

Para Seligmann-Silva (2009), o conceito de desgaste mental pode ser tomado como paradigma integrador que permite compreender a interação dos fatores ambientais e psicossociais objetivados pelos estudos sobre *work-stress* com a dinâmica intrapsíquica e a intersubjetividade que a psicodinâmica do trabalho analisa e as esferas distintas da vida social em que se desenvolvem relações de poder passíveis de se refletirem nas situações laborais. Tais relações se estabelecem com base nos âmbitos microssociais do local de trabalho e da família, também passam pelos intermediários empresa e comunidade até chegar aos macrossociais — hoje definidos como globais —, que definem, dentre outros pontos, a divisão internacional do trabalho e as políticas industrial, tecnológica e salarial de cada país, balizando as relações sociais trabalhistas em cada realidade.

Os elementos presentes na organização e no ambiente de trabalho são entendidos como “fontes laborais de tensão”, as quais provocam o desgaste que se manifesta de várias formas. Essa tensão se transforma em sofrimento, que se manifesta como fadiga, depressão, distúrbios psicossomáticos, síndromes neuróticas, reações psicóticas, alcoolismo etc. (SELIGMANN-SILVA, 1986 citada por PAPARELLI, 2009). Os conceitos de desgaste mental e sofrimento psíquico não se excluem reciprocamente, segundo Paparelli (2009); antes, a ideia de desgaste permite incorporar as contribuições da psicanálise e da psicopatologia do trabalho, daí o caráter integrante da teoria.

Conforme explicitado no início desta seção, essa explanação das três correntes centrais de pensamento em SMRT visa tão-só oferecer subsídios que permitam justificar a opção pela abordagem aqui adotada: a psicodinâmica do trabalho. Ainda que não se ignore as críticas existentes a esta concepção, acredita-se que os pressupostos dessa abordagem convirjam mais para esta pesquisa; especialmente os conceitos sobre sofrimento, defesa e prazer no trabalho, uma vez que permitem uma análise sobre as experiências subjetivas dos sujeitos. Em relação às divergências entre Codo e Dejours, o que parece mais lógico a este estudo é considerar os elementos nocivos ou agressores do trabalho como possíveis favorecedores do surgimento ou evolução do processo patológico, ressaltando-se que em ambas as situações o trabalho pode acarretar consequências negativas à saúde mental, ainda

que não exista uma relação linear entre esta e aquele. Desta forma, acredita-se que ambos possam contribuir, apesar das divergências, para a compreensão do objeto de estudo desta investigação. Assim, como referencial teórico, predominam os estudos de Esteve (1999), úteis à compreensão do mal-estar docente, e de Codo (2006) e Dejours (1992, 1993; 1996; 2001), que dão suporte ao entendimento das relações entre trabalho e vida psíquica, mesmo que com orientações diferentes.

3.3 Trabalho e saúde na educação

Embora uma parcela expressiva da população trabalhadora no Brasil seja composta de professores e mesmo que seja unânime a importância da educação ao desenvolvimento social do Brasil, os estudos sobre as condições de trabalho e saúde dos docentes são relativamente recentes quando comparados com aqueles relativos a outras categorias profissionais. Leite e Souza (2007) fizeram um levantamento bibliográfico-acadêmico — estado da arte — vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) que resenhou e analisou 51 dissertações, 10 teses de doutoramento e 4 livros: todos baseados em pesquisas produzidas entre 1997 e 2006. Intitulado *Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil*, tal estudo oferece uma sistematização importante da discussão sobre o assunto. Leite e Souza (2007, p. 95–6) trazem à tona aspectos como estes:

A maior incidência de distúrbios psíquicos do que físicos (Fonseca, 2001; Monteiro, 2000; Ruiz, 2001); as novas exigências colocadas para o trabalho docente em função das mudanças que vêm ocorrendo na economia, na sociedade e no Estado (Codo, 1999; Mascarello, 2004; Noronha, 2001; Gasparini, 2005; Gomes, 2002); o fato de que muitas enfermidades profissionais geradas pelas condições de trabalho são mascaradas como doenças comuns, fazendo com que o ônus recaia sobre os próprios professores (Suzin, 2005); a deficiência dos programas de formação face às mudanças por que a escola vem passando (Neves, 1999; Noal, 2003; Gomes, 2002); as evidências de que os professores do ensino básico estariam vivenciando um abandono da carreira seja pela demissão, seja pelo absenteísmo e licenças, seja ainda pela despersonalização que caracteriza a síndrome de *burnout* (Codo, 1999; Santini, 2001; Assis, 2005).

Como se vê, embora seja recente, o debate avançou significativamente, estimulado por novos marcos teóricos abertos pela bibliografia internacional, a exemplo dos trabalhos de Dejours (1992; 1993; 1996; 2001) e Esteve (1995; 1999). Os estudos de Codo (2006) ganharam proeminência no país, a ponto de se tornarem uma referência-guia para uma parte das discussões teóricas (LEITE; SOUZA, 2007), inclusive desta pesquisa. Esse

desenvolvimento das pesquisas no Brasil possibilitou ampliar o conhecimento das condições e especificidades do trabalho docente, assim como mapear as adversidades maiores e as formas de sofrimento a que o professorado está submetido.

Nessa ótica, para mapear a condição de saúde dos docentes na atualidade, apresenta-se o quadro geral de adoecimento de educadores segundo a literatura pertinente e o perfil de adoecimento dos professores da rede municipal de ensino de Uberaba e da escola pesquisada. Esse mapeamento considera ainda os resultados obtidos em resposta ao SRQ-20, instrumento validado para rastrear transtornos não psicóticos e a repercussão da política de premiação dos assíduos no número de licenças-saúde dos professores dessa rede.

A identificação dos aspectos da docência que agridem a saúde dos professores se apoia em estudos sobre as condições do trabalho e seus efeitos na saúde. Tais estudos têm aventado várias hipóteses, como a de Gasparini, Barreto e Assunção (2005) de que a defasagem das condições de trabalho relativamente às metas traçadas pelo sistema educacional provoca um sobre-esforço do professor na realização de suas tarefas. Essas autoras afirmam que o sistema escolar transfere para o profissional a responsabilidade de preencher as lacunas na instituição. Com base em Noronha (2001), afirmam que, se as condições adequadas para atingir as metas propostas não são garantidas, o único elemento de ajuste é o docente, que restringirá seu tempo supostamente livre para criar estratégias pedagógicas que compensem a ausência de laboratórios, salas de informática e bibliotecas minimamente estruturadas. A investigação das autoras analisa dados relativos ao afastamento de servidores da educação entre abril de 2001 e maio de 2003 presentes no relatório preparado pela gerência de saúde do servidor e perícia médica da prefeitura de Belo Horizonte (MG). Os dados mostram que 84% dos afastados eram professores e que, nesse período, os transtornos psíquicos ocuparam o primeiro lugar entre os diagnósticos que motivaram o afastamento (em segundo lugar, vieram doenças do aparelho respiratório; em terceiro, doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo).

A literatura explicitada a seguir, citada por Gasparini, Barreto e Assunção (2005) converge para os seus achados: Esteve (1999) focalizou a evolução da saúde dos professores de Málaga (Espanha) no período 1982–9 e concluiu que, em sete anos, o número de licenciados triplicou. Pithers e Fogarty (1995) constataram que os maiores escores relativos a estresse e tensão ocupacionais foram encontrados entre os docentes quando comparados com outros profissionais; esses autores citam ainda estudos realizados nos Estados Unidos (1976), Austrália e Nova Zelândia (1982) e Reino Unido (1991) que revelam que um terço dos educadores avaliados considera seu trabalho estressante ou muito

estressante. Araújo e Silvany-Neto (1998), ao investigarem a rede de ensino particular da Bahia, destacam uma proporção relevante de adoecimento numa população relativamente jovem, com queixas relacionadas com o funcionamento psíquico, cansaço mental e nervosismo. Naujorks (2002) investigou a percepção de 163 professores do ensino fundamental de Santa Maria (RS) referente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e concluiu que as atividades pedagógicas permeadas por circunstâncias desfavoráveis geram um processo de insatisfação permanente, induzindo a sentimentos de fracasso, impotência, culpa e desejo de desistir, dentre outros. Chan (2002) fez diversos estudos em Hong Kong, China, nos últimos anos e mostrou que quase um terço do professorado apresentou sinais de estresse e *burnout*. Gomes (2002) enfocou um grupo de onze professores de uma escola estadual do Rio de Janeiro numa perspectiva ergonômica e identificou sensação de mal-estar intenso e generalizado, nervosismo, irritabilidade e tensão, ansiedade, depressão, angústia e esgotamento, perturbações do sono, problemas digestivos, respiratórios e vocálicos.

Ante esse quadro de achados, Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p. 197) afirmam que:

Os dados e as conclusões dos estudos interessados em descrever o perfil de adoecimento dos professores são convergentes, independentemente da população e da região estudada. Observou-se que os professores têm mais risco de sofrimento psíquico de diferentes matizes e a prevalência de transtornos psíquicos menores é maior entre eles, quando comparados a outros grupos.

Mais que isso, esses dados sugerem que as demandas (im)postas à educação e ao trabalho docente atual, quando confrontadas com a defasagem das condições de trabalho, pesam sobre os ombros do professorado, gerando o sobre-esforço no exercício da prática docente e possivelmente tornam a docência uma das profissões das quais mais se exige hoje. A esses estudos sobre adoecimento de professores se alinha a investigação de Codo (2006), de âmbito nacional. Esse autor estudou uma amostra de 52 mil profissionais de escolas públicas estaduais, atuantes em 1.440 escolas de todos os estados brasileiros. Os resultados indicaram que 48% da população estudada sofre de algum sintoma de *burnout*, visto pelo autor como uma síndrome da desistência de quem ainda está lá, já desistiu e ainda permanece no trabalho. Diz ele:

Burnout foi o nome escolhido; em português, algo como “perder o fogo”, “perder a energia” ou “queimar (para fora) completamente” (numa tradução mais direta). É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido de sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil. Esta síndrome afeta, principalmente, profissionais da área de serviços quando em contato direto com seus usuários. Como clientela de risco são apontados os profissionais de educação e saúde, policiais e agentes penitenciários, entre outros. (CODO, 2006, p. 238).

Esse autor salienta que foi Fregenbauer (1974) quem empregou a palavra *burnout* com o sentido corrente e esclarece que a síndrome é vista como um conceito multidimensional, que envolve três componentes: exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho. Há consenso na literatura afim que *burnout* consiste em uma resposta ao estresse laboral crônico, o que singulariza essa condição relativamente ao estresse. Codo (2006) afirma que *burnout* envolve atitudes e condutas negativas referentes a usuários, clientes, organização e trabalho, acarretando problemas ao trabalhador e à organização; enquanto estresse é um esgotamento pessoal que interfere na vida do indivíduo, e não necessariamente na sua relação com o trabalho.

Araújo e Carvalho (2009) analisaram as condições de saúde e trabalho de professores com base em oito estudos epidemiológicos desenvolvidos na Bahia entre 1996 e 2007, que destacam três grupos de problemas: vocálicos, osteomusculares e psíquicos. A análise evidenciou que as condições laborais objetivas expõem os docentes a problemas de saúde e que as formas como o trabalho se estrutura se associam aos processos de adoecimento detectados.

Essa descrição sumária do quadro geral de adoecimento de professores sugere que analisar criticamente as condições e a organização do trabalho docente se impõe como procedimento central para avançar na compreensão do problema, em especial dos elementos agressores. Se for correto dizer que a minimização dos efeitos dos aspectos da docência que fragilizam a saúde dos professores depende da definição de medidas para enfrentá-los, também seria correto afirmar que estas, para serem eficazes, requerem um entendimento claro de seus aspectos. Daí a importância de tais estudos — diria Gardenal (2009).

Com efeito, são esses estudos, segundo a autora, que permitem identificar numerosos pontos críticos no campo do labor e da saúde do professor que conduzem ao desconforto na profissão docente: exposição a níveis elevados de ruído; superlotação das salas de aula; pouco controle sobre o próprio trabalho; cansaço resultante da carga horária semanal elevada; empregos múltiplos; jornada dupla das professoras; falta de tempo para si e para atualização profissional; angústia provocada por exigências sociais excessivas; complexidade das tarefas e falta de recursos; problemas sociofamiliares dos alunos; ritmo de trabalho; multiplicidade de tarefas simultaneamente às posturas desconfortáveis; pouco descanso; falta de valorização; enfim, burocratização das atividades e expansão dos contratos de trabalho temporários e eventuais.

Uma vez que tais pontos críticos deixam os professores numa situação de desconforto, é presumível que tragam consequências negativas à educação. Isso porque — diz Gardenal (2009) — eles os enfrentam com atrasos, absenteísmo (ausência premeditada), despreocupação com a qualidade do trabalho, desinteresse pela prática docente e

adoecimento. A essa reação se somam algumas estratégias de defesa: desinvestimento subjetivo e individualismo; recusa à troca de série; resistência a inovações tecnológicas; atribuição de culpa aos alunos por seu fracasso escolar; desvio de função; licença sem vencimento; por fim, abandono da profissão. Eis por que se diz que os problemas de saúde entre os professores evidenciam a urgência de olhar mais de perto as condições e formas de organização do trabalho docente e estabelecer políticas de proteção à saúde; numa palavra, mostram que o poder público *deve* “[...] construir políticas públicas que enfrentem as origens do problema, em oposição às políticas que pretendem atingir somente os efeitos, tais como a premiação dos assíduos” (GARDENAL, 2009, s. p.).

Dar mais atenção à saúde do docente — sugerem Araújo e Carvalho (2009, p. 446) — supõe construir um olhar voltado ao caráter coletivo do adoecimento:

A saúde docente é uma questão ainda periférica nas preocupações do setor da educação, tanto na visão da gestão escolar, quanto na dos docentes. Acostumado a cuidar do outro, o docente tem dificuldades de voltar o olhar para si mesmo, para o seu bem-estar e, especialmente, para sua saúde. Sintomas de adoecimento são negados ou minimizados; apenas quando um problema atinge um patamar de severidade elevada é que se atenta para a sua existência. Assim, em geral, a doença é vivenciada como um processo individual, uma inadequação ou dificuldade pessoal. O caráter coletivo do adoecer na atividade docente, associado a determinada configuração do trabalho, ainda é um olhar a ser construído nesta categoria profissional (Araújo *et al.*, 1998). A ausência de reconhecimento do adoecimento e da sua relação com o trabalho tem como maior consequência a manutenção de situações prejudiciais à saúde, o que, por sua vez, colabora para o aumento do adoecimento na categoria e para o abandono da profissão.

Gomes (2002) reitera essas ideias ao afirmar que as demandas em saúde têm sofrido certo ocultamento. De fato têm sua existência reconhecida e são vistas como fundamentais por dirigentes e demais educadores; mas desaparecem no momento de elegerem prioridades. Por isso se acredita que só a conscientização e mobilização coletiva dos educadores para reivindicar condições adequadas de trabalho e políticas de proteção à saúde podem levar à criação de medidas para evitar ou minimizar o mal-estar, o sofrimento na docência e as manifestações de estresse, da síndrome de *burnout* e de outras formas de adoecimento que têm feito os professores se afastarem da sala de aula. Não é absurdo supor que condições mais favoráveis ao exercício docente possam não só reforçar a identidade do educador — restabelecer o orgulho de ser professor — como tornar a atividade docente mais prazerosa e o aprendizado mais eficiente, supostamente condições-chave para que a escola responda aos desafios da educação num momento de transformações econômicas, políticas, sociais e tecnológicas.

O quadro grave de saúde dos docentes apontado pela literatura despertou o interesse pela investigação dessa temática em contextos mais particulares, como o desta pesquisa, emergindo assim a proposta de delinear o perfil de adoecimento dos professores da rede municipal de Uberaba entre 2004 e 2009 pela identificação dos problemas de saúde mais

recorrentes entre educadores afastados nesse período. Com base numa análise documental de dados disponibilizados pela seção de segurança e medicina do trabalho da prefeitura de Uberaba, as doenças foram agrupadas conforme o Código Internacional de Doenças (CID), possibilitando assim uma visão mais clara da situação. Como muitos docentes têm dois cargos, isto é, duas matrículas na rede, a opção foi fazer o levantamento por matrícula, e não por servidor, pois, quando esse professor se afasta, ele desfalca dois postos de trabalho. A Tabela 6 mostra o perfil de adoecimento; os grupos de doenças foram lançados em ordem decrescente segundo o grau de incidência para facilitar a identificação do que é mais recorrente no contexto da pesquisa.

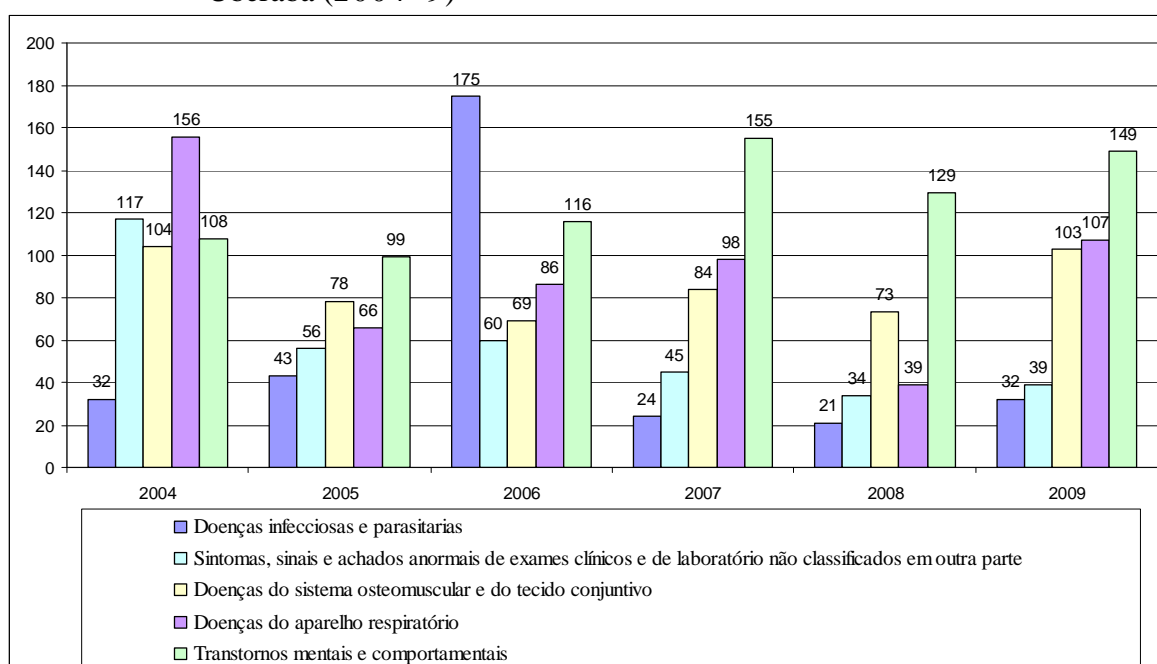
TABELA 6 – Perfil de adoecimento dos professores da rede municipal de Uberaba (2004–9)

DESCRIÇÃO CID	2004	2005	2006	2007	2008	2009	TOTAL GERAL
Transtornos mentais e comportamentais	108	99	116	155	129	149	756
Doenças do aparelho respiratório	156	66	86	98	39	107	552
Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo	104	78	69	84	73	103	511
Sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e de laboratório não classificados em outra parte	117	56	60	45	34	39	351
Doenças infecciosas e parasitárias	32	43	175	24	21	32	327
Fatores que influenciam o estado de saúde e o contato com os serviços de saúde	136	53	33	24	29	43	318
Doenças do aparelho digestivo	99	41	55	40	43	39	317
Doenças do aparelho geniturinário	83	42	24	51	34	38	272
Lesões, envenenamento e algumas outras consequências de causas externas	73	31	24	36	13	25	202
Doenças do aparelho circulatório	41	23	41	25	20	43	193
Doenças dos olhos e anexos	46	18	27	27	17	31	166
Doenças do sistema nervoso	33	20	8	35	22	25	143
Neoplasias (tumores)	18	12	12	6	22	18	88
Doenças do ouvido e da apófise mastoide	17	11	9	16	7	11	71
Doenças endócrinas, nutricionais e metabólicas	24	9	9	14	2	6	64
Doenças da pele e do tecido subcutâneo	12	6	5	11	4	8	46
Doenças do sangue, dos órgãos hematopóéticos e alguns transtornos imunitários	5	1	5	5	1	7	24
Causas externas de morbidade e de mortalidade	—	1	1	—	1	1	4
Sem CID	1	3	—	—	—	—	4
Malformações congênitas, deformidades e anomalias cromossômicas	—	—	—	1	—	—	1
Total geral	1.105	613	759	697	511	725	4.410

Fonte: UBERABA, 2010

Como se vê, esses dados convergem para os achados da literatura, visto que também em Uberaba houve mais incidência de distúrbios psíquicos do que físicos. O Gráfico 3 oferece outra visualização dos grupos de doenças mais recorrentes entre os professores e sua incidência entre 2004 e 2009. A análise dos três grupos de doenças mais recorrentes entre esses docentes mostra os transtornos mentais e comportamentais em primeiro lugar, as doenças do aparelho respiratório em segundo e, em terceiro lugar, as doenças do sistema osteomuscular.

GRÁFICO 3 – Grupos de doenças mais recorrentes entre professores da rede municipal de Uberaba (2004–9)



Fonte: UBERABA, 2010

Apenas nos anos 2004 e 2006 os transtornos mentais e comportamentais não predominaram entre os grupos de doenças. Nesse caso, pode ser que o decreto municipal 523 (gratificação por assiduidade) tenha influenciado em sua predominância posterior, pois sua publicação foi após 2004, quando esses problemas tomaram a dianteira em relação às demais doenças, exceto em 2006, quando houve surto de dengue em Uberaba e predominaram doenças infecciosas e parasitárias.

Os dados da análise documental possibilitaram traçar ainda o perfil de adoecimento dos professores da “Escola Esperança”, lócus deste estudo de caso. Também aqui há convergência para o contexto geral, pois tal perfil é coerente com o que apontou a pesquisa bibliográfica; houve mais incidência de distúrbios psíquicos do que físicos, como mostra a Tabela 7. Diferentemente da rede municipal, na escola pesquisada houve predominância

pequena dos transtornos mentais e comportamentais sobre doenças do sistema osteomuscular; na rede pesquisada, o número desses transtornos foi proporcionalmente maior que na unidade escolar pesquisada. Ainda assim, o perfil de adoecimento dos professores da “Escola Esperança” é coerente com os dados da pesquisa de campo ora realizada, visto que, em resposta ao questionário, as professoras disseram que se consideram mais fragilizadas psicologicamente.

TABELA 7 – Perfil de adoecimento dos professores da escola pesquisada (2004–9)

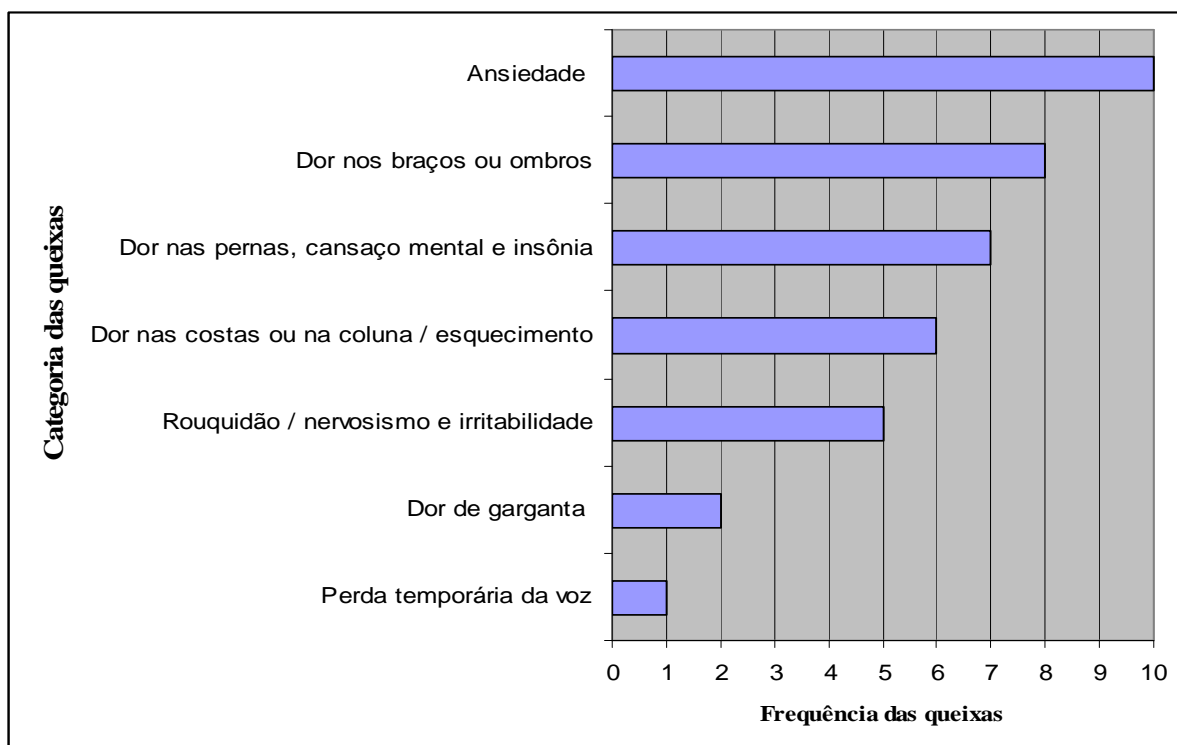
DESCRIÇÃO CID	2004	2005	2006	2007	2008	2009	TOTAL GERAL
Transtornos mentais e comportamentais	13	10	27	12	8	15	85
Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo	22	16	15	14	9	3	79
Doenças do aparelho respiratório	10	7	9	4	—	9	39
Doenças do aparelho circulatório	7	4	6	7	—	10	34
Lesões, envenenamento e algumas outras consequências de causas externas	13	4	—	2	3	—	22
Doenças do aparelho digestivo	7	5	3	—	3	3	21
Doenças infecciosas e parasitárias	3	2	8	3	1	—	17
Sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e de laboratório não classificados em outra parte	3	5	5	—	3	1	17
Doenças dos olhos e anexos	10	2	2	—	1	—	15
Doenças do aparelho geniturinário	10	2	—	1	1	—	14
Fatores que influenciam o estado de saúde e o contato com os serviços de saúde	4	5	—	1	3	1	14
Doenças do sistema nervoso	5	4	—	1	1	—	11
Doenças do ouvido e da apófise mastóide	3	1	1	—	—	—	5
Neoplasias (Tumores)	2	1	—	—	—	—	3
Doenças da pele e do tecido subcutâneo	—	1	—	1	—	—	2
Doenças do sangue, dos órgãos hematopoiéticos e alguns transtornos imunitários	1	1	—	—	—	—	2
Doenças endócrinas, nutricionais e metabólicas	—	—	—	1	—	—	1
Totais	113	70	76	47	33	42	381

Fonte: UBERABA, 2010.

Considerando pertinente e relevante o trabalho de Araújo e Carvalho (2009), cujos estudos apontaram problemas vocálicos, problemas osteomusculares e problemas de saúde

mental como os três principais grupos de doenças que acometiam os docentes por eles investigados, adotou-se este referencial na pesquisa de campo. O intuito foi verificar a incidência e predominância destes problemas de saúde entre os sujeitos da pesquisa. Assim, as professoras que responderam o questionário foram solicitadas a indicar suas queixas relativas a esses grupos de doenças e com que frequência se queixavam. O gráfico 4 demonstra os resultados obtidos.

GRÁFICO 4 – Frequência das queixas relativas aos principais grupos de doenças que acometem as docentes



Fonte: Questionário da pesquisa

Os resultados obtidos indicam que os problemas de saúde mental aparecem em primeiro lugar entre os professores participantes desta pesquisa, seguidos dos problemas osteomusculares e por último dos problemas vocálicos. Vê-se que a ansiedade, pertencente ao grupo dos problemas de saúde mental, é a queixa mais frequente das professoras. No dizer de Strieder (2009), dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) revelam que a ansiedade tem se configurando como problema grave dos tempos atuais, agravado pelo ritmo de vida agitado, pelas pressões e pelo estresse constantes, o que afeta a qualidade de vida das pessoas. Segundo esse autor, ansiedade é um “[...] sentimento vago e desagradável de medo e apreensão. Ela se caracteriza por tensão ou desconforto derivado de antecipação de perigo, de algo desconhecido ou estranho” (STRIEDER, 2009, p. 252). Ele ainda esclarece que mal-estar gástrico, palpitações, sudorese excessiva, ritmo cardíaco, dores musculares, mãos frias

e várias outras sensações físicas acompanham a ansiedade, manifestada ainda por tensão emocional, inquietação, preocupação, apreensão, medo e outros sintomas psíquicos. Com a presença de professores ansiosos, o processo de ensino e aprendizagem pode se tornar pesado e negativo.

Os professores sujeitos desta pesquisa foram submetidos ainda ao teste Self-Reporting Questionnaire-20 (SRQ-20), desenvolvido por Harding *et al.* (1980) e validado no Brasil por Mari e Willians (1986), como esclarecem Gonçalves, Stein e Kapczinski (2008). Recomendado pela OMS para rastreamento de transtornos não psicóticos, esse teste tem resultado apenas sugestivo de transtornos mentais comuns,¹⁹ também denominados distúrbios psíquicos menores, ou de sofrimento psíquico; assim, não se trata de um meio de diagnóstico. O SRQ-20 é um instrumento de aplicação rápida e de fácil compreensão pelas pessoas. Contém 20 questões que aceitam *sim* ou *não* como resposta. Cada *sim* é pontuado com o valor 1 para compor o escore final — a soma de todos os valores. Nesta pesquisa, o ponto de corte para considerar uma pessoa como possível portadora de transtornos mentais comuns foi sete ou mais respostas positivas — ponto de corte tido como mais adequado para esse instrumento segundo o estudo dos autores citados. A Tabela 8 demonstra os resultados obtidos.

TABELA 8 – Incidência dos fatores do Self-Reporting Questionnaire-20 (SRQ-20)

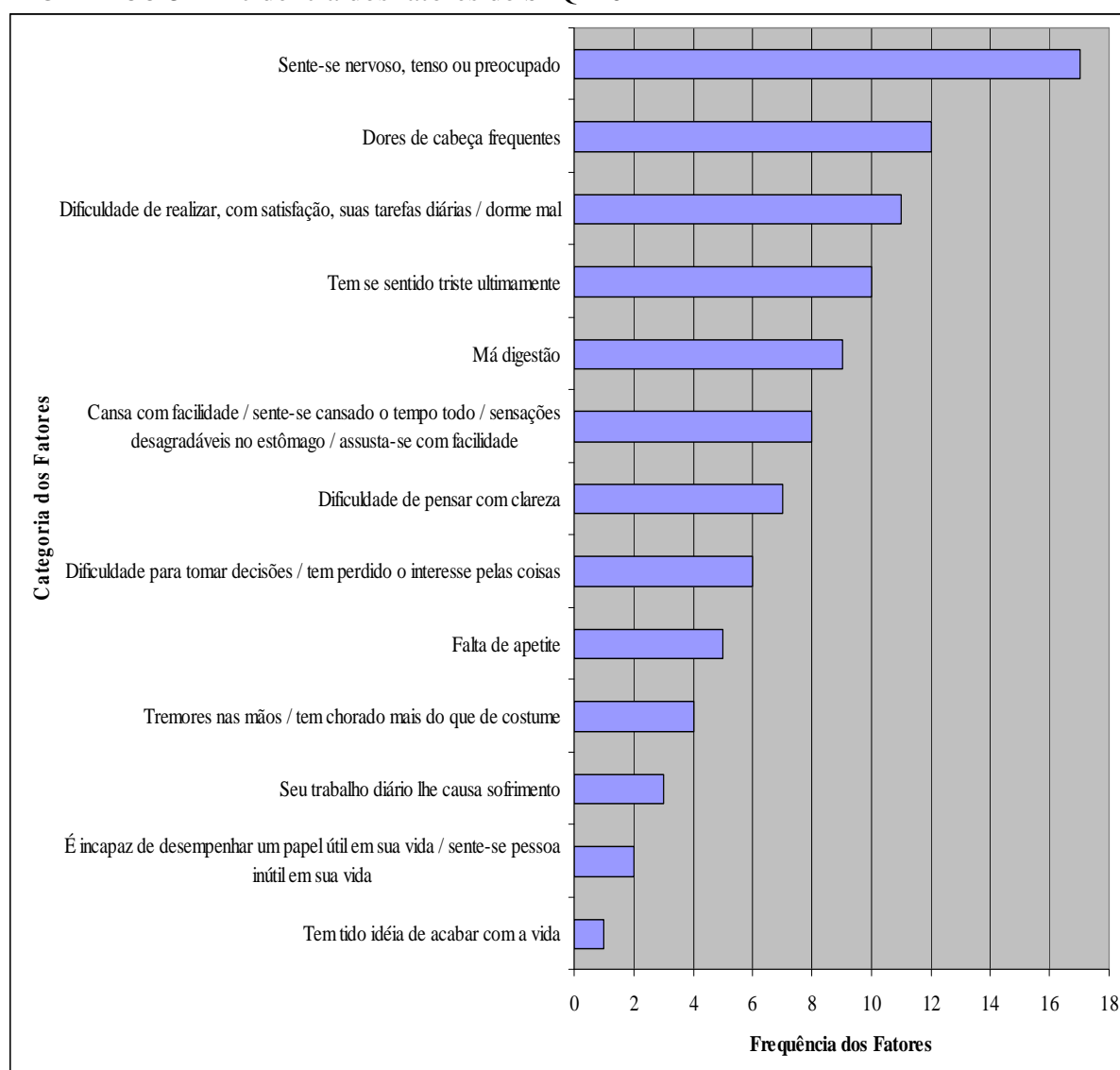
FATORES DO SRQ-20	SIM	NÃO
Diminuição da energia	Nº	Nº
Você se cansa com facilidade	8	20
Tem dificuldade para tomar decisões	6	22
Sente-se cansado o tempo todo	8	20
Encontra dificuldade de realizar, com satisfação, suas tarefas diárias	11	17
Tem dificuldade de pensar com clareza	7	21
Seu trabalho diário lhe causa sofrimento	3	25
Sintomas somáticos	Nº	Nº
Tem sensações desagradáveis no estômago	8	20
Tem dores de cabeça frequentemente	12	16
Dorme mal	11	17
Tem má digestão	9	19
Tem tremores nas mãos	4	24
Tem falta de apetite	5	23
Humor depressivo/ansioso	Nº	Nº
Sente-se nervoso, tenso ou preocupado	17	11
Assusta-se com facilidade	8	20
Tem se sentido triste ultimamente	10	18
Tem chorado mais do que de costume	4	24
Pensamentos depressivos	Nº	Nº
Tem perdido o interesse pelas coisas	6	22
É incapaz de desempenhar um papel útil em sua vida	2	26
Você se sente pessoa inútil em sua vida	2	26
Tem tido ideia de acabar com a vida	1	27

Fonte: Questionários da pesquisa.

¹⁹ Segundo Araújo e Carvalho (2009), os transtornos mentais comuns se caracterizam por sintomas como insônia, fadiga, irritabilidade, esquecimento, dificuldade de concentração e queixas somáticas.

Os resultados revelaram que 11 das 28 professoras que responderam aos questionários apresentam possibilidades de serem portadoras de distúrbios psíquicos menores. Reitera-se que foram consideradas como suspeitas de apresentar tais distúrbios aquelas que responderam positivamente a sete ou mais questões das vinte apresentadas pelo teste. Os resultados apresentados corroboram os dados apresentados pela literatura, que apontam uma grande incidência de distúrbios psíquicos entre docentes. Os resultados da Tabela 8 são coerentes, também, com aqueles apresentados no Gráfico 4, que revelaram ser a ansiedade a queixa mais frequente dos sujeitos da pesquisa. Sintoma de ansiedade, a tensão aparece em primeiro lugar entre os demais sintomas do SRQ-20, como mostra o Gráfico 5, que apresenta em ordem decrescente os fatores mais incidentes entre as professoras, para facilitar a compreensão dos dados da tabela anterior.

GRÁFICO 5 – Incidência dos fatores do SRQ-20



Fonte: Questionários da pesquisa.

Como esta pesquisa é um estudo de caso, não cabe generalizar a frequência obtida na escola pesquisada; dito de outro modo, ela não tem a representatividade estatística de estudos mais abrangentes. Mas os resultados obtidos põem em relevo problemas osteomusculares e de saúde mental entre os professores da rede municipal de ensino uberabense. Tal relevância aponta a necessidade de que esse sistema de ensino preveja medidas de proteção para superar ou, ao menos, minimizar a repercussão negativa da prática docente na saúde do professorado — que motivou, em 2004, conforme apontado na tabela 9, um número maior de pedidos de licenças-saúde na rede municipal de ensino enfocada do que entre 2004 e 2009.

TABELA 9 – Número de professores da rede municipal de Uberaba beneficiados pela gratificação por assiduidade (2005–9)

ANO	LOTADOS	PROFESSORES QUE SE AFASTARAM POR LICENÇA DE SAÚDE		PROFESSORES QUE NÃO SE AFASTARAM		PROFESSORES BENEFICIADOS (DECRETO 523)
		Nº	%	Nº	%	
2004	1.115	481	43,00	634	56,86	—
2005	1.054	257	24,38	797	75,62	75,62%
2006	1.203	321	26,68	882	73,32	73,32%
2007	1.235	293	23,72	960	76,28	76,28%
2008	1.046	184	17,59	862	82,41	82,41%
2009	1.048	241	23,00	807	77,00	77,00%

Fonte: UBERABA, 2010.

Com efeito, até 2004 43% dos professores da rede haviam se afastado por licença-saúde, ressaltando-se que esses dados foram levantados por matrícula e que um mesmo servidor pode ter dois cargos, logo, duas matrículas. A partir de 2005, esse índice caiu: para 24,38%, depois para 26,68% (2006), então para 23,72% (2007), enfim, para 17,59% (2008); em 2009, voltou a 23%. Esses números foram levantados com o intuito de verificar se a política de premiação dos assíduos adotada pela prefeitura de Uberaba repercutiu em redução do número de licenças-saúde entre os professores da rede de ensino investigada. A Tabela 9 sintetiza os dados relativos a essa questão, demonstrando que o decreto que prevê premiação por assiduidade repercutiu na redução do número de licenças-saúde entre os professores da rede de ensino investigada.

Porém, cabe salientar que os índices da coluna “Professores beneficiados” podem não corresponder ao número real de profissionais que receberam a gratificação, pois consideram só os afastamentos por licença-saúde, e a ausência do professor pode ter tido outros motivos, tais como falta injustificada, férias-prêmio e licença-maternidade, que levam à perda do benefício. Se

essa política de premiação atinge os efeitos do adoecimento dos professores, fica alheia às causas do problema. Nesse caso, pode conduzir ao “presenteísmo”: à evitação ou ao protelamento da busca de ajuda médica ou psicológica; assim como prejudicar o processo de ensino e aprendizagem, pois muitos docentes doentes vão para a escola lecionar para receber a gratificação; sem condições físicas e mentais, tendem a trabalhar desmotivados e sem vontade; a improvisar a aula. Se um professor nessas condições pode prejudicar a aprendizagem dos alunos, não se pode esperar que uma substituição precária seja diferente.

Por isso, mostra-se salutar investir em políticas que anulem as causas do problema ao invés de investir naquelas que apenas remedeiam os efeitos, a exemplo da premiação por assiduidade. Investir nas causas supõe anular ou minimizar o mal-estar e o sofrimento psíquico entre docentes, dois fenômenos que a literatura da área aponta como condições propícias ao adoecimento do professor, porque seriam um tipo de ataque à sua saúde. Assim, o próximo capítulo se propõe a compreender melhor a vivência do mal-estar docente entre os sujeitos desta pesquisa e aprofundar a compreensão do sofrimento psíquico no trabalho à luz de Dejours, uma vez que para minimizar o efeito destes fenômenos entre os docentes, faz-se necessário conhecê-los bem.

4 MAL-ESTAR DOCENTE E SOFRIMENTO PSÍQUICO: PORTAS DE ENTRADA PARA O ADOECIMENTO

Criticado e questionado, o professor viu diminuir seu valor social. Descontente com as condições em que trabalha, e às vezes, inclusive, consigo mesmo, o mal-estar docente constitui-se uma realidade constatada e estudada.

— ESTEVE, 1999, p. 22

Este capítulo, com base nos estudos de Esteve (1999) sobre o mal-estar docente, articula dados teóricos aos relacionados à percepção e vivência dos sujeitos da pesquisa em relação a esse fenômeno. Apresenta também uma leitura do sofrimento psíquico no trabalho à luz de Dejours (1992; 1993; 1996; 2001). Considerando que o trabalhador cria mecanismos de regulação para se proteger do sofrimento e preservar sua saúde, discute-se ainda os conceitos de estratégias de defesa e enfrentamento e apresenta-se os mecanismos de autorregulação ou de defesa adotadas pelos sujeitos da pesquisa com vistas a enfrentar as adversidades ou se defender delas.

4.1 O mal-estar docente

A noção de “mal-estar docente” resulta como contribuição importante da área da educação dentre os estudos que buscam relacionar trabalho e saúde/doença. A expressão foi cunhada por Esteve (1999), para designar o desconforto, as dificuldades e os constrangimentos que os professores experimentam em sua prática profissional. Não por acaso os estudos desse autor se destacam como contribuição central. Realizados na Universidade de Málaga, Espanha, constituem um marco na discussão das condições do trabalho docente por apresentarem o conjunto das dificuldades e dos constrangimentos que afetam a atividade dos professores, a ponto de levá-los à condição de desconforto no exercício da docência. A expressão mal-estar docente, segundo Esteve (1999, p. 12) “[...] é intencionalmente ambígua, referindo-se a um desolamento ou incômodo indefinível. [...] Sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por que”. Segundo ele, trata-se de um fenômeno internacional que alcança os países do mundo

ocidental e que começou a se evidenciar no início da década de 1980, nos países desenvolvidos. Os fatores desencadeantes incluem a desvalorização profissional; as exigências profissionais, constantes e crescentes; a violência e a indisciplina, dentre outros. Esses fatores geram uma crise de identidade, pois o educador se vê questionando sua escolha profissional e o próprio sentido da profissão.

Leite e Souza (2007, p. 18) reiteram a contribuição dos estudos de Esteve para a educação, salientando que ele se refere ao mal-estar docente como uma doença social:

A grande contribuição de Esteve encontra-se no destaque que seu trabalho dá às condições sociais do trabalho, retirando o foco da análise do professor enquanto indivíduo isolado na sala de aula para colocá-lo na organização do trabalho na escola e no entorno social em que ela se encontra. Analisando dois grupos de professores, o autor elucida que: enquanto um deles busca formas criativas e inovadoras de exercer seu trabalho, visando contornar os limites impostos, o outro se rende aos imperativos das condições do trabalho docente, resultando em absenteísmo ou mesmo abandono do posto de trabalho. É a partir desse olhar que o autor irá referir-se ao mal-estar docente como a um tipo de doença social causada pela falta de apoio da sociedade ao professor, provocando o desencantamento com o trabalho realizado. Esteve também vai ressaltar a importância do choque provocado entre a velocidade com que se processam as mudanças na sociedade atual e a incapacidade do sistema educacional de se adequar a elas.

De fato, Esteve (1999) tem o mérito de desviar o foco de análise do professor para o contexto das céleres mudanças sociais, ressaltando a incapacidade do sistema educacional de se adequar a elas. Eis por que compreende o mal-estar docente como doença social, fruto da falta de apoio da sociedade ao educador. Na ótica de Esteve, o docente deixa de ser o único responsável por situações de fracasso escolar, porque divide o ônus com a forma de organização do trabalho na escola, com o sistema governamental e com toda a sociedade. Ele classifica as causas do mal-estar em dois tipos: causas secundárias — de ação indireta e mais gerais, referem-se ao contexto em que se exerce a docência; e causas primárias — mais concretos, incidem diretamente sobre a ação do professor em sala de aula.

As primeiras incluem certas situações vividas pelos professores hoje, as quais, segundo Esteve (1999), contribuem para a instalação do mal-estar docente. Ei-las:

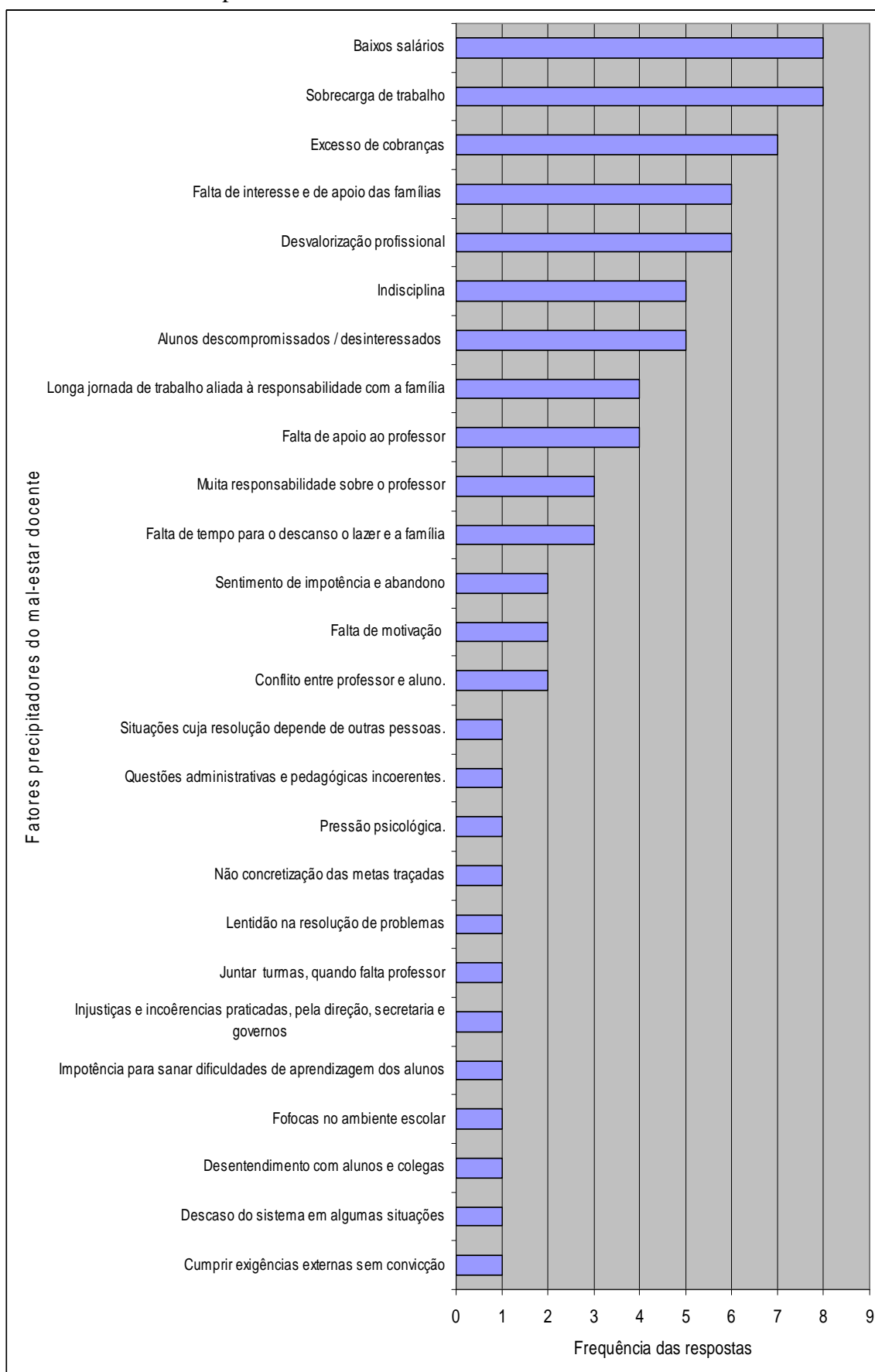
- a- A modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização: isenção, dentre outras instituições, da família e da Igreja na ação educacional — coube à escola ocupar este vazio, ampliando-se o papel do educador, figura que não constitui mais a fonte quase exclusiva de informação e transmissão do saber.
- b- A contestação e contradições na função docente: ausência de amparo do consenso social — qualquer atitude do professor e qualquer valor que defenda podem ser contestados.

- c- A modificação do apoio do contexto social: antes, os pais ofereciam apoio incondicional aos professores, hoje ficam, de antemão, do lado do aluno.
- d- A massificação do ensino e o avanço do conhecimento: no presente, em que a escolarização se massifica, é preciso rever os objetivos projetados para escolarizar a elite; igualmente, diante do avanço contínuo do saber, torna-se difícil dominar qualquer conteúdo, afetando a própria segurança do professor.
- e- A imagem do professor: nos meios de comunicação, oscilam dois enfoques da profissão docente: atividade conflitiva, atravessada por situações de violência, confrontos e outras adversidades; atividade idílica compatível com uma idealização do ensino e da profissão, pois o professor aparece como confidente, amigo e conselheiro pessoal dos alunos. A formação inicial tende a estimular o estereótipo ideal, provocando muitas vezes nos professores iniciantes um “choque com a realidade” ao perceberem que a prática real do ensino não condiz com os esquemas ideais da formação; conforme avança na prática, enfrentando as dificuldades reais, a imagem ideal que o educador tem de sua profissão tende a entrar em crise.

Os fatores primários abrangem falta de material didático necessário — que limita a renovação metodológica dos professores em suas aulas —, problemas de conservação dos edifícios e escassez de móveis e insuficiência de locais adequados, dentre outros. As más condições materiais de trabalho geram culpa no professor pela falta de qualidade da ação pedagógica, ainda que esta dependa não só — e exclusivamente — dele, mas também — e sobretudo — de todo o sistema de que ele faz parte. Não bastasse isso, a violência nas escolas e seus efeitos negativos nas condições psicológicas do professor, seu esgotamento e a acumulação de exigências sinalizam que essa situação, além de afetar a saúde, pode constituir uma razão essencial ao abandono da profissão. O autor destaca neste tópico a síndrome de *burnout*, relacionando-a com o professor “que sai queimado”, ou seja, perde a energia, chega à exaustão.

Na tentativa de articular as teorias que sustentam esta investigação com a vivência prática dos sujeitos da pesquisa e identificar quais aspectos do trabalho docente agridem os professores, buscou-se captar o ponto de vista dos sujeitos pesquisados em relação às questões aqui focalizadas. Assim, indagou-se a eles mediante questionário aplicado, quais são os principais fatores desencadeantes do mal-estar docente presentes em seu contexto de atuação. O Gráfico 6 expõe os fatores apontados como precipitadores ou desencadeantes desse fenômeno em ordem decrescente, segundo o grau de intensidade.

GRÁFICO 6 – Principais fatores desencadeantes do mal-estar docente



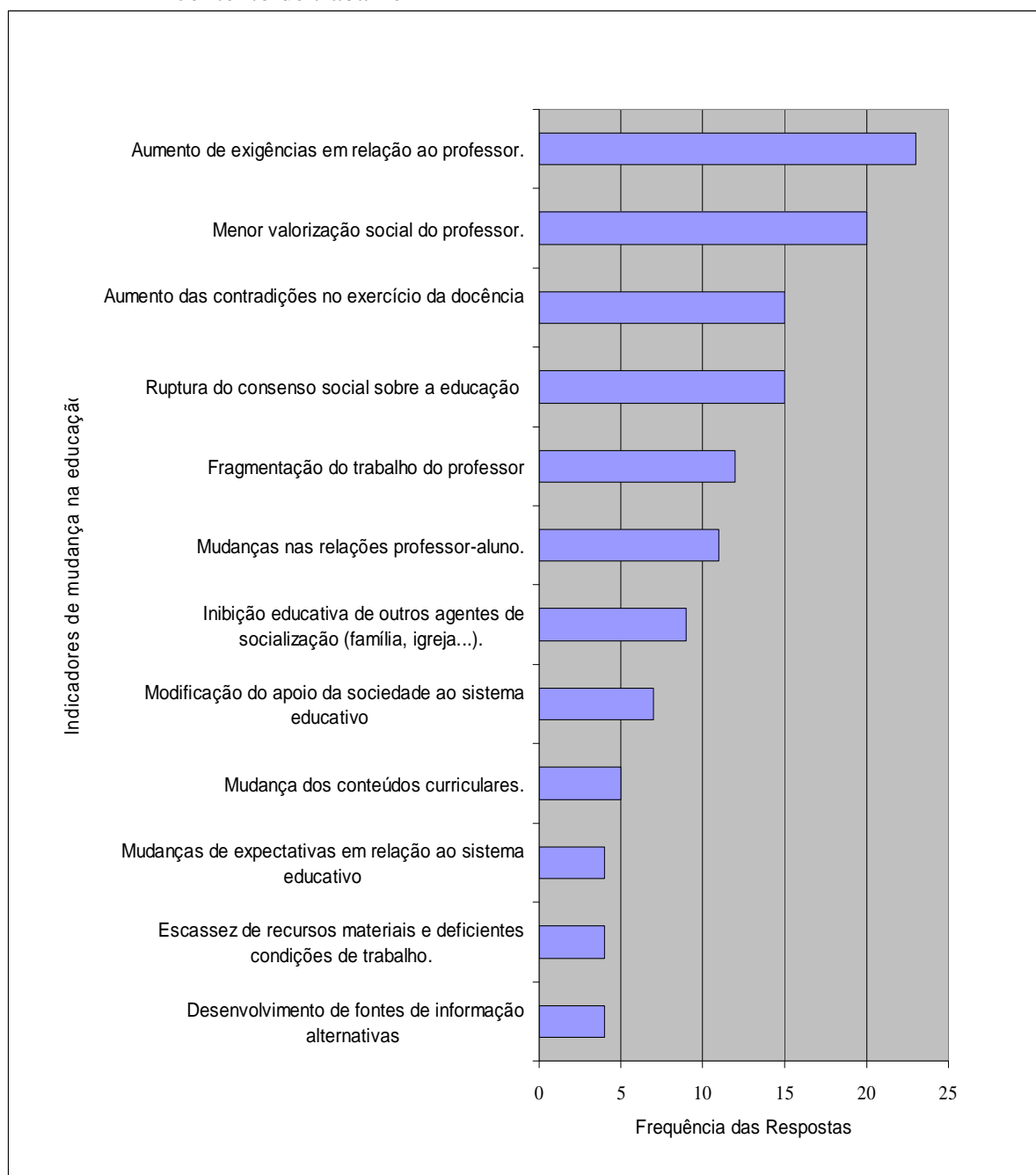
Fonte: Questionários da pesquisa.

A análise dos dados deixa entrever que alguns fatores têm ação indireta na prática docente e são de âmbito mais geral (contexto social e sistema de ensino); são eles: salários baixos, desvalorização profissional, sobrecarga de trabalho, excesso de cobranças, longa jornada — gerando falta de tempo para o descanso, o lazer e a família —, muita responsabilidade sobre o professor, falta de apoio, questões administrativas e pedagógicas incoerentes, lentidão na resolução de problemas e descaso do sistema em algumas situações. Todos se enquadram no que Esteve (1999) denomina de fatores secundários do mal-estar docente.

Outros fatores apontados são mais concretos e específicos, incidindo diretamente na ação docente em sala de aula. Ei-los: indisciplina, alunos descompromissados e desinteressados, falta de interesse e apoio da família do discente, desentendimento com alunos e colegas, junção de turmas por falta de professor, impotência para sanar dificuldades de aprendizagem e não concretização das metas traçadas. Eis, então, o que Esteve (1999) chama de fatores primários do mal-estar docente. Como se percebe, o que alegam os professores pesquisados sobre essa faceta da educação municipal em Uberaba converge para o que diz esse autor em suas investigações na Espanha. Assim, é plausível dizer que a especificidade do lócus da educação não anula a semelhança entre os problemas da esfera educacional.

Esteve (1995) vê o mal-estar como efeito da mudança social acelerada, que exerce pressão sobre a função docente. Por isso a expressão “mal-estar docente” pretende resumir o desajustamento dos professores em relação ao significado e alcance de seu trabalho perante as mudanças sociais. Esse autor enumera 12 indicadores que resumem as mudanças recentes na área da educação: aumento das exigências em relação ao professor; inibição educativa de outros agentes de socialização; desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; ruptura do consenso social sobre a educação; aumento das contradições no exercício da docência; mudança de expectativas em relação ao sistema educativo; modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; menor valorização social do professor; mudança dos conteúdos curriculares; escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; mudanças nas relações professor-aluno; fragmentação do trabalho docente. Com o intuito de verificar a percepção que as professoras têm da ocorrência destes indicadores de mudança na educação em seu contexto profissional, solicitou-se a elas que indicassem o grau de incidência com que percebem a presença deles em sua rotina escolar. O Gráfico 7 expõe a percepção dos sujeitos.

GRÁFICO 7 – Percepção da incidência dos indicadores de mudança na educação em seu contexto de trabalho



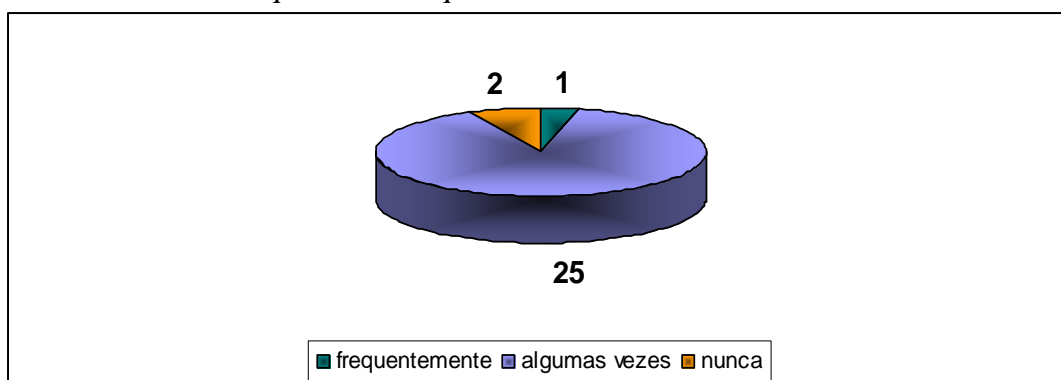
Fonte: Questionários da pesquisa.

Os três indicadores de mudanças na educação apontados como mais presentes no contexto de trabalho dos participantes desta pesquisa foram: o aumento de exigências relativas ao professor, sua baixa valorização social e o aumento das contradições no exercício da docência (o fato de o educador estar sempre sujeito a críticas, quanto aos valores ou ao domínio metodológico, seja qual for o modelo adotado). Estes já bastariam para justificar o desencanto de muitos docentes com a profissão. Nas palavras de Esteve (1999, p. 22), “Criticado e questionado o professor vê diminuir seu valor social.

Descontente com as condições em que trabalha, e às vezes, inclusive, consigo mesmo, o mal-estar docente constitui-se em uma realidade constatada e estudada”. A escassez de recursos materiais e as condições de trabalho deficientes são um indicador apontado como menos presente no cotidiano escolar do professorado, o que tanto reitera a rede física e os materiais pedagógicos privilegiados da escola investigada quanto mostra que esse privilégio não basta para evitar a presença do mal-estar. Noutros termos, esse fenômeno tem causas diversas — muitas subjetivas, imateriais, invisíveis, não palpáveis.

As pesquisas que compõem o *corpus* de estudos sobre esse fenômeno permitem afirmar que exercer a docência profissionalmente hoje significa se deparar ou vivenciar o mal-estar docente de alguma forma. Assim, se este é previsível na profissão docente, as adversidades que lhe são inerentes — aqui já expostas — tornam o problema ainda mais complexo. Os professores participantes desta pesquisa reforçam essa realidade, pois 26 deles disseram que já vivenciaram, em maior ou menor intensidade, o mal-estar, como mostra o Gráfico 8.

GRÁFICO 8 – Frequência com que se vivencia o mal-estar docente



Fonte: Questionários da pesquisa.

Salienta-se que os professores têm olhares diversos sobre esse fenômeno, os quais decorrem da personalidade de cada um e das forças contextuais e individuais que se conjugam na produção desse olhar. Para verificar como os participantes dessa pesquisa reagem ao mal-estar docente, indagou-se lhes como lidam com esse fenômeno. Entre as professoras acometidas pelo mal-estar docente, 03 alegaram que não dão importância ao fenômeno e desconsideram seus efeitos sobre a saúde. A maioria, porém, mais especificamente, 20 professoras, alegaram que adotam estratégias de defesa ou de enfrentamento para preservá-la.

Como a saúde não tem fórmula pronta (porque é construída e cultivada dia a dia), sempre que se vê desafiada por situações adversas, ela pede medidas de defesa e proteção. Assim, esses dados sugerem que as professoras têm consciência de que o mal-estar pode trazer agravos à sua saúde, por isso mobilizam estratégias de defesa ou de enfrentamento para se protegerem. Tais estratégias tendem a variar de professora para professora porque — afirma Esteve (1999) — o fenômeno do mal-estar não afeta a todos igualmente.

Por exemplo, um grupo numeroso é capaz de romper com esse mal-estar elaborando respostas efetivas ao aumento de exigências e à transformação enorme a que se vê submetida a profissão docente; outros sucumbem às condições psicológicas e sociais em que exercem a docência — dentre estes, os mais numerosos são os que recorrem, como estratégia de defesa, a um mecanismo de inibição que lhes permite cortar a autoimplicação pessoal no magistério, isto é, cortar a raiz das possíveis fontes de tensão: ao despersonalizarem sua atuação docente, as relações com os alunos se tornam mais superficiais; mas o professor se resguarda da tensão. Um grupo menor dentre estes que sucumbem ao mal-estar veem sua saúde afetada, acabando “queimados” em diferentes níveis. Essa situação se traduz em absenteísmo, pedidos constantes de transferência, estresse, doenças mais ou menos simuladas para abandonar momentaneamente a docência e em doenças reais, como depressões mais ou menos graves.

Segundo Esteve (1999), não cabe estabelecer uma relação linear e simplista entre mal-estar docente e saúde mental do professorado porque, dos 12 níveis que a repercussão psicológica do fenômeno permeia, só os três últimos se referem ao bem-estar mental. Qualitativamente importantes, os níveis referentes a este apresentam uma incidência reduzida quanto ao número de docentes afetados. Esteve (1999, p.78) aponta as consequências do mal-estar docente em ordem crescente do ponto de vista qualitativo, mas decrescente segundo o número de educadores afetados:

1. Sentimentos de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais da prática do magistério, em franca contradição com a imagem ideal do mesmo que os professores gostariam de realizar.
2. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal no trabalho realizado.
3. Pedidos de transferência como forma de fugir de situações conflitivas.
4. Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não).
5. Absenteísmo trabalhista como mecanismo para cortar a tensão acumulada.
6. Esgotamento. Cansaço físico permanente.
7. Ansiedade como traço ou ansiedade de expectativa.
8. Estresse.
9. Depreciação do ego. Autoculpabilização ante a incapacidade para melhorar o ensino.

10. Ansiedade como estado permanente, associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental.
11. Neuroses reativas.
12. Depressões.

Embora, como afirma Esteve (1999), os três últimos níveis tenham incidência reduzida quanto ao número de professores afetados, o perfil de adoecimento dos docentes da rede em estudo e da escola enfocada diverge dessa afirmação. Acrescenta-se que quando indagados através do questionário a respeito de como avaliam sua saúde, 09 dos sujeitos da pesquisa alegaram que não percebem nenhuma fragilidade, 11 alegaram que se consideram mais fragilizados psiquicamente, 07 revelaram que se consideram mais fragilizados fisicamente e 01 não respondeu.

Essas respostas deixam entrever duas possibilidades: ou as professoras não se avaliaram com precisão ou a saúde mental delas tem mais agravos do que na realidade estrangeira do passado investigada por Esteve — a Espanha dos anos 1980.

As docentes participantes desta pesquisa foram ainda solicitadas através do questionário a descreverem as formas ou sintomas pelos quais têm experimentado o mal-estar docente. Mais que apresentar respostas, o Quadro 3 confirma que tal fenômeno não afeta a todas as professoras igualmente e que este se manifesta numa diversidade enorme de sintomas.

QUADRO 3 – Sintomas do mal-estar docente

Irritabilidade	Ansiedade
Estresse	Preocupação excessiva
Desânimo	Falta de motivação
Tristeza	Depressão
Cansaço físico e mental	Dificuldades de concentração
Sonolência	Angústia
Dores (musculares, nas costas, na cabeça, no estômago)	Urticária
Falta de esperança quanto à melhora	Náuseas
Pânico de sala de aula	Insônia
Ausência momentânea	Tensão

Fonte: Questionários da pesquisa.

Essas respostas sugerem que a sintomatologia do mal-estar inclui a dimensão física e a dimensão psicológica dos sujeitos (seu psiquismo e suas emoções). O estilo de cada docente e a interpretação que cada um dá às exigências do cotidiano escolar farão diferença na forma como cada um se vê afetado por esse fenômeno, que — embora não atinja a todos, como se viu antes — acomete a maioria e prejudica sua saúde de forma diversa e grave. Se os professores são a espinha dorsal do processo de ensino e aprendizagem, então é plausível supor que esse fenômeno influa negativamente na atuação deles em sala de aula, isto é, que

boas condições de sua saúde física e mental são imprescindíveis à educação de qualidade. Nesse caso, convém compreender as causas desse fenômeno e desencadear ações com vistas a minimizá-lo, o mesmo aplicando-se ao sofrimento psíquico no trabalho, também visto como um tipo de ataque à saúde do professor, como se verá a seguir.

4.2 Sofrimento psíquico no trabalho

Em geral, as pessoas dão uma importância enorme ao trabalho no conjunto de sua existência. Como afirmam Dejours, Dessors e Desrioux (1993), ele não só garante a subsistência e o status social, mas também constitui a identidade do sujeito — para o adulto, ele é o meio principal de obter autoestima, valorização, respeito, poder e satisfação, seja pelo dinheiro (salário) ou pelo reconhecimento. Se a vida humana não se reduz ao trabalho, também não pode ser compreendida em sua ausência, que pode ser perigosa à saúde — ora, cabe pensar que a falta de trabalho angustia o desempregado e mesmo um recém-aposentado, pois gera um vazio, uma falta de sentido para a vida. Seja isoladamente ou numa equipe, com colegas ou clientes, em níveis hierárquicos idênticos ou distintos, os trabalhadores experimentam a solidariedade e o conflito, situações que podem se polarizar ou se mesclar ao cotidiano laboral deles.

Executado em condições favoráveis e por quem sente prazer ao fazê-lo (porque goza de boas relações interpessoais, de autonomia e controle sobre sua tarefa), o trabalho pode ser gratificante e saudável, pode ser fonte de realização, pode conduzir ao equilíbrio e ao fortalecimento da saúde — dizem Dejours, Dessors e Desrioux (1993). Em situações contrárias a essas, ainda segundo esses autores, ele não se traduz em sentido ou prazer na atividade realizada. Quando é marcado pelo individualismo, pela desconfiança e pela hostilidade, quando subjuga o trabalhador à organização autoritária, rígida e fragmentada, ao controle externo intenso e a pressões constantes, o trabalho pode gerar incômodo e constituir uma fonte de sofrimento cujos efeitos desestruturam o psiquismo do trabalhador, facilitando o adoecimento.

O trabalho pode ser portanto, fonte de realização e/ou sofrimento, mas raramente se situa em um só desses dois extremos; mais comum é ser atravessado alternadamente por componentes de um ou de outro. Noutros termos, o trabalho não só não é neutro na saúde do trabalhador, como também contraditório na vida das pessoas: pode afetar positivamente sua vida — ao proporcionar equilíbrio e realização pessoal — e afetá-las negativamente — ao criar condições para o desgaste psíquico e emocional e para o adoecimento. Daí seu caráter

ora patogênico — contribui para agravar sofrimentos e fragilizar a saúde; ora estruturante — ajuda a transformar o sofrimento em prazer, de modo que quem trabalha, em certas circunstâncias, preserva sua saúde mais do que quem não trabalha (DEJOURS, 2001).

Os agravos laborais ao corpo ou à mente se vinculam às condições nas quais se trabalha. Aqui, a análise destas permeia a relação entre saúde mental e trabalho para evidenciar a repercussão negativa que este pode ter na dimensão psíquica dos professores. Ela supõe desvendar uma questão que Dejours (1992) vê como crucial: como a maioria dos trabalhadores consegue preservar o equilíbrio psíquico e se manter na normalidade em situações de pressão advindas da execução do trabalho.

Leia-se equilíbrio como resultado da luta contra a doença mental, da “regulação” embasada em estratégias defensivas elaboradas pelo trabalhador. Leia-se normalidade como equilíbrio instável e precário — porque suscetível aos fatores desestabilizantes ou patogênicos do trabalho e às defesas psíquicas; como condição que não supõe ausência de sofrimento — porque é trespassada por este, a ponto de Dejours [1992] falar em “normalidade sofrente”; isto é, algo de anormal ocorre porque, mesmo que estejam normais quando trabalham, as pessoas experimentam, subjetivamente e em maior ou menor grau, algum tipo de sofrimento ligado à atividade laboral.

Assim, o sofrimento no trabalho exige atenção e investigação, porque pode provocar danos à saúde do trabalhador; não por acaso ocupa posição central nos estudos de Dejours (1992). Para esse autor, essa condição articula o sofrimento singular herdado da história psíquica de cada indivíduo (dimensão diacrônica) e o sofrimento atual surgido do reencontro do sujeito com a situação trabalhista (dimensão sincrônica). Portanto, a dimensão temporal atravessa inteiramente o sofrimento, porque este vai além do espaço e implica processos construídos não só dentro do lócus laboral, mas também fora.

Se o ser humano herda vontades e desejos de sua história psíquica — sua história pessoal —, então seria conveniente adequar, ajustar a lógica da vontade e do desejo à da organização do trabalho. Quando há desajuste ou ajuste em desequilíbrio, algumas organizações se tornam perigosas para o equilíbrio psíquico das pessoas. Na perspectiva de Dejours (1992), a organização do trabalho exerce uma ação específica sobre o homem: afeta seu aparelho psíquico. Quando essa organização garante mais liberdade, permitindo ao trabalhador concretizar suas aspirações, suas ideias e adaptar a atividade profissional a seus desejos, às necessidades de seu corpo e às variações de seu estado de espírito, o trabalho será fator de equilíbrio e fortalecedor da saúde; quando é rígida, atacando e destruindo o desejo dos trabalhadores sem deixar espaço para o livre funcionamento psíquico, como numa

atividade fragmentada, repetitiva, quase mecânica, então poderá se tornar fator de sofrimento favorável ao adoecimento. Assim, o atrito entre um indivíduo com uma história singular e a organização homogeneizante do trabalho produz o sofrimento psíquico.

Cabe dizer que os trabalhadores não aceitam esse sofrimento passivamente e sim constroem defesas para impedir o ataque à sua saúde e o adoecimento. Noutras palavras, “Se o sofrimento não se faz acompanhar de descompensação psicopatológica (ou seja, de uma ruptura do equilíbrio psíquico que se manifesta pela eclosão de uma doença mental), é porque contra ele o sujeito emprega defesas que lhe permitem controlá-lo” (DEJOURS, 2001, p. 35). Essa ótica prevê dois destinos para o sofrimento: beneficiar a saúde ou conduzir à morbidade. Com efeito, ao se defenderem do sofrimento, muitas pessoas buscam respostas efetivas para mudar as situações que incomodam; e tal busca supõe mobilizar recursos pessoais em prol de soluções criativas para minimizar ou superar adversidades, obter resultados positivos na execução das tarefas e tornar a prática profissional mais prazerosa e menos nociva. Outras pessoas, porém, reagem diversamente ao buscarem preservar sua saúde, isto é, procuram apenas se defender do ambiente que lhes agride, em vez de também buscar soluções para transformá-lo. Dejours (1996) se refere a esse estado como algo próximo de uma “anestesia psíquica”, enquanto Esteve (1999) o vê como mecanismo de inibição que permite cortar a autoimplicação com a tarefa realizada a qual conduz a um endurecimento afetivo e à indiferença ou falta de sensibilidade quanto aos problemas oriundos do trabalho. Com isso, eliminam-se as possíveis fontes de sofrimento.

A primeira situação corresponde ao sofrimento criativo; a segunda, ao patogênico — conforme a definição de Dejours (1996, p. 50):

Às vezes, em sua luta contra o sofrimento, o sujeito chega a elaborar soluções originais que [...] são em geral favoráveis simultaneamente à produção e à saúde: caracterizaremos então esse sofrimento denominando-o *sofrimento criativo*. Ao contrário, nessa luta contra o sofrimento, o sujeito pode chegar a soluções desfavoráveis à produção e desfavoráveis também à sua saúde. O sofrimento será então qualificado como *sofrimento patogênico*.

Ambas as possibilidades correspondem à tentativa de viabilizar a relação entre trabalho e saúde, mas se diferem. No primeiro caso, as pessoas buscam enfrentar a situação incômoda pela transformação desta em situação mais favorável ao seu equilíbrio e bem-estar — o que pode ser tomado como estratégia de enfrentamento; no segundo, o intuito é poupá-las para não se desgastarem nem se desestruturarem física e psiquicamente, o objetivo é apenas defender-se contra o ambiente agressor, e não buscar soluções para transformá-lo — o que pode ser visto como estratégia de defesa (SANTOS, 2004). Para Dejours (1992), não

se pode minimizar a função mascaradora dos sistemas defensivos contra o sofrimento, pois, se estes aliviam o sofrimento, também se voltam contra seus criadores graças ao seu poder de ocultar; ora, a luta contra o sofrimento será mais fácil caso se conheçam sua forma e seu conteúdo. Muitas vezes, o sofrimento é vivenciado, mas não reconhecido. Isto é: o corpo sente, mas a mente não reconhece.

A separação entre mente e corpo nesta pesquisa — feita por questões didáticas e semânticas — não ignora que uma e outro compõem um todo indissociável na formação do ser humano, como o provam as doenças somáticas, fruto de conflitos não resolvidos mentalmente. Dejours (1992) ressalta que, se a atividade profissional pode gerar doenças somáticas e não só psíquicas, é porque o aparelho mental não está isolado da dimensão física, mas sim integrado ao funcionamento dos órgãos. Logo, a desestruturação desse aparelho repercute na saúde não só mental, mas também física. Essa peculiaridade faz da relação entre trabalho e saúde mental um assunto polêmico e complexo, objeto de preconceito, discriminação e negação no local de trabalho, pois, objetivamente, só o sofrimento físico tem reconhecimento; a visibilidade — e aceitação — do sofrimento mental depende de sua evolução para uma doença mental caracterizável. Se não há reconhecimento público do sofrimento mental, então resta ao trabalhador buscar uma saída individual entre duas soluções possíveis, diz Dejours (1992): largar o trabalho, trocar de posto ou mudar de empresa (fórmulas encobertas pela rotatividade) ou abraçar o absenteísmo; isto é, sem estar propriamente doente, procurar um médico para atestar tal condição e receitar medicamentos, o que culmina num processo de medicalização que disfarça o sofrimento mental e o desqualifica, ao mesmo tempo em que desloca o conflito entre homem e trabalho para um terreno mais neutro: o do adoecimento.

A invisibilidade do sofrimento psíquico vinculado ao trabalho pode ter origem, ainda, em valores impostos pela cultura do contentamento, marcante nas empresas hoje e que preconiza a satisfação, a excelência e a saúde perfeita. É como se, em tal cultura, adoecer fosse um sinal inadmissível de fraqueza e se a não participação nesse clima fosse vista como inadequada ou indesejável pela equipe de trabalho e pela estrutura hierárquica. Essa cultura exerce uma pressão invisível e poderosa sobre os indivíduos, induzindo ao presenteísmo, diga-se, à evitação ou protelamento da busca de ajuda médica ou psicológica (SELIGMANN-SILVA, 2009). Essa possibilidade de origem do sofrimento mostra que as relações de trabalho com a vida psíquica têm muito a ser exploradas e que urge interpretá-las segundo a ótica dos sentimentos experimentados pelos trabalhadores e fora dos sistemas defensivos pelos quais estes escondem seu sofrer de si mesmo e do outro, interpelados pelas

contingências do mundo do trabalho contemporâneo em que — diz Bouyer (2010, p. 259) — “as alegrias devem ser públicas e o sofrimento deve ser velado e ocultado”.

Se essas observações finais sobre a relação entre trabalho e saúde revelam enfraquecimento dos vínculos do professor com o campo educacional, isto é, se o pintam como trabalhador igual aos outros, é porque as ideias centrais que embasam esta discussão — as de Dejours — não abordam o docente especificamente, mas sim operários, telefonistas, pilotos de avião etc.; também porque se acredita que a docência se assemelha às demais profissões, mesmo que se distinga por causa de sua natureza e sua condição de “atividade interativa”, cuja ação — como diriam Tardif e Lessard — tem seres humanos como “objeto”.

A organização do trabalho mostrou ser um elemento-chave na análise deste estudo porque tem vínculos fortes com a saúde do trabalhador. (Aqui, o professor). Pelo menos é o que parecem apontar os estudos que permeiam esse campo apresentados e citados aqui. Reafirmar esses apontamentos pressupõe duas coisas. Uma: entender tal organização — divisão do trabalho, conteúdo da tarefa, sistema hierárquico, modalidades de comando, relações de poder etc. — à luz da psicopatologia e psicodinâmica do trabalho, conforme a concebem Dejours e sua equipe: correia de transmissão de uma vontade externa que, em geral, se opõe à vontade e ao desejo dos trabalhadores, impondo-lhes, muitas vezes, diferentes tipos de sofrimento psíquico. Outra: ver a saúde humana como instável, não estática, porque se associa a um organismo vivo que se movimenta perpetuamente, oscilando entre o desequilíbrio e o retorno ao equilíbrio graças a dispositivos de regulação. Como tal, a saúde é algo processual: mutável, imprevisível até. Assim, associa-se a organização do trabalho docente e os agentes agressores que ela comporta aos efeitos causados sobre a saúde dos professores, evidenciando-se os mecanismos que estes erguem contra os riscos, as adversidades e as nocividades que o meio laboral impõe. Eis, então, o fio condutor da próxima seção: estratégias de defesa e de enfrentamento adotadas para proteger das pressões advindas do trabalho docente.

4.3 Mecanismos de defesa e de enfrentamento do sofrimento

O sofrimento psíquico não escapa aos mecanismos de regulação que o trabalhador cria, pois este não é um receptor passivo de vetores da doença, e sim um participante ativo do processo e cujo papel é central para produzir sistemas defensivos. Quando confrontados com aspectos danosos à saúde no ambiente laboral, os trabalhadores erguem mecanismos de

defesa ou autorregulação para se protegerem e impedirem que o sofrer vire adoecer. Eis por que a normalidade não é tida como fruto da passividade ou do conformismo; antes, resulta da luta do trabalhador contra a desestabilização psíquica provocada pelas pressões do trabalho.

Segundo Dejours (1993, p. 104), “[...] quando se coloca face a face o funcionamento psíquico e a organização do trabalho, descobre-se que certas organizações são perigosas para o equilíbrio psíquico e que outras não o são”. Nas primeiras, essa organização é autoritária e rígida, segue um controle externo intenso sob pressões constantes; atacam e destroem o desejo dos trabalhadores, provocando doenças mentais e físicas. Nas segundas — favoráveis à saúde —, ela possibilita ao trabalhador controlar seu modo operatório e concretizar aspirações, ideias e desejos. Ainda segundo esse autor, o trabalho ataca o funcionamento psíquico dos indivíduos porque os submete a pressões diárias, a ponto de tornar o sofrimento em algo inerente ao ambiente laboral, de compatibilizá-lo com a normalidade.

Para se defenderem da agressão do sofrimento à saúde, muitas pessoas buscam respostas efetivas para transformar as situações que lhe causam incômodo. Para tanto, mobilizam recursos pessoais em prol de soluções criativas para minimizar ou superar adversidades, obter resultados positivos no desenvolvimento de sua tarefa e tornar o trabalho realizado ser mais prazeroso e menos prejudicial. Outras buscam preservar sua saúde pela via da defesa no ambiente que as agride, em vez de buscar, também, soluções para transformá-lo. A primeira situação corresponde ao sofrimento criativo; a segunda, ao patogênico. Se uma pode ser chamada de estratégia de enfrentamento, a outra não, pois visa só à defesa, combate os efeitos apenas (SANTOS, 2004). Embora se reconheça que estratégias de defesa e de enfrentamento não podem ser vistas com tanta distinção, já que uma e outra possibilidade traduzem tentativas de manter a saúde no trabalho, podendo portanto, ambas serem compreendidas como uma forma de enfrentamento às situações negativas, optou-se neste estudo por realçar algumas diferenças entre elas visando a enfatizar que uma busca a transformação dos aspectos incômodos e desconfortáveis do cotidiano laboral e a outra visa somente ao bem estar pessoal.

Dadas as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, as quais se refletiram na docência, provocando a reestruturação do sistema educacional, a ampliação do raio das atividades docentes e a acumulação de exigências aos professores, ampliaram-se as adversidades e fontes de pressão no ensino, suscitando emoções negativas naqueles que exercem a docência. Por isso, o trabalho docente tem se tornado um espaço gerador de ansiedade, conflitos e tensões constantes — condições ideais para que muitos professores

desenvolvam fenômenos como o mal-estar e sofrimento psíquico. Porém, como os demais trabalhadores, eles não ficam passivos e estáticos ante a manifestação de tais fenômenos; nem inertes ante as adversidades do trabalho. Ao contrário, criam movimentos para enfrentar as dificuldades ou se defender delas.

4.4 Os sujeitos da pesquisa e suas estratégias de autorregulação

Com efeito, essa reação às adversidades é patente nos sujeitos desta pesquisa: professores do ensino fundamental de uma escola pública que construíram mecanismos de defesa para manter o equilíbrio e saúde.

Quando indagadas no questionário, as professoras participantes da pesquisa apontaram como agentes agressores presentes em seu cotidiano profissional, dificuldades relativas a alunos, famílias, escola, prática pedagógica e sistema escolar. Também indicaram como fontes principais do mal-estar os salários baixos, a sobrecarga de trabalho, o excesso de cobranças, a falta de interesse e apoio da família dos alunos, a desvalorização profissional, o descompromisso, o desinteresse e a indisciplina do alunado, a longa jornada de trabalho, a falta de tempo para descanso, lazer e família, dentre outros. Por fim, apontaram, dentre os agentes agressores presentes em seu ambiente de trabalho, as situações portadoras de sofrimento, aqui tomadas como indicadores de sofrimento na docência: cobrança, burocratização e controle externo; desvalorização profissional; precarização; autorresponsabilização e culpa pela não aprendizagem; relações interpessoais; falta de apoio das famílias; relação com alunos e dificuldades para lidar com a inclusão. Se assim o for, então esses aspectos nocivos sugerem que a organização do trabalho pedagógico das professoras pesquisadas supõe custos psíquicos a elas no exercício da profissão; o que reitera a afirmação de Dejours (1992, p. 133) de que “[...] a organização do trabalho exerce, sobre o homem, uma ação específica, cujo impacto é o aparelho psíquico”. Noutras palavras, a organização do trabalho docente pode provocar sofrimento mental.

Com efeito, quando intenso e prolongado, o sofrimento psíquico cria condições ideais para o adoecimento, o qual é evitado pelas pessoas mediante dispositivos de comportamento visando à autorregulação, ou seja, à manutenção do equilíbrio para proteger a integridade física e mental. Quando inquiridas pelo questionário sobre a forma como lidam com seu mal-estar na docência, as professoras participantes desta investigação mostraram que têm consciência dos efeitos negativos desse fenômeno em sua saúde; prova disso é que 20 delas disseram que adotam estratégias de defesa e de enfrentamento, as quais foram agrupadas

segundo características comuns no Quadro 4, que mostra os movimentos empreendidos pelas professoras para se defenderem dos ataques cotidianos (pressão e agressões) do ambiente laboral. A frequência das respostas (terceira coluna) indica o número de sujeitos que alegaram adotar estratégias que compõem cada uma das categorias definidas.

QUADRO 4 – Estratégias de defesa adotadas pelas professoras da pesquisa

CATEGORIAS TEMÁTICAS	DESCRIÇÃO DA ESTRATÉGIA	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS
Atividades de lazer e descontração	Relaxar, passear, ocupar-se com coisas prazerosas, por exemplo: dançar, ouvir música, cantar e ler um bom livro.	11
Cuidados pessoais	Controlar melhor a alimentação, manter a tranquilidade e a calma, beber bastante água e tomar energéticos naturais.	6
Assistência médica e Medicalização	Procurar ajuda médica e tomar remédios antidepressivos	4
Busca de suporte afetivo	Conversar com os amigos, passear e se divertir com os filhos.	4
Prática de exercícios físicos	Praticar exercícios físicos regularmente, tais como caminhar e frequentar academia.	3
Cultivar a espiritualidade	Cultivar a religião e a fé em Deus como forma de suporte psíquico.	3
Regulações no trabalho	Adotar estratégias que visam minimizar tensões e dilemas da docência: diversificar as aulas para diminuir a indisciplina; manter organização e disciplina em relação ao desempenho das tarefas profissionais; buscar diálogo e aconselhamento com a coordenadora pedagógica, dentre outras.	3
Potencialização do tempo livre	Fazer valer o tempo livre, aproveitando-o da melhor maneira possível.	2
Negação dos problemas	Procurar não dar atenção a certos problemas, mudar pensamentos para atrair energias positivas, tentar deixar os problemas de lado e agir como se nada estivesse acontecendo.	2
Bom Humor	Tentar cultivar o bom humor no dia a dia.	1

Fonte: Questionários da pesquisa.

As informações desse quadro permitem reconhecer que, na maioria das vezes, as professoras adotam estratégias de autorregulação dirigidas à vida pessoal; isto é, comportamentos manifestáveis fora da escola. Aí se incluem atividades de lazer e descontração, cuidados pessoais, suporte afetivo, prática de exercícios físicos, cultivo da

espiritualidade, potencialização do tempo livre e procura de ajuda médica e medicalização. Também informam que as estratégias adotadas se referem ainda à forma como esses sujeitos reagem aos problemas do trabalho, por exemplo, negando os problemas — como se não estivesse acontecendo — e tentando cultivar o bom humor; são mecanismos utilizados exclusivamente para se protegerem da desestruturação, para manterem o equilíbrio e preservarem a saúde numa situação de sofrimento oriundo do trabalho. Se a realização de atividades promotoras de saúde — prática de exercícios físicos e atividades de lazer e descontração — são importantes, não se pode dizer que bastam para garantir relações mais saudáveis entre trabalho e saúde, pois não pretendem transformar os aspectos nocivos.

Três docentes disseram que recorrem a estratégias de regulação referentes ao trabalho, passíveis de serem vistas como estratégias de enfrentamento. Contudo, além de serem reduzidas a poucos, são pontuais para melhorar a gestão da sala de aula e obter maior controle sobre a execução das tarefas; portanto, são imediatistas e práticas. Isso sugere que a saúde no trabalho ainda não aparece como algo central na vida das professoras pesquisadas, seja no plano pessoal e/ou coletivo. Prova disso é que a maioria delas adota, no dia a dia, estratégias defensivas, e não de enfrentamento, pois estas não supõem superar ou minimizar os efeitos nocivos da organização do trabalho na saúde nem anular situações que incomodam. Eis por que tais estratégias não contribuem para tornar o trabalho realizado mais prazeroso e menos prejudicial à saúde, tampouco para neutralizar sua condição de gerador de sofrimento.

Manifestada na atitude de alguns sujeitos de ignorar e agir como se nada estivesse acontecendo, a negação dos problemas merece atenção porque se constitui em uma via de mão dupla. Como diz Dejours (1992), se esse sistema defensivo alivia o sofrimento, também se volta contra seus criadores, graças à sua característica de ocultação, que impede o conhecimento da forma e do conteúdo do sofrimento, imprescindíveis à luta contra sua existência. Trata-se — diria Seligmann-Silva (2009) — de uma “cultura do contentamento”, que preconiza satisfação, excelência e saúde perfeita; mas que pode estar na base da negação, pois exerce uma pressão invisível e poderosa sobre os indivíduos: assim, tudo que não se enquadra nessa cultura pode ser visto como sinal de fraqueza e ser considerado, portanto, como não admissível, inadequado e indesejável. Assim, talvez por quererem mostrar força (ocultar a fraqueza), muitos professores negam os problemas vivenciados na docência; admiti-los seria correr o risco de serem vistos pelos pares como fracos, incompetentes; de serem discriminados e não aceitos. Talvez por isso haja entre as professoras pesquisadas quem busque lazer e descontração como estratégia de defesa. Tal

estratégia não só pode aplacar o sofrimento, mas também, fora da escola, ocultar a fraqueza daí advinda.

O lazer e a descontração como estratégia defensiva remete ao pensamento de Codo (2006), para quem o produto da ação do trabalhador funciona como espelho: se este reflete uma face negativa — por exemplo, o aluno não aprendeu ou aprendeu mal —, então estão dadas as condições para o aparecimento do sofrimento psíquico no ambiente escolar. Nessa lógica, o educador pode decidir procurar alívio e esquecer o sofrimento vivido buscando, fora desse ambiente, atividades de lazer e descontração que ofereçam gratificação e anulem parte do desprazer experimentado no trabalho. Porém, segundo esse autor, tentar esquecer ou fazer o “jogo da amnésia” pouco adianta, pois o sofrimento ficou armazenado no íntimo, na subjetividade. Eis por que se diz que tal mecanismo corresponde a uma estratégia individual de *fuga* do sofrimento no trabalho; é a busca de um prazer momentâneo e substituto do desprazer experimentado no ambiente laboral (CODO, 2006).

Outro aspecto salientado nos resultados diz respeito ao fato de que algumas professoras recorrem à assistência médica e à medicalização para se protegerem (ainda que essa estratégia não atinja o problema em suas reais causas e seus fatores desencadeantes). Nesse sentido, Dejours (1992) esclarece que a relação entre trabalho e saúde mental ainda é um tema polêmico e complexo, objeto de preconceito e discriminação. Afinal, ela abala e compromete a imagem de um ser desejável no mundo do trabalho: a do ser produtivo e adequado às expectativas do sistema produtivo quanto à sua integridade psíquica e às suas possibilidades de permanecer no trabalho.

Assim, somente o sofrimento físico é reconhecido; o sofrimento mental, por sua vez, permanece velado, sendo legitimado só quando evolui para uma doença mental caracterizada. Não havendo o reconhecimento público quanto ao sofrimento mental, só resta ao trabalhador buscar uma saída individual recorrendo à ajuda médica e à medicalização, e não um psicólogo ou um psiquiatra, por exemplo, pois o sofrimento psíquico é visto como algo que não se sustenta como motivação para o afastamento (a licença-saúde). Essa situação disfarça e desqualifica o sofrimento mental, deslocando o conflito entre o homem e o trabalho para um terreno mais neutro, o do adoecimento. A literatura pertinente sugere que muitos professores recorram às licenças-saúde não por estarem propriamente doentes, mas para aliviarem o desprazer e o sofrimento experimentados na docência, evitando assim que o desconforto vivenciado no trabalho os conduza ao adoecimento.

A busca individual e extraescolar por uma saída para o sofrimento psíquico deixa entrever a ausência de uma consciência (de uma ação?) coletiva do sofrimento. Com efeito,

mesmo que o coletivismo e a colaboração sejam indicativos óbvios do trabalho docente, ainda estão presentes mais no plano do desejo dos professores do que na prática concreta das atividades escolares, como afirmam Tardif e Lessard (2008). Para esses autores, quatro fatores favorecem ou dificultam a cooperação: o tamanho do estabelecimento escolar, a estabilidade do grupo de professores, a qualidade das relações pessoais na escola e a existência de um projeto coletivo na unidade escolar. Sobretudo, reconhecem que o individualismo dos professores resulta de uma organização da atividade docente que isola seus profissionais; e que os professores desejam a cooperação para enfrentar dificuldades e resolver problemas, mas querem autonomia e respeito à sua individualidade: liberdade pessoal para trabalhar de modo particular com os alunos, o que constitui uma fonte de prazer e valorização, numa época em que parece haver mais controle do trabalho.

O pensamento de Codo (2006) amplia esta reflexão, pois ele defende a ideia de que os professores, em vez de fazer o “jogo da amnésia”, poderiam enfrentar seu próprio sofrimento, que é compartilhado por muitos colegas, mediante o fortalecimento das ações coletivas em direção às melhorias do mundo e do ambiente laboral; poderiam expressar o que sentem e tentar fazer algo para mudar a realidade do trabalho. Além disso, sendo a escola uma instituição social e coletiva, então cabe supor que a solução dos problemas educacionais depende da ação coletiva; que é importante refletir coletivamente sobre o enfrentamento.

Até aqui, os resultados desta pesquisa mostram que os elementos da atividade docente profissional que afetam negativamente a saúde dos professores são muitos; também que os movimentos (as ações) destes contra as adversidades se referem, quase exclusivamente, a estratégias defensivas — as quais, embora sejam importantes, não bastam para assegurar relações mais saudáveis entre trabalho e saúde; sua efetividade e resolutividade são discutíveis, pois visam não à transformação dos aspectos nocivos, mas à defesa contra o ambiente laboral. Essas constatações sugerem, então, que é preciso melhorar as condições do trabalho dos professores: torná-lo mais prazeroso e satisfatório; fazer com que se torne um fator de equilíbrio e garantia de sobrevivência na profissão, permeado pelo bem-estar e por condições favoráveis à minimização ou ausência de sofrimento — seja individual ou coletivo. Fazer essa melhoria — defende-se aqui — requer ações desenvolvidas de modo conjugado pelos docentes, pelas escolas, pelos sistemas de ensino e pelos responsáveis pela elaboração das políticas públicas. É na ação desses agentes que se vislumbra a valorização do professorado, mediante a adoção de mecanismos eficazes de proteção à sua saúde.

Como outras atividades profissionais, a docência também se submete a uma organização do trabalho. Dejours vê tal componente como responsável pelo sofrimento mental dos trabalhadores; por isso convém refletir, como será feito a seguir, sobre tal organização na atualidade para identificar as vivências de prazer, os indicadores de sofrimento e as consequências deste para a subjetividade e saúde do professorado.

5 PRAZER E SOFRIMENTO COMO INTERFACES DO TRABALHO DOCENTE

*Como entender um trabalho assim,
um trabalho em que coabitam,
siameses, o prazer e o sofrimento, a
realização e a perda de si mesmo, o
inferno e o paraíso?*

— CODO, 2006.

Este capítulo propicia uma reflexão sobre a organização do trabalho docente na atualidade, com vistas a identificar, segundo a percepção dos sujeitos pesquisados, as situações portadoras de sofrimento em seu cotidiano laboral e também as vivências de prazer no exercício da docência. Considerando-se que o trabalho pode ser alternadamente fonte de prazer e de sofrimento, ele pode proporcionar equilíbrio e saúde ao trabalhador e ter efeitos que desestruturam seu psiquismo. Num caso extremo, pode criar condições para o adoecimento. Nesse caso, prazer e sofrimento não são incompatíveis nem mutuamente excludentes: podem coexistir e até se transformar um no outro atravessando de forma alternada o trabalho. Na educação como campo profissional, essa situação não é diferente, pois a atividade docente profissional é permeada por vivências de prazer e indicadores de sofrimento. Mesmo que a saúde e a subjetividade dos professores estejam suscetíveis às consequências de um eventual excesso de sofrimento resultante, por exemplo, de adversidades como salários baixos, desprestígio da profissão e precariedade das condições de trabalho, não se pode esquecer que grande parte do professorado permanece na profissão; isso quer dizer que, de alguma forma, conseguem encontrar sentido, gratificação e prazer na atividade realizada. Codo (2006, p. 375) afirma que, nessa relação entre trabalho, prazer e sofrimento psíquico, estabelece-se uma equação simples (FIG. 1).

FIGURA 1 – Satisfações e gratificações dos professores pelos seus problemas e suas dificuldades

Professor =	$\frac{\text{Satisfações + gratificações}}{\text{Problemas + dificuldades}}$
-------------	--

Fonte: CODO, 2006, p. 375.

Se a equação pode ser simples, não se pode chegar ao seu resultado mediante cálculos de soma e divisão — como alerta esse autor —, pois aí estão em jogo elementos subjetivos cuja quantificação objetiva será sempre inexata, visto que variam de pessoa para pessoa, isto é, afetam diferentemente cada professor. Não convém afirmar que a reação de dois docentes sujeitos às mesmas condições de trabalho e aos mesmos níveis de dificuldade e gratificação seja a mesma. Eis por que, sob condições muito adversas e sem uma rede de compensação conveniente, a equação se desequilibra, como afirma Codo (2006); o professor começa, então, a se sentir como se suas forças estivessem sendo sugadas, como se o carvão que dava propulsão e o levava a agir fosse se esgotando.

Para captar a “perspectiva dos participantes” sobre o prazer e o sofrimento no trabalho docente — como encaram essas questões —, foi lhes perguntado na entrevista sobre o que lhes proporciona mais prazer/satisfação no exercício da profissão e o que mais os incomoda e lhes traz sofrimento no exercício da docência. As respostas são apresentadas a seguir. Primeiramente, segundo os aspectos desfavoráveis relativos às condições e à organização do trabalho docente — aqui tomados como indicadores de sofrimento, ou seja, situações portadoras de sofrimento no trabalho docente (conforme os dados das entrevistas e dos questionários, tais indicadores foram categorizados); depois são considerados os fatores que proporcionam prazer na docência segundo a percepção dos sujeitos pesquisados

5.1 Indicadores de sofrimento na docência

Como visto no capítulo 1, as transformações da contemporaneidade delinearão um novo contexto social, caracterizado pela reestruturação produtiva, pela globalização e pelo neoliberalismo, fenômenos que incidiram na educação e afetaram diretamente a execução do trabalho docente, ao impor novas demandas que criam dilemas, tensão e pressão, que se traduzem em dificuldades e empecilhos na prática cotidiana da docência. Mais que desafios, essas questões vivenciadas no trabalho docente são aqui tomadas como possíveis fatores que provocam o sofrimento do professor ou como indicador de sofrimento na docência, que pode lhes acarretar desgastes e riscos à sua saúde.

Nas entrevistas, foram recorrentes certas falas que permitiram tomá-las como categorias vinculadas ao sofrimento dos professores pesquisados, apresentadas nesta sequência: cobrança, burocratização e controle externo; desvalorização profissional; precarização do trabalho; autorresponsabilização e culpa pela não aprendizagem; relações interpessoais no trabalho; falta de apoio das famílias; relação com os alunos e dificuldades para lidar com a inclusão. A análise dos relatos seguiu procedimentos da análise de conteúdo tendo em vista o processo de categorização, que — diz Franco (2008, p. 59) — “[...] é uma

operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Aqui o critério de categorização adotado foi o semântico (ou categorias temáticas), conforme entendimento de Bardin (1977). Essas categorias não foram definidas *a priori*; emergiram da fala dos entrevistados. Com efeito, nas entrevistas os professores se referiram a muita cobrança em seu trabalho, a uma burocracia cada vez maior e ao controle externo de suas atividades como fatores que incomodam e trazem sofrimento ao exercício da profissão, como mostra o Quadro 5.

QUADRO 5 – Categoria temática: cobrança, burocratização e controle externo

SUJEITOS	RECORTES DE RELATOS
1	<i>[...] mas eu acho assim: eu não sei se é porque está muito próximo da secretaria da gente, e [até] a do Estado são 400 quilômetros, quase 500 quilômetros de distância, então a cobrança é menor pro professor que atua na rede estadual do que para o que atua na rede municipal. Então, hoje, eu vejo assim: o professor da rede municipal trabalha muito, é exigido demais, e a remuneração não condiz com a exigência que é feita.</i>
3	<i>O sistema em si, ele cobra muito e oferece pouco. Uma coisa que causa também certo sofrimento é a parte burocrática: muita escrita pra ninguém ler; a gente sabe que é assim. A gente perde muito tempo preenchendo papel, ao invés de estar com a mão na massa, lidando com o seu aluno. Poderia ser menos papel.</i>
10	<i>Eu vou te ser sincera. No começo, há um tempinho atrás, a gente vinha com mais felicidade, mais alegre, eu não sei se é por causa da idade, não sei o que é. Agora a gente vai cansando um pouco ao longo do tempo. É muita coisa para preencher, é papel demais. É muita cobrança para pouco salário. A gente tem portfólio, plano de aula, notas para digitar: é muita coisa além de ensinar a criança. No ano passado, eu trabalhava dois horários e era muita cobrança, duas escolas; eu cheguei a largar o outro serviço porque não estava conseguindo acompanhar tanta coisa, tanto pedido, tanto papel. Larguei e fiquei um semestre trabalhando só um horário, eu não estava conseguindo.</i>
11	<i>Eu acho que todo sistema tem a sua cobrança. Só que tem coisas que eu acho que às vezes não é de uso para o aluno. Por exemplo, portfólio, papel. Eu acho que o papel aceita tudo, a gente pode pôr muita coisa no papel e não fazer, não é? Não que a gente ponha, mas você pode pôr, falar que trabalhou aquilo ali. [...] tem umas coisas que não tem necessidade.</i>
7	<i>Às vezes, tem colegas que atendem a todas as coisas formais, mas no dia a dia, ali, no que deveria ser feito mesmo, não fazem. Então têm um portfólio lindo, maravilhoso, mas e a prática? Não vamos nem falar. E às vezes, até pela correria, você acaba não tendo um portfólio tão maravilhoso, porque não dá tempo, aí você é cobrado. O meu portfólio eu não mostrei por falta de tempo. Deram dois dias, e eu tinha um monte de coisas para colocar no meu portfólio. Estava fazendo e não me deram tempo de terminar. Eu fiquei como uma professora ruim, porque eu não mostrei meu portfólio. E meu trabalho está lá, feitinho, pode ir lá e checar com os alunos.</i>
9	<i>Na rede municipal há muita cobrança em cima do professor, com relatórios em cima de relatórios. Você vai dar uma aula de informática para o seu aluno e precisa enviar relatórios, houve até situações de termos que enviar fotos, comprovando que estávamos ali. Eu até perguntei à escola: porque não se põe uma câmera dentro da sala de aula pra ver se o professor está trabalhando? Ou então para ver o que os alunos estão fazendo? É complicado!</i>
7	<i>Eu venho no laboratório de informática porque eu gosto. Não precisa me forçar. Mas tem colega que vem por causa do 14º [salário]; se você falar que não precisa vir mais, não vem mais não. Tanto que, depois que falou que não tinha que tirar foto mais, muita gente deixou de vir. Eu continuo vindo, eu acho importante vir. E outros professores também.</i>

Fonte: Entrevistas da pesquisa.

Esses relatos mostram que os docentes pesquisados se sentem mais cobrados na rede municipal de ensino do que seriam na rede estadual pública e que sua proximidade da

Secretaria Municipal de Educação configura motivo de pressão. Também demonstram que tais professores não percebem contrapartida financeira para tantas cobranças: afirmam que o sistema cobra muito e oferece pouco. Também ressaltam a burocracia e salientam que preencher papéis em excesso subtrai o tempo que poderiam empregar na preparação de atividades diferenciadas, logo, de aulas melhores. Eis o que o sujeito 3 disse sobre isso na entrevista: “*É muito papel para pouco andamento, porque você preenche os encaminhamentos, você preenche o roteiro, chega num lugar e para*”.

Os relatos do Quadro 5 destacam ainda o *portfólio*: instrumento para o registro contínuo do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. A fala de muitos sugere que têm certa rejeição a fazê-lo e que não veem sentido, pois — para eles — o *portfólio* nem sempre retrata de fato o trabalho desenvolvido pelo docente. Disso se infere que a exigência de fazer e usar o *portfólio* na rede municipal esteja provocando o sofrimento de muitos professores, em especial porque parecem não estar convencidos de sua importância e seus aspectos positivos. Assim, talvez o vejam como mera exigência que contribui para sobrecarregá-los ainda mais e que cumprem sem convicção e a contragosto.

Enfim, outro aspecto que veio à tona na fala dos professores foi a exigência da Secretaria Municipal de Educação de que comprovassem, mediante fotografias, que estavam usando o laboratório de informática com os alunos. Isso porque, a partir de 2010, o recebimento da gratificação de incentivo à assiduidade (14º salário) foi atrelado ao uso da tecnologia da informação. A instituição da gratificação por assiduidade na rede municipal de Uberaba foi feita em 2005, via decreto 523, e reeditada nos anos seguintes. Seu intuito é premiar, ao fim de cada ano letivo, quem não tenha se ausentado sem justificativa, por causa de afastamento ou de licença de qualquer natureza no ano letivo, incluindo licença-saúde, licença-maternidade e férias-prêmio. Docentes presentes em sala de aula no ano letivo todo recebem uma quantia equivalente à sua gratificação natalina. Desde que foi instituída, essa gratificação se vinculou só à assiduidade; em 2010, porém, estendeu-se ao uso do laboratório de informática com os alunos, pelo menos, cinco vezes no decorrer do segundo semestre, conforme decreto 1.541, de 1º/7/2010 (cf. ANEXO C). Como muitos educadores regentes não dominam a informática, quando eliminaram o cargo de professor de Informática na rede municipal, que funcionava como apoio aos regentes, muitos deixaram de usar o laboratório de informática para ministrar aulas. Logo, esse decreto veio incentivá-los (ou forçá-los) a usar esse espaço com seus alunos.

A exigência de comprovação mediante fotografias foi abolida, mas isso não aplacou o sentimento de indignação de muitos pesquisados, que entendem a cobrança como um controle externo extremo de sua prática docente, como desconfiança da secretaria e como forma de vigiar suas ações. Daí que, ao lado da cobrança e da burocratização, o controle

externo permeia o cotidiano dos professores entrevistados, gerando tensão, desgastes e insatisfação em seu trabalho.

Outra adversidade vivenciada atualmente pelos professores é a desvalorização profissional, também vista aqui como indicador de sofrimento na docência, conforme o Quadro 6.

QUADRO 6 – Categoria temática: desvalorização profissional

SUJEITOS	RECORTES DE RELATOS
9	<i>O professor era uma figura muito respeitada, às vezes até temida pelos alunos, mas era para nós um espelho, a gente admirava muito o professor. Embora tivesse ligação com o medo, o professor era uma pessoa que nos ensinava, aquela figura importante na vida da gente. Hoje o professor caiu em descrédito com os alunos. Hoje existe o desrespeito, o professor não tem mais aquela simpatia dos alunos. Hoje eles querem saber é: quem é que faltou hoje? Por que você não ficou doente? Isso acontece muito, da gente chegar na escola e os alunos estarem de olho para ver os professores que estão chegando. E eles, às vezes, perguntam: quem é que faltou hoje?</i>
10	<i>Olha, na época que eu comecei a trabalhar, a gente tinha até alegria em falar que era professora, porque, quando você ia numa loja, diziam assim: “Ah, você é professora?”. Havia entusiasmo, aquela coisa boa, né? Agora, a gente fala que é professora, mas até devagar, baixinho, porque dá até uma tristeza [risos].</i>

Fonte: Entrevistas da pesquisa.

Como se pode ler nessas passagens, os entrevistados afirmam uma condição do professor que contrasta com sua condição no passado, isto é, com a importância do docente, seja social ou para a vida dos alunos. Antes, eram mais valorizados e mais respeitados, gozavam de prestígio social e se sentiam alegres por serem educadores. Hoje a situação mostra ser bem diferente, como atestam os relatos apresentados nesse quadro. Essa situação denuncia a visão contraditória que a sociedade brasileira tem da educação escolar, porque valoriza no discurso e desvaloriza na prática. Noutros termos, há dissonância entre o discurso oficial sobre a importância da educação para o desenvolvimento do país e as condições de trabalho dos professores no ensino público. Os governos dão sinais claros de descaso com a educação: recursos financeiros insuficientes, condições deploráveis da rede física de muitas escolas, escassez de recursos materiais e didáticos, baixos salários e falta de valorização profissional dos professores — traduzida na ausência de planos de carreira que permitam a ascensão profissional.

A desvalorização profissional se traduz não só no descaso do governo. Os professores a experimentam, também, na atitude dos alunos e suas famílias, na falta de reconhecimento social e nos ataques constantes à sua imagem promovidos pela mídia: com frequência, os meios de comunicação destacam não só situações de violência envolvendo docentes, pais e alunos, mas também o baixo rendimento dos educandos nas avaliações externas e o lugar “vergonhoso” ocupado pela educação brasileira nos *rankings*

comparativos com o rendimento escolar de alunos de outros países. Assim, constantemente o professor é atingido em sua imagem pública e tem sua competência questionada; isso tanto abala a solidez de sua identidade profissional quanto abaixa a autoestima de muitos. Codo (2006) esclarece que a identidade do ser humano é um lugar quente, aconchegante que exerce a função de amortecedor, de pára-choque contra agressões do ambiente externo; mais que isso: uma identidade forte o protege do sofrimento quando tudo em volta parece ruir. Porém, quando esta se estrutura de maneira fraca, as crises ficam mais severas e as pessoas, desprotegidas e mais propensas à insegurança e ao sofrimento. Assim, infere-se que a desvalorização profissional atinge a identidade do docente e contribui para fomentar a tão propalada crise do educador, que deixa o professor cada vez mais suscetível ao sofrimento no trabalho.

Das condições desfavoráveis ao magistério, a precarização do trabalho docente também implica sofrimento, porque expõe os professores ao esgotamento e à fragilização física e mental, como sugerem as passagens de entrevistas agrupadas no Quadro 7.

QUADRO 7 – Categoria temática: precarização do trabalho docente

SUJEITO	RECORTES DE RELATOS
3	<i>Financeiramente, tivemos perdas. Antigamente, a gente ganhava mais, hoje o professor tem que trabalhar dois, três horários para ter uma condição de vida razoável. Ele já chega no segundo turno estourado, já tem a bagagem de casa, que não é fácil, você sabe!</i>
4	<i>Realmente, às vezes a gente fica desanimada. A começar pelo salário, que é baixíssimo. No meu caso, por exemplo, eu fui efetivada no penúltimo concurso. Já não tenho direito a biênio, a quinquênio, quer dizer, tudo que tinha que poderia ser um estímulo já não existe mais.</i>
9	<i>Em Uberaba, ocorreu um fato interessante: alguns professores passaram no concurso público e, ao serem efetivados, perderam as vantagens conquistadas pelo tempo, como férias-prêmio e quinquênios. Isso desvalorizou o profissional da educação. Os salários já são ruins. Um guarda municipal vai ganhar mais do que um professor.</i>
9	<i>Todo sábado e domingo eu estou com as coisas da escola e trabalho mesmo, pra dar conta. São trabalhos que nós elaboramos, são avaliações, e se o menino não conseguiu média, avaliação substitutiva, é o menino que ficou de progressão parcial, ou seja, foi aprovado de uma série para outra e está devendo matéria de série anterior, e nós temos que estar acudindo. Uma coisa muito errada, porque eu não sou remunerado por aquilo. Além de elaborar os trabalhos e provas, tenho que corrigir. Dentro de minha carga horária remunerada não é possível. Eu trabalho muito mais, sem contar reuniões, sem contar formação continuada, das quais somos obrigados a participar e quase sempre não temos resultados satisfatórios. Não nos acrescenta nada.</i>
5	<i>Eu acho que tem havido muito sofrimento. A docência poderia ser exercida de uma forma menos sofridora. Resumindo tudo isso numa palavra: “pressão”. O professor é pressionado para fazer tanta coisa, tanta coisa, que ele fica sofrido. Tem que preencher tanto papel, tem que fazer portfólio, tem que desenvolver os projetos da secretaria, tem que cumprir módulo, tem que trabalhar no sábado, tem que vir na festa junina, tem que vir na festa da primavera, tem que preparar os meninos para a festa do final do ano, tem que isso, tem que aquilo, tem que aquilo outro, que no fim você fica assim, meio que atrapalhado, normalzinho de tudo é que você acaba não ficando.</i>

Fonte: Entrevistas da pesquisa.

A expansão da oferta de vagas na rede pública e a deterioração do sistema público de ensino deixaram a educação escolar e seus agentes numa condição de precariedade que compromete o funcionamento das escolas. Elementos dessa condição incluem baixos salários, desqualificação, fragmentação do trabalho, perda de reconhecimento social, controle externo, sobrecarga de atividades, rotatividade e itinerância dos professores por várias escolas, rebaixamento dos salários e aumento da contratação temporária. Não bastasse comprometer a função da escola, essa precarização — que não é recente no Brasil — cresce constantemente, impondo-se como condição a que tem de se submeter o professor das redes de ensino públicas. Com efeito, as passagens descritas no Quadro 7 exemplificam essa consciência de precariedade porque apontam salários baixos e sobrecarga de trabalho, além da perda de vantagens conquistadas e da pressão no exercício da profissão. São elementos que configuram a precarização da docência municipal em Uberaba.

O baixo salário recebido pelo tempo de dedicação às suas funções, sobretudo o salário de quem atua na rede pública, é uma das questões mais visíveis dessa precarização. Se essa situação segue uma tendência geral verificada no mundo do trabalho na atualidade, ela parece se agravar mais no magistério. Como foi dito, o salário dos docentes está entre os piores para um profissional que tem o nível de formação e o grau de responsabilidade que tem o professor no Brasil. A fala do sujeito 4 exemplifica isso com clareza: *“A gente vê que outras pessoas que não chegaram a fazer uma faculdade, às vezes nem o ensino médio, não estão ganhando muito diferente de nós. O salário é baixo”*.

Os salários pagos à categoria não correspondem a suas reais necessidades e apresentam discrepância nos custos e esforços que a realização de suas atividades exige. Segundo Codo (2006, p. 351), dadas as exigências da atividade, o professor deveria ser um profissional especial, diferenciado; mas, dado o seu poder aquisitivo, ele se configura como um “operário das letras”. Segundo esse autor, tal situação gera conflitos na identidade profissional, o que permite supor que os educadores enfrentam uma crise identitária gerada pela discrepância entre a importância da educação sugerida pelos discursos oficiais e a desvalorização traduzida nos baixos salários. Os discursos oficiais ressaltam o papel central da educação para o novo padrão de desenvolvimento econômico, para o aumento do lucro e para a competitividade maior do país. Porém, a remuneração leva os docentes a questionarem tal discurso, a verem incoerência entre compor uma categoria profissional tida como essencial e ganhar tão pouco para exercer a profissão. Isso reitera a ideia de que os subsídios públicos para a educação são poucos e aponta a distância entre o discurso e sua concretização no cotidiano e na atividade docentes. Ainda conforme Codo (2006), os

salários baixos complicam problemas que seriam de fácil resolução, gerando um custo muito alto para lidar com as dificuldades e promovendo um estreitamento das possibilidades de resolver os problemas do cotidiano. Indiretamente, os baixos salários afetam o bem-estar psicológico dos docentes e produzem efeitos negativos em suas vidas, contribuindo para aumentar a probabilidade de ocorrência de sofrimento.

Não bastasse o salário ser algo que indigne os professores entrevistados, ainda ocorre a perda de benefícios conquistados pela categoria, como alguns relatos do Quadro 7 mencionam, sugerindo o descontentamento e o desestímulo que tal medida gerou entre os educadores pesquisados, aguçando-lhes a percepção de desvalorização profissional. Os relatos também sugerem que, inversamente ao salário e aos benefícios, a sobrecarga profissional aumenta de fato, porque os professores se veem obrigados a uma jornada de dois ou três turnos em escolas diferentes, a fim de ampliar sua renda; se, de fato, conseguem fazê-lo, também é fato que o esforço e o cansaço são maiores, sobretudo caso se considere que o trabalho docente não está circunscrito à sala de aula, isto é, supõe que o professor leve tarefas docentes para fazer em casa e noutros espaços que não a sala de aula. Mancebo (2007b, p. 77) ilustra com propriedade essa ideia: “[...] o professor vai fisicamente para casa, mas o seu dia de trabalho não termina”. Num plano metafórico-visual, a aula poderia ser comparada com um iceberg, cuja ponta seria o encontro mesmo entre docente e discente na sala de aula.

Com frequência, as tarefas pedagógicas do professor excedem sua carga horária remunerada, porque invadem sua vida extraclasse, seu cotidiano não profissional, suas relações sociais não escolares; estendem-se ao fim de semana — culturalmente, o tempo do descanso, do lazer e do convívio familiar. Tendo em vista as falas do Quadro 7, supõe-se que os professores entrevistados⁷ não têm tempo suficiente para descansar, ter lazer e se desligarem um pouco da prática docente para repor energias. A queixa relativa às reuniões e à formação continuada, das quais são obrigados a participarem para cumprir o artigo 19²⁰, deixa isso claro; afinal, ocorrem fora do horário de regência, em geral à noite ou aos sábados — como diz o sujeito 5, cujo relato também aponta que a realização de tantas tarefas é objeto de cobrança, e cobrar significa impor mais pressão numa tarefa que por si só já pressiona. O resultado é um sobre-esforço que afeta não só a força e disposição física dos docentes, mas também sua disposição mental, sua capacidade de concentração e seu equilíbrio emocional.

²⁰ O artigo 19 da Lei Complementar nº 133/98 prevê que 20% da jornada semanal estabelecida para os cargos de P1 e P2, destinam-se a atividades de planejamento, atualização, pesquisa, produção coletiva, formação permanente, colaboração com a administração da unidade, participação em reuniões, eventos e outras atividades inerentes ao projeto pedagógico da escola.

Se o estresse pode ser resultado, também, do trabalho docente num contexto precário, deixando-o mais suscetível ao sofrimento psíquico e ao adoecimento, não é outra a consequência da autorresponsabilização e da culpa pela não aprendizagem discente, como apontam os relatos a seguir.

QUADRO 8 – Categoria temática: autorresponsabilização e culpa pela não aprendizagem discente

SUJEITOS	RECORTES DE RELATOS
1	<i>Quando eu aplico prova e o menino não consegue acertar 50%, me sinto incapaz, ineficiente, porque eu trabalhei aquilo ali três meses, tem coisa que desde o começo do ano; e o menino não conseguiu assimilar. Então, às vezes, eu me sinto incompetente.</i>
6	<i>Quando não consigo o rendimento que eu esperava com os alunos me sinto frustrada, porque o nosso resultado não é o salário, é você pegar uma prova e o menino acertar tudo.</i>
9	<i>É angustiante porque nós não temos retorno na aprendizagem dos alunos. A gente batalha, estuda, faz tudo que pode, procuramos fazer sempre o melhor, e o resultado nas avaliações muitas vezes é negativo. E isso me angustia muito, porque fica um sentimento de impotência. Falta alguma coisa, me culpo por isso, sim, me culpo, isso me angustia muito.</i>

Fonte: Entrevistas da pesquisa.

Vários fatores respondem pelo êxito ou pelo fracasso da educação. Dentre outros, a importância a ela atribuída pelas instâncias governamentais; o empenho dos estudantes na aprendizagem e o envolvimento e comprometimento dos pais na vida escolar de seus filhos. Todavia, em geral os professores são colocados numa posição de centralidade: principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Assim, quando não obtêm resultados satisfatórios em relação à aprendizagem de seus alunos, acabam se culpando e nutrendo sentimentos de impotência e incompetência, frustrando-se com o produto de sua ação. Imaginar-se culpado pelo fracasso escolar é fonte de sofrimento para o professor.

Dejours (2000) já sinalizou o medo da incompetência como fonte de sofrimento dos indivíduos nas organizações. Podem-se constatar, nos relatos, que incompetência, impotência, frustração e angústia são sentimentos que os docentes pesquisados nutrem diante de resultados insatisfatórios obtidos pelos alunos nas avaliações. Em parte, diriam Garcia e Anadon (2009), as políticas educacionais estimulam essa autorresponsabilização e a autculpabilização dos professores como forma de gerenciamento e (auto) gestão das pessoas no mundo contemporâneo, a exemplo do que ocorre nas demais atividades profissionais. Desse modo, ao se sentirem culpados pelos resultados insatisfatórios, passam a cobrar de si mesmos um desempenho melhor, como se o êxito da educação dependesse somente da prática docente.

No dizer de Codo (2006), todos têm frustrações, mas, de pessoa para pessoa, variam a intensidade ou a forma. Dada frustração pode ter peso maior para um e menor para outro; depende dos recursos internos e da disponibilidade para lidar com o sofrimento que causam. Eis por que nem todos conseguem superar as frustrações. No caso do professor, as frustrações sucessivas podem levá-lo a questionar sua competência, o que pode fragilizar sua identidade profissional. Se assim o for, então a autorresponsabilização e culpa pela não aprendizagem constituem mais um indicador de sofrimento, pois geram sentimentos de impotência e frustração que levam os professores a suspeitar de sua competência como profissional. Quando o investimento e esforço não têm o retorno esperado, pode surgir o sofrimento psíquico.

É plausível supor que o conforto psíquico, o bem-estar psicológico, de cada professor seja condição importante para estabelecer relações interpessoais favoráveis no trabalho, num contexto em que o inusitado do processo de ensino e aprendizagem põe em xeque a preparação didática; a cada momento, o educador tem de lidar com situações que afetam emoções e sentimentos distintos, e com os quais alguns podem ter dificuldade em lidar porque estão fragilizados psiquicamente. Em termos mais simples, o bem-estar psicológico contribui para criar o clima de cooperação, respeito, confiança e cumplicidade que torna as relações interpessoais saudáveis — algo fundamental para que haja desenvolvimento e mais qualidade no trabalho em qualquer organização e para promover o bem-estar e a saúde do trabalhador. Quando essas relações ocorrem de forma negativa (competição, falta de união, hostilidade, desconfiança) constituem mais um indicador de sofrimento. No Quadro 9 seguem relatos que dão margem para problematizar esse indicador.

QUADRO 9 – Categoria temática: relações interpessoais no trabalho

SUJEITOS	RECORTES DE RELATOS
3	<i>Já disseram que a classe de professores é a classe mais desunida. E realmente me faz crer que é verdade. Por quê? Porque muitas vezes um colega não apoia o outro, é por isso que a gente desconfia de alguns colegas dentro da instituição.</i>
5	<i>Outra questão são as relações interpessoais da escola, que são muito amargas, eu diria. Isso acaba interferindo, te dando angústia. Acho também que os professores têm medo de debater as questões, eles não querem. Quando você promove o debate, você fica mal vista, fica hostilizada, e não raro o seu nome é levado para secretaria da Educação, e aí você é punida, e isso vai te deixando, quem sabe, um pouco mais de frente com o sistema educacional.</i>
7	<i>Eu vou te dizer que eu tenho mais paciência com os alunos do que com os colegas. As questões são resolvidas de uma forma superficial, às vezes até coletivamente, mas sem aprofundamento. Muitas vezes predomina a competição, e não a colaboração. Eu diria que às vezes falta preparação e comunicação, o que acaba gerando conflito.</i>

Fonte: Entrevistas da pesquisa.

Além dos relatos contidos no quadro 9 alguns docentes entrevistados falaram sobre as relações interpessoais como amizade, coleguismo e cooperação. São relações, sobretudo, entre professoras que trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental, pois convivem com proximidade e constância; é comum a troca de materiais e de experiências, em especial entre aquelas que lidam com a mesma faixa etária. Nem sempre, porém, essas relações acontecem positivamente: falta união e colaboração; há desconfiança, hostilidade, competição e conflito: situações que também compõem o ambiente de trabalho escolar, conforme relatos dos sujeitos desta pesquisa. A forma como cada professor lida com essas relações negativas e a intensidade com que afetam cada um depende muito de sua personalidade: alguns não se deixam afetar, outros serão abalados em sua subjetividade e em suas relações com a própria profissão. Isso contrasta com o que diz Codo (2006, p. 274): relações saudáveis no contexto de trabalho e possibilidades de contar com os companheiros em caso de necessidade constituem um suporte social ao trabalhador, um fator importante para sua subjetividade e seu bem-estar emocional; noutras palavras,

Poder contar com suporte social adequado no trabalho está associado com maior satisfação, melhores possibilidades de lidar com conflitos e com situações estressantes, melhores possibilidades de ajustamento e melhora das condições de saúde física e mental, em resumo, melhores condições pessoais e mais qualidade no trabalho.

Há quem diga que os relacionamentos interpessoais estão entre os principais determinantes de como o trabalho objetivo afeta o estado subjetivo do trabalhador (CODO, 2006). No caso dos professores no ambiente de trabalho, quando as relações estabelecidas são permeadas por situações que abalam o clima negativamente e afetam o equilíbrio emocional, criam condições para que surja o sofrimento; se ocorrem de forma contrária, então pressupõem a colaboração, o apoio. Nesse caso, a falta de apoio familiar indicaria relações conturbadas ou precárias entre escola e família? O Quadro 10 apresenta relatos dos professores entrevistados que deixam entrever uma queixa relativa à falta de apoio familiar na aprendizagem dos alunos, algo que incomoda negativamente.

QUADRO 10 – Categoria temática: falta de apoio das famílias

SUJEITOS	RECORTES DE RELATOS
3	<i>Se a família apoiasse mais os filhos, se não tivesse essa transferência de responsabilidade, o nosso trabalho poderia ser mais bem-sucedido. A gente vê mãe que traz os filhos, coloca do portão para dentro e fala: “Toma que o filho é teu!”. Muitas vezes, falta parceria da família com a escola.</i>
7	<i>A gente fica muito na linha de frente, vendo a negligência de muitos pais. E não temos muito que fazer, então é angustiante.</i>
9	<i>Os pais, eles chegam na escola dizendo que não estão dando conta dos seus filhos. Eles chegam na escola e dizem: “Gente, eu não estou mais dando conta, vê o que vocês conseguem pra mim”! Os pais hoje não estão tendo autoridade sobre o filho, não estão tendo. Então nós [...] professores estamos sem recursos pra lidar.</i>

Fonte: Entrevistas da pesquisa.

Com efeito, a falta de interesse e apoio da família na vida escolar dos filhos se impõe como outra adversidade aos professores. As respostas ao questionário da pesquisa sugerem ser este um dos principais fatores desencadeantes do mal-estar docente. Os professores participantes até reconhecem que hoje essa ausência paterna e materna se justifica porque, para garantir a subsistência da família, pai e mãe trabalham fora — por isso não têm tempo de participar com mais assiduidade da vida escolar dos filhos. Porém, pensam que os pais conseguiriam conciliar uma coisa com outra caso dessem mais importância à questão, se interessassem mais e tivessem mais boa vontade. Queixam-se de que muitos pais estão se “demitindo” da responsabilidade de educar seus filhos, orientá-los para a vida e transmitir-lhes valores, atribuindo essa responsabilidade à escola; de que muitos pais chegam a ser negligentes na educação dos filhos. Alegam que poucos pais vão à escola (daí sua contribuição escassa com a educação escolar e sua ignorância relativa às atitudes e à aprendizagem dos filhos) e que, destes, muitos vão quando o ano letivo está quase acabando, quando já transcorreram vários bimestres; o que dificulta uma intervenção exitosa em favor do sucesso escolar do aluno. A fala do sujeito 4 é exemplar aqui: *“As condições não são favoráveis. Não temos muito apoio dos pais. Eu, por exemplo, tive uma mãe que eu fui conhecer agora em setembro, final de setembro. É apenas um, um caso, mas a realidade está bem assim”*.

A situação se complica mais porque a desestrutura de muitas famílias afeta a educação dos filhos, por exemplo, enfraquecendo a autoridade sobre eles e a definição de limites. Talvez por isso muitos alunos cheguem à escola com atitudes inadequadas e sem limites, tendentes a resultar em indisciplina escolar — dificuldade central que os professores enfrentam na relação com os alunos. Esteve (1999) salienta que, no passado, os pais

ofereciam apoio incondicional aos professores, por menor que fosse o conflito; hoje, ao contrário, estão de antemão dispostos a culpá-los. Essa realidade aqui esboçada obstrui o êxito da ação docente, ao deixar os professores sozinhos para resolverem um problema cuja solução depende da ação de outras pessoas — nesse caso, a ação da família. Esse desamparo, também, resulta em insatisfação e sofrimento na docência.

Assim, pode-se dizer que, muitas vezes, as relações pessoais entre docentes e pais de alunos são precárias, sobretudo porque o contato pessoal é raro, quase anual. Se a ausência dos pais configura um indício de sofrimento para os professores, é possível supor que o que motiva estes a querer o apoio daqueles — a relação escolar com os alunos — também indique causa de sofrimento docente. Do contrário, essa queixa não teria sido recorrente nos questionários nem teria sido enfática no relato de um entrevistado, como mostra o Quadro 11.

QUADRO 11 – Categoria temática: relação com os alunos

SUJEITOS	RECORTES DE RELATOS
9	<i>Eu estava ministrando minhas aulas na oitava série de outra escola da rede e exigindo dos meus alunos mais envolvimento, atenção nas aulas e disciplina, quando de repente um aluno saiu da sala de aula sem meu consentimento. Quando esse aluno retornou, eu fiquei na porta e só permitiria que entrasse explicando o motivo de sua saída. Ele, por duas vezes, chegou a tocar sua mão no meu rosto, me xingou e gritando perguntou: “Quem você pensa que é?” E, com certeza, se eu reagisse a essa atitude do aluno, o único prejudicado seria eu. Tive que aturar e não pude fazer nada.</i>
9	<i>É difícil o trabalho do professor hoje, a sala de aula é grande, heterogênea, cheia de alunos que são mais fáceis, que estão trabalhando, outros tem “ene” problemas, que acabam levando para dentro da escola. É pai que está preso, é irmão que está traficando, é pai que bate na mãe. Então, o aluno chega ali também totalmente arrebatado, nervoso, e a gente não está sabendo. Então, às vezes, a gente também vai chamar a atenção, não sabe o que está acontecendo com o aluno.</i>

Fonte: Entrevistas da pesquisa.

No contexto atual, a relação dos professores com os alunos é complexa e comporta tensões e dilemas. Suscita nos docentes sentimentos ambivalentes: docência como fonte de satisfação, gratificação e alegrias por um lado e como fonte de desafios, provações e dificuldades de todo tipo por outro. Esses relatos do sujeito 9 apontam, justamente, esse segundo lado da questão, pois mencionam a iminência de agressividade e a falta de respeito de muitos alunos; e sua falta de atitude ante a afronta do discente talvez se justifique porque ele tenha se sentido fragilizado ao pressentir que não teria apoio, mesmo que isso signifique certa desmoralização perante os demais alunos, pois mina a autoridade docente na sala de aula. Mais que isso, essa situação põe o profissional na condição que Zagury (2009) chama

de “professor refém”, pois o docente se vê refém dos alunos, que hoje o enfrentam e desafiam abertamente.

Segundo Tardif e Lessard (2008), o trabalho docente envolve seres humanos, e essa peculiaridade faz da docência uma atividade complexa. Com efeito, a aprendizagem escolar requer colaboração, participação e “consentimento” do aprendiz (do contrário não haveria quem dissesse que nada é tão difícil quando ensinar quem não quer aprender); nesse caso, a ação dos professores em sala de aula precisa contar com certa participação do aluno para que cumpra seus objetivos, para que justifique sua existência. Todavia, como as pessoas são seres de direitos e de desejos, os professores estão sujeitos a enfrentar a resistência discente à participação na aprendizagem ou a contar com a disposição e colaboração do aluno. Caso se considere – como dizem esses autores — que os alunos são clientes forçados, que vão à escola porque são obrigados, é provável que a resistência seja a tônica na relação com o aluno no processo de ensino e aprendizagem; mesmo que uns tomem gosto pela atividade escolar em sala de aula, isso não impede que outros a vejam muitas vezes como fardo. Eis por que uma tarefa desafiadora no trabalho docente é motivar os alunos, isto é, transformar obrigação em desejo, em interesse subjetivo, pois não se pode obrigá-los a aprender; no máximo, despertar seu interesse, pois a vontade tem de partir do aprendiz, mesmo que tenha de ser estimulada e alimentada.

Com efeito, a falta de interesse discente pelos estudos escolares é assunto recorrente entre os professores. Mais que isso, é uma fresta para a instalação do sofrimento. Quando o professor propõe algo que não desperta o interesse no aluno, isso o faz se sentir, por um lado, impotente e incapaz — porque não consegue seduzir o aluno para a aprendizagem — e, por outro, obrigado a fazê-lo. Como é ao professor que cabe a tarefa de mediar a aprendizagem escolar, então lhe convém compreender o porquê do desinteresse discente. Para isso, pode-lhe ser útil questionar o significado real dos conteúdos escolares para a vida do aluno: convergem para os interesses dele? Suprem as necessidades da comunidade escolar? Também se deve atentar à abordagem com que são trabalhados, pois um mesmo conteúdo pode ser explorado de forma alienada — desvinculado da realidade — e enfadonha; ou pode ser trabalhado de forma contextualizada e estimulante, porque criativa, porque instiga a curiosidade.

No dizer de Tardif e Lessard (2008), os professores alegam que as crianças de hoje são mais difíceis que as de outrora; mais ansiosas, mais inquietas e mais estressadas, ouvem menos e se concentram menos (vários estímulos externos dispersam sua atenção); também se pode dizer que, como alunos, estão mais pragmáticas e utilitaristas: veem o conhecimento

com algo que deve ter valor em sua utilidade prática e imediata; logo, conhecimentos que não se lhes mostram úteis dificilmente os motivam a querer construí-los. Eis por que a contextualização e a vinculação da aprendizagem e do conteúdo à realidade do aluno são centrais para estabelecer uma relação pedagógica que possa evoluir para relações interpessoais mais sólidas nas quais não tenha lugar nem mesmo a iminência de agressão, física ou verbal.

A mudança no perfil dos membros da comunidade escolar não se resume à criança discente; também afeta a família dos alunos, nas quais o autoritarismo extremo de lugar à falta total de autoridade para lidar com muitos casos conflituosos. Tardif e Lessard (2008) veem nisso uma questão de limites, isto é, uma noção de limite que se tornou elástica e flexível demais, que dificulta saber onde este está. Um reflexo disso na escola são as gerações de alunos convictos de que tudo podem; outro reflexo, os conflitos entre alunos e professores motivados por tal convicção. Não por acaso os docentes entrevistados mencionaram a falta de respeito e indisciplina discente como uma das maiores fontes de insatisfação e dificuldades no exercício da docência. Se a pais e mães falta autoridade, falar na autoridade que o professor tem — diz Esteve (1999) — virou tabu: em parte, porque a escola não soube substituir a disciplina imposta — arbitrária — por uma ordem mais justa, de que todos participam; em parte, porque ainda há nas escolas uma autoridade desproporcional ou que conflita com as responsabilidades a serem assumidas pelo professor. Nessa ótica, como poderá o docente corresponder a tudo que se espera dele se não tiver o respeito dos alunos e sua autoridade legitimada?

Como se vê, as relações pedagógicas e interpessoais entre docentes e discentes estão sujeitas à força de elementos externos, como a não assimilação de certas noções da convivência social civilizada (na qual a força física dá lugar à razão) presentes nas instâncias primeiras da socialização humana, como o ambiente familiar. Nessa lógica, a agressividade seria uma dessas forças externas, cuja origem, na visão dos entrevistados, está nos problemas sociais, econômicos e morais do contexto familiar com que muitos alunos convivem e que levam para a escola, para a sala de aula, como se depreende do segundo relato do Quadro 10. Nesse sentido salienta-se que a universalização do acesso ao ensino fundamental corresponde a abarcar cem por cento dos problemas sociais, os quais se refletem no interior da escola e com os quais os professores têm de lidar.

Se os problemas familiares que impedem pais e mães de coibir, por exemplo, a atitude agressiva dos filhos — e sua reprodução na sala de aula — afeta o bem-estar psíquico dos docentes, estes não são os únicos a serem prejudicados. Além de influenciar

negativamente o processo de aprendizagem do aluno, a desestrutura familiar se reflete no estado emocional do aluno, pois a falta de apoio e acompanhamento familiares — tão necessários ao sucesso escolar — muitas vezes abalam o bem-estar psicológico. Talvez por isso os entrevistados afirmem que baixa autoestima, carência afetiva e transtornos psicológicos (e neurológicos) compõem outras dificuldades que permeiam a relação com aluno. Evidentemente, os entrevistados reconhecem outros complicadores, tais como as dificuldades de aprendizagem, a falta de pré-requisitos, a existência de vários níveis de aprendizagem na mesma sala, a desvalorização da vida escolar e as faltas constantes — como apontam dados dos questionários e das entrevistas. Essas dificuldades e conflitos na relação com os alunos favorecem o surgimento do mal-estar docente e do sofrimento psíquico entre os professores, deixando-os suscetíveis ao esgotamento profissional, à incerteza quanto à escolha da profissão e mesmo ao adocimento.

A diversidade (de aprendizagem) é outro aspecto que ganha projeção como situação que fragiliza os professores pesquisados, pois apontaram a dificuldade em lidar com a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais como situação que lhes exige mobilização profissional e lhes traz insegurança — como se lê no Quadro 12.

QUADRO 12 – Categoria temática: dificuldades para lidar com a inclusão

SUJEITOS	RECORTES DE RELATOS
1	<i>Há três ou quatro anos, eu tive uma aluna com baixa visão: a menina só enxergava 30%, e eu não sabia como agir com ela, pois nunca tinha trabalhado com essa situação. Eu procurei aqui dentro da escola, mas não tinha quem me desse essa orientação. Então eu fui lá no Instituto dos Cegos buscar ajuda. É muito sofrido, porque você tem que sair fora do seu horário de trabalho pra buscar um recurso pra aplicar dentro da escola, sendo que, na minha opinião, esse recurso teria que estar aqui dentro.</i>
3	<i>Eu, em turma de AEE, que é um atendimento especializado, tenho muito a desejar, porque o sistema cobra uma coisa e oferece outra. Por exemplo: o espaço físico para o atendimento de AEE [atendimento educacional especializado] não poderia ser improvisado, ele tinha que ser exclusivo. Porque eu estou aqui nessa sala e tenho que receber um cadeirante e qualquer outro aluno que chegar. E qual é a condição que eu tenho para atender um cadeirante numa sala como essa? Eu não tenho rampa, eu tenho piso inadequado, eu tenho degrauzinho, quina no caso, ponta de registro, um aluno com paralisia cerebral, se dá uma convulsão... Não pode ter isso nessa sala, os computadores não são adaptados. A gente vai adequando ao espaço físico.</i>
3	<i>Esse tipo de atendimento tinha que ter parceria com outras instituições. A gente encaminha um aluno para a fonoaudióloga e o encaminhamento fica parado. A gente vê que o tempo está passando, está passando, e nada! Nada está sendo feito. Não cabe ao professor, não cabe a mim, quem sou eu pra fazer a parte clínica, eu faço a parte pedagógica. Então eu sinto assim, que precisava de parceria. Só de um lado não caminha não.</i>

Fonte: Entrevistas da pesquisa.

A inclusão no sistema regular de ensino tem sido assunto recorrente nos debates da sociedade brasileira no presente; em especial a forma como esse processo tem ocorrido. Razões para isso, certamente, incluem alguns eventos, nacionais e internacionais. Aqui, a

promulgação da Constituição Federal de 1988 — onde se lê que a educação é direito de todos — e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional/LDBEN (lei 9.394/96) — onde se lê que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ser atendidas “preferencialmente” na rede regular de ensino. Dessa forma, a legislação ampara a possibilidade de acesso à escola comum, porém não define sua obrigatoriedade, admitindo a alternativa de escolarização que não seja na escola regular (MENDES, E. G., 2006). Fora daqui, a questão da inclusão ganhou força com a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. Leonardo, Bray e Rossato (2009, p. 290) afirmam que o princípio básico da inclusão escolar, de acordo com essa declaração, consiste em que “[...] as escolas reconheçam as diversas necessidades dos alunos e a elas respondam, assegurando-lhes uma educação de qualidade”.

Um dos questionamentos presentes no debate sobre a inclusão escolar se impõe quando se pensam nas condições de trabalho na escola regular pública: carente de aparatos importantes para uma aula inclusiva e com recursos humanos pouco preparados e capacitados para lidar com a diversidade de aprendizagem. Pelo que se lê na fala dos professores sujeitos desta pesquisa, as escolas da rede municipal de Uberaba replicam tais condições, pois nela a realidade do processo de inclusão não destoa do que ocorre na maioria dos contextos educacionais do país: não há infraestrutura adequada nem recursos humanos, didático-pedagógicos e materiais. Até o corpo pedagógico das escolas parece ser inapto a lidar com a inclusão; do contrário, o sujeito 1 não teria dito que teve de buscar ajuda noutra instituição e fora de seu horário de trabalho.

A dificuldade na inclusão parece se acentuar na lida docente com os alunos “incluídos”: não bastam boa vontade, formação e preparação; é preciso haver ainda adequação espacial, aparato apropriado e parcerias que possibilitem atender os alunos com eficácia — como sugere a queixa do sujeito 3 que trabalha com turma de AEE (cf. QUADRO 12). Os relatos sugerem, ainda, que os docentes entrevistados não se sentem aptos a trabalhar e lidar com a diversidade presente em suas salas de aula; e a inaptidão leva à sensação de insegurança, preocupação e desamparo em sua profissão. Infere-se que essa realidade constitua um possível desencadeador do sofrimento na docência

Não há como analisar esses depoimentos sem pensar na discrepância entre o que a lei estabelece a ser feito e o que é feito de fato. Ora, as leis e os documentos relativos a políticas de atendimento educacional para alunos portadores de necessidades especiais — a

exemplo da Declaração de Salamanca — enfatizam que as escolas devem lhes assegurar educação efetiva, de qualidade e convergente para suas especificidades. Na prática, porém, parece que esses alunos conseguiram só o direito à escola regular, mas não uma educação adequada e de qualidade. Nas palavras de Mendes, E. G. (2006, p. 400–1), para haver um sistema educacional de fato inclusivo,

Precisamos na atualidade ir além dos argumentos ideológicos, do romantismo, da ilusão de que será um processo fácil, barato e indolor, se quisermos avançar de fato em direção a um sistema educacional mais inclusivo, e escrutinar continuamente se não estamos produzindo, sob a bandeira da inclusão, formas cada vez mais sutis de exclusão escolar.

Até aqui, a reflexão pertinente à categoria temática em pauta buscou problematizar e exemplificar, com dados da pesquisa, as demandas e cobranças impostas aos professores da rede municipal de ensino uberabense sem que lhes sejam oferecidos recursos necessários para que façam, positivamente, o que se espera deles. Assim, entre o excesso de demandas e a escassez de subsídios, instala-se o sofrimento, que fragiliza e deixa os docentes vulneráveis ao adoecimento. Estes não estão indiferentes a tantas adversidades nem as ignoram; e mesmo que trabalhem em condições que talvez desencadeiem o mal-estar e o sofrimento psíquico na prática profissional, ainda encontram prazer no trabalho que fazem, pois continuam a fazê-lo e porque prazer e sofrimento não são sensações mutuamente excludentes na docência; antes, coexistem lado a lado. Ainda gostam daquilo que fazem e se sentem realizados em grande parte dos resultados que conseguem, como se verá a seguir.

5.2 Vivências de prazer na docência

Os entrevistados, quando inquiridos se encontravam mais vivências de prazer ou de sofrimento no magistério, revelaram que em sua maioria experimentam mais prazer que sofrimento no trabalho docente; uma parte menor disse que tem mais vivências de sofrimento e outra parte alegou que metade de suas vivências é de prazer e metade é de sofrimento. Esses índices parecem incoerentes com as adversidades aqui referidas, às quais os professores estão expostos na prática docente. Mas não o são quando os sujeitos são indagados sobre sua aspiração profissional para o futuro: enquanto a minoria manifesta intenção de mudar de profissão, a maioria expressiva revela o contrário — como mostra a Tabela 10.

TABELA 10 – Aspiração dos docentes em relação à profissão

ASPIRAÇÃO PROFISSIONAL PARA OS PRÓXIMOS ANOS	NÚMERO
Permanecer na função atual, na mesma instituição	21
Ocupar cargos de direção	1
Ocupar cargos de coordenação pedagógica	2
Permanecer na função atual, mas em outra instituição	2
Dedicar-se a outra profissão	2
Total	28

Fonte: Questionários da pesquisa.

Analisados à luz do referencial teórico dejouriano até então exposto, os resultados obtidos permitem vislumbrar duas possibilidades. Uma é que a pretensão da maioria maciça dos entrevistados de permanecer na profissão prova que, no exercício da docência, encontram mais prazer que sofrimento; do contrário, talvez almejassem mudar de profissão, ou então a face negativa da docência (o adoecimento) já teria desestabilizado sua saúde e, assim, provocado afastamento por licença-saúde. Também cabe cogitar que, por outro lado, não vislumbram outras alternativas profissionais. A segunda possibilidade é que, mesmo submetidos ao mal-estar e ao sofrimento psíquico, os professores pesquisados estejam erguendo sistemas defensivos eficientes, que tornam o sofrimento invisível a eles próprios — nesse caso, embora seja vivenciado, o sofrimento não é reconhecido; ou poderiam estar experimentado o sofrimento criativamente, como estímulo para superar adversidades, ter mais prazer no trabalho e prejudicar menos a saúde.

Também à luz de Esteve (1999) a análise dos dados aponta duas possibilidades: 1) como o mal-estar docente não afeta os professores igualmente, é provável que tenham a capacidade de anulá-lo e elaborar respostas efetivas às adversidades que se lhes impõem no cotidiano da profissão — daí o desejo de permanecer na docência; 2) embora tenham sucumbido ao mal-estar docente, estão recorrendo, como forma de defesa, a um mecanismo de inibição que lhes permite cortar a autoimplicação pessoal no magistério — diga-se, cortar o mal pela raiz e lhes possibilitar a permanência na profissão e a defesa contra possíveis efeitos nocivos à sua saúde.

Se a maioria dos entrevistados alegou vivenciar mais prazer que sofrimento, então o que lhes possibilita experimentar tal sensação ao executar seu trabalho? Os dados do Quadro 13 indicam as respostas a essa indagação, ou seja, indicam as fontes de prazer na prática docente deles.

QUADRO 13 – Categoria temática: vivências de prazer no trabalho docente

SUJEITOS	RECORTES DE RELATOS
1	<i>Eu sinto satisfação em saber que estou transmitindo conhecimento, em ver as crianças aprenderem, em saber que eu estou formando um cidadão.</i>
2	<i>O que eu gosto mesmo é do contato com os alunos, a gente conversa, conta caso. Eles são muito comunicativos.</i>
3	<i>Eu sinto prazer em encontrar com antigos alunos e ver que eles se lembram de mim. Fico satisfeita ao vê-los encaminhados: exercendo uma profissão, cursando uma faculdade, tornando-se pais de família, enfim, pessoas dignas, cidadãos de bem.</i>
5	<i>O prazer que eu tenho, e é por isso que eu fiquei até hoje, é o de acreditar na educação, sonhar que talvez tudo possa ser melhorado.</i>
6	<i>O que me proporciona satisfação é o contato com o adolescente, principalmente com aquele que quer aprender, que quer retirar de mim aquilo que eu posso oferecer a ele.</i>
9	<i>O meu prazer é encontrar ex-alunos e ser reconhecido por eles, saber que de alguma forma contribuí para o seu crescimento, que fui alguém na vida dele. É gratificante, é como se fosse um filho.</i>
10	<i>Como eu sou alfabetizadora, a minha maior emoção é ver uma criança aprendendo a ler: o olhinho dela chega a brilhar.</i>

Fonte: Entrevistas da pesquisa.

Essas passagens deixam entrever que as vivências de prazer no trabalho docente se vinculam com a satisfação em transmitir conhecimento, ver crianças aprenderem, contribuir para o crescimento e a formação dos alunos — numa palavra, ter importância na vida deles. É o contato com os discentes que mais proporciona satisfação, seja os atuais, seja os antigos — os professores relatam o prazer que sentem quando encontram ex-alunos que se lembram deles, que os reconhecem. Sentem-se gratificados ao ver que os alunos se tornaram pessoas dignas, boas; que estão bem encaminhados na vida; sobretudo, por saber que tiveram relevância na vida deles — chegam mesmo a ver o aluno como um filho. Como se nota, os relatos apontam a docência como uma atividade carregada de afeto.

Com efeito, Codo (2006) afirma que o trabalho do educador guarda até hoje uma herança muito próxima da família — a ponto de muitas professoras se verem “como se fossem mães” e muitos professores “se imaginarem pais”. Isso porque a relação afetiva é obrigatória ao próprio exercício da docência. Para esse autor, a relação estabelecida com um dado aluno ou grupo de alunos permite ao docente dar vazão à sua energia afetiva ou reprimi-la; no segundo caso, “[...] a energia afetiva que não encontrou formas de ter vazão, quando retorna para a sua origem, inverte sua polaridade. Isso significa que, de afeto, de energia construtiva, passa a ser negativa, destrutiva, nesse caminho de volta” (CODO, 2006, p. 59), e a gerar os conflitos internos que podem culminar no sofrimento psíquico.

Também Tardif e Lessard (2008) afirmam que a relação com os alunos pode ser fonte de satisfação e de dificuldades. Essa noção da relação docente com os alunos como

fonte ambivalente — diz Esteve (1999) — corresponde a uma visão idílica do professor como amigo, conselheiro, além de educador; logo, ele tende a se identificar com essa imagem positiva da profissão, embora seja pouco representativa da realidade — afirma esse autor. Tal imagem se vincula ao senso de utilidade: de poder contribuir para o crescimento e desenvolvimento dos alunos, o que seria uma vivência prazerosa na ótica de Codo (2006), para quem a percepção do próprio trabalho como algo socialmente útil tem valor inegável à autoestima do trabalhador e à forma como sua identidade se estrutura.

Se a profissão docente, mesmo em meio a adversidades, proporciona prazer ao professor, então é justificável que este permaneça naquela. Mas quais seriam, de fato, as justificativas para isso? O Quadro 14 apresenta relatos dos sujeitos desta pesquisa que, talvez, indiquem o que justifica tal permanência.

QUADRO 14 – Fatores que justificam a permanência na profissão

QUE FATORES LEVAM A PERMANECER NESTA PROFISSÃO?
Trabalhar com seres humanos é gratificante. Vale a pena tentar construir um mundo melhor, mais solidário.
Existem alunos que fazem valer a pena estar em sala de aula ensinando e aprendendo também.
O zelo e amor que tenho pelos alunos. Somos mães, psicólogas, terapeutas, amigas e professoras.
Dediquei e dedico de corpo e alma à minha profissão.
Tenho paixão pelo que faço.
Coloco acima de tudo a criança, o amor por ela e pela profissão que abracei.
O desenvolvimento da criança recompensa.
Este mundo só será melhor pela educação, não tem outro caminho. Todas as outras profissões só existem em função do nosso trabalho.

Fonte: Questionários da pesquisa.

Como se lê, muitas professoras priorizam o amor à criança e à sua profissão como justificativa para permanecer na docência profissionalmente. Atribuem importância ao que fazem porque veem com certa clareza o benefício que proporcionam ao aluno. Encontram encantos na profissão que as deixam na condição de pessoas importantes para as outras. Enfim, sabem que seu trabalho é nobre e grandioso. Essa visão positiva contribui para evitar que desacreditem na instituição escola e para mantê-las nela. Daí que, mesmo com tantos entraves à docência no contexto escolar, o profissional docente ainda encontra satisfação em suas atividades e avalia positivamente as características de sua profissão e sua função. Numa palavra, acredita que sua ação pode mudar o mundo e a vida das pessoas. Essa convicção da docência reitera a ideia de que prazer e sofrimento convivem no cotidiano profissional dos professores; sobretudo, que são as vivências de prazer que fortalecem os docentes para

enfrentar adversidades e amenizam o sofrimento daí advindo; são pois elas que ajudam a manter a boa saúde no trabalho.

Tal convicção, porém, não neutraliza as condições precárias nas quais exercem a docência nem as formas de organização trabalhista pedagógica, as quais têm efeitos negativos na saúde dos docentes. Assim, a questão que se impõe é saber se a sensação de prazer na profissão é suficiente para anular o efeito negativo das adversidades e pressões que os sujeitos desta pesquisa vivenciam e que são tomadas como indicadores de sofrimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Vamos esperar que o telhado caia
sobre nossas cabeças para depois
pensar que deveríamos ter dado
mais atenção aos ruídos do cupim?*

— CODO, 2006, p. 299.

Este estudo transitou na relação entre trabalho docente e saúde pela via do mal-estar que acomete os professores e cujos sintomas incluem o sofrimento psíquico. Essa relação merece ser investigada porque tais fenômenos podem criar condições favoráveis ao desenvolvimento de doenças diversas pelos professores, as quais podem levá-los a ter um desempenho insatisfatório em sala de aula (e fora dela, na preparação de suas atividades docentes), a faltar ao trabalho em razão de licença-saúde e — num caso extremo, mas possível — a abandonar a profissão.

As pesquisas acadêmicas mais gerais sobre essa relação mostram que, não raro, essa possibilidade se concretiza, seja na dimensão física ou psíquica das pessoas. Aos trabalhadores da docência que se veem numa condição tal, duas possibilidades se lhes apresentam: sucumbir às adversidades do cotidiano escolar ou sobreviver a elas. A primeira alternativa implica o adoecimento e supõe que o docente se mantenha na condição de expectador passivo: queixoso e vitimizado, que se exime de enfrentar o problema; a segunda implica agir lutando em prol da saúde, sem transferir para outros o compromisso de mudar a realidade negativa. Numa palavra, implica buscar soluções criativas para, se não superar, ao menos minimizar os elementos agressores presentes na prática da docência.

Tais observações se apoiam em estudos que descrevem um quadro de adoecimento preocupante porque podem ter implicações sérias não só na saúde dos professores, mas também no exercício e na qualidade do trabalho docente. A literatura afim apontou que, nas diversas regiões do Brasil, três grupos de doenças se encontram entre os mais prevalentes entre o professorado: problemas de saúde mental (transtornos psíquicos), problemas vocais e problemas osteomusculares (postura corporal). Tais estudos apontam que, independentemente da população e localidade investigadas, o perfil de adoecimento dos

professores se assemelha e que o sofrimento psíquico e os transtornos psíquicos menores são mais recorrentes entre os docentes do que entre outros grupos profissionais.

Nessa ótica, esta pesquisa buscou ampliar tal *corpus* de estudos particularizando esse problema no contexto local; isto é, verificando a ocorrência do mal-estar e do sofrimento psíquico em professores de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Uberaba (MG) e delineando o perfil de adoecimento dos professores da escola pesquisada e dessa rede. Constatou-se que entre 2004 e 2009 as doenças mais recorrentes foram os transtornos mentais e comportamentais, doenças do sistema osteomuscular, bem como dos aparelhos: respiratório, circulatório e do digestivo. Os dados sobre afastamento do trabalho por doença não autorizam a estabelecer associações diretas desses problemas com o mal-estar e o sofrimento na docência, mas permitem elaborar hipóteses articuladas com as adversidades, as condições e a organização do trabalho docente na atualidade. Extenuado pela sobrecarga de trabalho e exposto à contradição constante de tantas demandas e poucos recursos, o professor teria sua saúde fragilizada e estaria mais suscetível ao adoecimento.

Os achados relativos ao mal-estar e ao sofrimento psíquico dos professores sujeitos desta pesquisa são tomados como indicativo da forma como tais fenômenos afetam o professorado da rede municipal de ensino uberabense — cujo universo inclui a escola tomada como referência e fonte de informação para esta investigação. Isso porque, mesmo que a forma de cada docente reagir ou lidar com o problema tenha singularidades, é provável que os agentes agressores e fatores vinculados diretamente a esses fenômenos, suas formas de manifestação e as estratégias de enfrentamento e defesa empregadas pelos profissionais se assemelhem em geral. Ora, os aspectos nocivos que se impõem aos professores informantes desta pesquisa no exercício da docência não são exclusivos da escola pesquisada; se não estão presentes em todas, ao menos na maioria estão. Por isso não é incorreto supor que representem, com clareza, um quadro mais amplo, nacional — quiçá global.

Com efeito, os agentes agressores apontados pelos docentes não são outros que não os alunos (gestão da sala de aula, postura discente, defasagem no processo de ensino e aprendizagem, perfil discente, problemas sociofamiliares) e suas famílias (deseestrutura, ausência e falta de apoio à vida escolar dos filhos); a prática pedagógica (sensação de solidão para superar desafios e entraves a uma prática docente atrativa, despreparo para lidar com a inclusão), a escola (falha no apoio pedagógico dado ao professor e infraestrutura — escassez e inadequação dos recursos materiais) e o sistema escolar (falta de auxílio mais efetivo a crianças com dificuldade de aprendizagem, a exemplo do monitor em sala de aula, o excesso de cobranças, burocratização e controle externo). A esses agentes se alinham fatores-chave

do contexto da ação docente, sobretudo das condições de trabalho, que têm potencial para prejudicar a saúde do professorado, pois os docentes entrevistados apontaram, nas causas do mal-estar docente e do sofrimento psíquico, razões vinculadas a: salários baixos e desvalorização profissional, sobrecarga de trabalho e excesso de cobranças, jornada longa de trabalho e escassez de tempo para descansar, para ter lazer e para ficar a família; burocratização e controle externo; precarização do trabalho docente; autorresponsabilização e culpa pela não aprendizagem; por fim, relações interpessoais difíceis no trabalho.

Todavia, embora sejam comuns a mais de uma escola, os agentes agressores e as adversidades presentes no trabalho docente — favorecedores do mal-estar entre os professores — parecem não afetar igualmente a todos os entrevistados, dadas a diversidade dos sintomas relatados (físicos, psíquicos e emocionais) e sua gravidade. Incluem-se entre estes: irritabilidade, estresse, desânimo, tristeza, cansaço físico e mental, sonolência, dores (muscular, estomacal, nas costas e na cabeça), desesperança de melhora, pânico de sala de aula, ausência momentânea, ansiedade, preocupação excessiva, falta de motivação, depressão, dificuldades de concentração, angústia, urticária, náuseas, insônia e tensão. Na rede de ensino aqui contextualizada, os transtornos mentais e comportamentais se revelaram proporcionalmente maiores que na escola pesquisada, onde houve uma predominância pequena destes sobre os distúrbios físicos. Mesmo sendo pequena, essa preponderância converge para o que aponta a literatura afim: houve mais incidência de distúrbios psíquicos.

De fato, o mal-estar docente e o sofrimento psíquico afetam diversamente os professores entrevistados; mas não se pode dizer tacitamente que isso aconteça na forma como reagem ao problema. Como se viu, a reação no dia a dia dos docentes entrevistados se apoia em estratégias de defesa, e não nas de enfrentamento, pois não supõem buscar soluções para superar ou minimizar os efeitos penosos da organização do trabalho docente nem transformar as situações que incomoda os professores; além disso, não buscam tornar o trabalho realizado mais prazeroso e menos prejudicial à saúde, tampouco anulam sua condição de fonte de sofrimento. Adotando tais mecanismos, os sujeitos buscam uma proteção contra a possibilidade de se desestruturarem, diga-se, buscam a manutenção do equilíbrio e da saúde para não sucumbir ao sofrimento provocado pelo trabalho. Mesmo a prática de exercícios físicos e as atividades de lazer e descontração que promovem a saúde não bastam para garantir relações mais saudáveis entre trabalho e saúde, pois não visam positivar a face nociva da prática docente profissional.

De certa forma, essa atitude defensiva é coerente com a política de premiação por assiduidade, que repercutiu na redução do número de licenças-saúde entre os professores da

rede de ensino investigada. Ora, tal política pretende atingir só os efeitos do adoecimento dos professores, ou seja, não supõe enfrentar as causas do problema; mais que isso, pode conduzir ao presenteísmo, à evitação ou ao protelamento da busca de ajuda médica ou psicológica; enfim, pode trazer prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem, visto que, a fim de receberem a gratificação, muitos professores vão para a sala de aula doentes, sem condições de trabalhar como profissionais convictos da profissão e de sua importância para o aluno.

Se essas considerações sugerem um tom negativo para a docência como atividade profissional — porque faz sofrer o trabalhador —, cabe afirmar que os professores informantes da pesquisa não reiteram esse tom: seus relatos indicaram que prazer e sofrimento não se excluem em sua prática docente; antes, são interfaces desta. Assim, a questão que se impõe é saber se as vivências de prazer na profissão são suficientes para assegurar a integridade física e mental do professor para executar seu trabalho com a qualidade que dele se espera; saber se a sensação de prazer na profissão é suficiente para anular o efeito negativo das adversidades e pressões citadas há pouco, que os sujeitos desta pesquisa vivenciam e que são tomadas como indicadores de sofrimento.

Pouco mais da metade dos docentes entrevistados revelou que experimenta mais sensações de prazer que de sofrimento no cotidiano do trabalho escolar; também poucos foram os que revelaram desejo de abandonar a profissão. Seria isso indicativo de que esses docentes têm uma visão positiva da educação? Ou de que não vislumbram outras alternativas profissionais? Seria indicativo de que estão conseguindo romper com o mal-estar docente e elaborar respostas efetivas às adversidades, a ponto de experimentar um prazer na prática docente que justifique o desejo de permanecer na profissão? Ou de que, embora tenham sucumbido ao mal-estar docente, estejam erguendo sistemas defensivos eficientes, recorrendo a mecanismos inibidores do mal-estar e do sofrimento que lhes permitam cortar a autoimplicação no magistério e se defender de possíveis efeitos nocivos à sua saúde? São questionamentos que merecem mais reflexão, mais pesquisa, mais dados,

Os professores informantes dão importância ao que fazem. Veem claramente o benefício que estão proporcionando ao aluno. Encontram encantos na profissão docente que os situa como uma pessoa *muito* importante para o outro. Sabem que seu trabalho é nobre e grandioso. Talvez essa visão positiva e otimista contribua para que não fiquem descrentes da instituição escola; para que se mantenham no magistério mesmo em condições nem sempre adequadas ao processo de ensino e aprendizagem.

Com efeito, essa convicção da docência como profissão importante parece permear as justificativas para permanecerem na profissão: muitos professores afirmam que, acima de tudo, põem o amor pela criança educanda e pela profissão; uns alegam que trabalhar com seres humanos é gratificante, que o desenvolvimento do aluno recompensa; outros, que a educação oferece meios palpáveis para tentar construir um mundo melhor, mais solidário. Portanto, na convivência conflituosa entre sofrimento e prazer no cotidiano da docência, é este que mostra ser a força mais efetiva para enfrentar e amenizar aquele e, assim, contribuir para manter a saúde do trabalhador docente nas melhores condições possíveis, a fim de que ele possa fazer o mesmo pela “saúde” da educação.

Evidentemente, garantir a “saúde” da educação escolar supõe mais que professores saudáveis e satisfeitos com a profissão. Afinal, as demandas atuais (im)postas à educação e ao trabalho docente confrontam com a defasagem das condições de trabalho; e isso tem levado a um sobre-esforço dos professorado na realização de suas tarefas, tornando a docência uma das profissões mais exigidas — uma profissão de risco até, segundo parecer da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Assim, os problemas de saúde entre docentes evidenciam a urgência de dar atenção especial às condições e formas de organização do trabalho na docência e estabelecer políticas de proteção à saúde deles. Voltar o olhar para as condições de trabalho do professor, para seu bem-estar e para sua saúde, e não só para os resultados de sua ação profissional, é oferecer condições favoráveis a um funcionamento melhor da educação escolar.

É preciso que, a essas ações políticas, alinhem-se a conscientização e mobilização coletiva do professorado em torno da questão. Mais que atitudes isoladas, individuais e paliativas para mudar as condições atuais da educação, é a ação reivindicante da coletividade que pode resultar em melhores condições de trabalho, políticas de proteção à saúde e medidas para evitar ou minimizar o mal-estar, o sofrimento, as manifestações de estresse, da síndrome de *burnout* e outras formas de adoecimento que têm levado o professor a se afastar significativamente das salas de aula. Embora a autoeducação seja fato histórico, parece óbvia a natureza coletiva da educação na escola, espaço de socialização que integra sujeitos distintos em prol de um objetivo comum. Assim, se a escola insiste em permanecer através do tempo, então é provável que sua permanência deva muito à força da ação coletiva subjacente à ação de escolarizar alguém. E se não há escola sem professor, então é provável que sua presença em condições coerentes com a importância e complexidade de sua ação profissional, também, dependa de uma luta coletiva.

Por fim, impõe-se a certeza de que produzir o conhecimento via pesquisa é tarefa fadada à inconclusão, a não findar, a permanecer aberta ao recomeço. Que outras pesquisas se debrucem sobre o tema aqui abordado, pois a invenção, a proposição, a criação de formas viáveis de enfrentamento desses fenômenos que rondam os educadores do presente exige entender mais o que gera o mal-estar e o sofrimento psíquico na docência, assim como entender as relações desses fenômenos com o contexto macrossocial.

REFERÊNCIAS

- AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.). **Usos & abusos da história oral**. 4. ed. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2001, 304 p.
- AMARAL, Marcelo Parreira do. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, 2010, p. 39–54.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARAÚJO, Tânia Maria de; CARVALHO, Fernando Martins. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, maio/ago. 2009, p. 427–49.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, ago. 2009, p. 349–72.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.101, dez. 2007, p. 1.503–23.
- BOUYER, Gilbert Cardoso. Contribuição da psicodinâmica do trabalho para o debate: “o mundo contemporâneo do trabalho e a saúde mental do trabalhador”. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 35, n. 122, 2010, p. 249–59.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9394/96 de 20.12.96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, 293 p.
- CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de *burnout* e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, jan./jun. 2002, p. 21–9.
- CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, set./dez. 2009, p. 1.139–66.
- CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, CIED- Universidade do Minho, v. 16, n. 2, p. 221–3, 2003.
- CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2006, 432 p.
- DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992, 168 p.
- DEJOURS, Christophe; DESSORS, Dominique; DESRIAUX, François. Por um trabalho, fator de equilíbrio. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, n. 33, mai./jun. 1993, p. 98–104.

DEJOURS, Christophe *et al.* **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

DEJOURS, Christophe. Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. In: TORRES, Ofélia de Lanna Sette (Org.). **O indivíduo na organização**: dimensões esquecidas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996, p. 149–73.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. 4. ed. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2001, 160 p.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: _____. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995, p. 93–124.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente**: a sala-de-aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999, 176 p.

FERNANDES, Alvanize Valente; SÁ, Érica Aparecida de; RIBEIRO, Maria Alice Tavares. **Trabalho docente**: um campo polêmico de discussões. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1424.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2010.

FILGUEIRAS, Luiz A. M. Reestruturação produtiva, globalização e neoliberalismo: capitalismo e exclusão social neste final de século. **Associação Brasileira de Estudos do Trabalho**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS DO TRABALHO, 5., Rio de Janeiro, 1997. Rio de Janeiro: ABET, 1997, p. 895–919.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008, 80 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n. 46, jan./abr. 2011.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, abr. 2009, p. 63–85.

GARDENAL, Isabel. Por que os professores adoecem? **Jornal da Unicamp Online**, Campinas, 9–22 nov. de 2009, ano XXIV, n. 447. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/novembro2009/ju447_pag0607.php>. Acesso em: 9 fev. 2010.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, maio/ago. 2005, p. 189–99.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2005, 107 p.

GONÇALVES, Daniel Maffasioli; STEIN, Airton Tetelbon; KAPCZINSKI, Flávio. Avaliação de desempenho do Self-Reporting Questionnaire como instrumento de rastreamento psiquiátrico: um estudo comparativo com o Structured Clinical Interview for DSM-IV-TR. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, fev. 2008, p. 380–90.

GRISCI, Carmem Lígia Lochins; BESSI, Vânia Gisele. Trabalho imaterial e resistência na contemporaneidade. **Boletim da Saúde**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, jan./jun. 2006, p. 35–47.

HARVEY, David. Do fordismo à acumulação flexível. In: _____. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1996, p. 135–62.

- JACQUES, Maria da Graça Corrêa. Abordagens teórico-metodológicas em saúde/doença mental & trabalho. **Psicologia & Sociedade**, Belo-Horizonte, v. 15, n. 1, jan./jun. 2003, p. 97–116.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002, p. 20–8.
- LEITE, Márcia de Paula; SOUZA, Aparecida Neri de. (Coord.) **Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil** — Estado da Arte e Resenhas. FUNDACENTRO, jan. 2007. Disponível em:
<http://www.fundacentro.gov.br/dominios/CTN/anexos/relatorio_unicamp_corrigido.pdf>;
<http://www.fundacentro.gov.br/dominios/CTN/anexos/resenhas_condicoes_trabalho_repercussoes_v.1.pdf>;
<http://www.fundacentro.gov.br/dominios/CTN/anexos/resenhas_condicoes_trabalho_repercussoes_v.2.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2010.
- LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BRAY, Cristiane Toller; ROSSATO, Solange Pereira Marques. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 2, maio./ago. 2009, p. 289–306.
- LIPP, Marilda Emmanuel Novaes (Org.). **O stress do professor**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2008, 136p.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, 99 p.
- LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004, p. 1.159–80.
- MAFFEZZOLLI, Eliane Cristine F.; BOEHS, Carlos Gabriel Eggerts. Uma reflexão sobre o estudo de caso como método de pesquisa. **Revista da FAE**, Curitiba, v. 11, n. 1, p. 95–110, jan./jun. 2008.
- MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.99, ago. 2007a, p. 466–82.
- MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 1, 2007b, p. 74–80.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Cortez, n. 118, mar. 2003, p. 89–117.
- MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006, p. 637–51.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006, p. 387–559.
- MENDES, Maria Luiza Maciel. Condições de trabalho e saúde docente. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO — REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 6., 6 e 7 de nov. de 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ.
- MERLO, Álvaro Roberto Crespo. Psicodinâmica do trabalho. In: JACQUES, Maria da Graça; CODO, Wanderley (Org.). **Saúde Mental & trabalho** — leituras. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, 80 p.

MURTA, Cláudia. **Magistério e sofrimento psíquico: contribuição para uma leitura psicanalítica da escola**. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3, 2001, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300031&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 19 Out. 2010.

NACARATO, Adair Mendes; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil — ALB, 1998.

NEVES, Mary Yale; ATHAYDE, Milton. Saúde, gênero e trabalho na escola: um campo de conhecimento em construção. In: BRITO, Jussara; ATHAYDE, Milton; NEVES, Mary Yale (Org.). **Saúde e trabalho na escola**. Rio de Janeiro: CESTEH/ENSP/FIOCRUZ, 1998, p. 23–35.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, dez., 2004, p.1.127–44.

OLIVEIRA, João Ferreira de; LIBÂNEO, José Carlos. A educação escolar na sociedade contemporânea. **Revista fragmentos de cultura**, Goiânia: IFITEG, v. 8, n. 3, 1998, p. 597–612.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. **RBP**, v. 25, n. 2, p. 197–209, mai./ago. 2009.

PAPARELLI, Renata. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar**. Tese (Doutorado em Psicologia) — Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2009.

PARO, Vítor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988, 175 p.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/P/Perrenoud_2000_A.html>. Acesso em: 17 nov. 2010.

PRADO, Eleutério Fernando da Silva. Pós-grande indústria: trabalho imaterial e fetichismo. **Crítica Marxista** (Roma), São Paulo, v. 16, 2003, p. 109–30. Disponível em: <<http://www.econ.fea.usp.br/eleuterio/.../Pos-GrandeTrablmatFetich.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2010.

SANTOS, Gideon Borges dos. **A fênix renasce das cinzas: o que professores e professoras fazem para enfrentar as adversidades do cotidiano escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2004, 137 p.

SANTOS, Robinson dos; ANDRIOLI, Antonio Inácio. Educação, globalização e neoliberalismo: o debate precisa continuar! **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), Internet, 2005. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/905Santos.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2010.

SANTOS, Tânia Steren dos. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan./jun. 2009, p. 120–56.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1.231–55, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 29 out. 2010.

SELIGMANN-SILVA, Edith. **Saúde mental no trabalho contemporâneo**. 2009. Disponível em: <<http://www.consultoriadesenvolverh.com.br/artigos/edithseligman-silva.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2011.

SELIGMANN-SILVA, Edith *et al.* Saúde do trabalhador no início do século XXI. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 35, n. 122, p. 185–6, 2010.

STRIEDER, Roque. Depressão e ansiedade em profissionais da educação das regiões da AMERIOS e da AMEOSC. **Roteiro**, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 243–68, jul./dez. 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TELLES, Helyom Viana. Trabalho, cultura e ideologia no Brasil: os ofícios corteses e as lutas políticas do Sinditêxtil. **Em Tese**, v. 3, n. 2, p. 146–67, jan./jul. 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008, 175 p.

TUMOLO, Paulo Sérgio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, jan./abr. 2008, p. 159–80.

UBERABA. Secretaria de Administração. Seção de Segurança e Medicina do Trabalho. **Relatório final de lotados**, jun. 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Org.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores! 2. ed. Campinas: Papyrus, 2010, 138 p.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZAGURY, Tânia. **O professor refém**: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Os professores têm frequentemente apresentado problemas de saúde e muitas são as pesquisas que buscam conhecer este fato em suas causas, manifestações e consequências. As investigações evidenciam a necessidade de se ampliarem os estudos e as reflexões sobre as condições de trabalho dos docentes e seus efeitos sobre a saúde dos mesmos.

Nesse sentido, a pesquisa intitulada *Mal-estar docente e sofrimento psíquico: o caso de professores de uma escola da rede municipal de Uberaba-MG* se propõe a conhecer as condições de saúde dos professores e suas relações com o trabalho docente. Será desenvolvida nesta escola, sob a responsabilidade da pesquisadora Marilene de Lourdes Vieira, aluna do programa de Mestrado em Educação, e você está sendo convidado/a a participar da mesma. O objetivo desta investigação é verificar em que proporções e sob quais formas são vivenciados o mal-estar docente, o sofrimento psíquico e o processo de adoecimento entre os professores da Rede Municipal de Uberaba e quais suas relações com as condições do trabalho docente.

Se você decidir aderir a esta pesquisa, a sua participação consistirá em responder a um *questionário*. Essa atividade poderá ser realizada na citada escola ou na sua casa, num horário em que você tenha disponibilidade de tempo, de forma a não atrapalhar as suas atividades diárias. Você terá garantia quanto ao sigilo do teor de suas respostas e quanto a não identificação de sua pessoa. Você não será submetido/a a nenhum desconforto ou risco ao participar desse estudo. Os dados obtidos serão de caráter confidencial e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Sua identidade será preservada e nada referente a você será identificado.

Você não receberá nenhum pagamento pela sua participação, também não terá nenhum custo. Você poderá deixar de responder a alguma questão ou a parte dela e retirar sua participação a qualquer momento sem que isso lhe acarrete nenhum inconveniente. Sinta-se à vontade para solicitar, quando quiser, os esclarecimentos que você julgar necessários. Caso decida-se por não participar, não sofrerá nenhuma represália e não terá nenhum prejuízo ao seu trabalho ou à sua pessoa.

Levando-se em conta que o mal-estar docente e o sofrimento psíquico acarretam repercussões negativas não só aos professores, mas também aos alunos e ao sistema de ensino, espera-se com esse estudo desencadear uma reflexão coletiva sobre a saúde docente. Almeja-se também desenvolver um olhar mais atento em relação a essa questão, tanto por parte dos professores como por parte dos responsáveis pela elaboração das políticas

educacionais com vistas à prevenção ou redução de situações prejudiciais à saúde e promoção do bem-estar docente.

Você receberá uma cópia desse termo assinado pela equipe onde constam identificação e telefones para o caso de haver necessidade de entrar em contato com seus membros.

Tendo recebido as informações e esclarecimentos constantes neste documento acerca do desenvolvimento desta pesquisa, declaro que estou de acordo com os termos aqui estabelecidos e concordo em participar deste estudo.

Uberaba, ____/____/____

Nome do sujeito participante e assinatura

Pesquisador 1: Marilene de Lourdes Vieira (mestranda em Educação) — telefone: 3321 4872

Pesquisador 2: Sálua Cecílio (professora do programa de Mestrado em Educação) — telefone: 3319 8813

APÊNDICE B — Termo de consentimento para conceder entrevista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Os professores têm frequentemente apresentado problemas de saúde, e muitas são as pesquisas que buscam conhecer esse fato em suas causas, manifestações e consequências. As investigações evidenciam a necessidade de se ampliarem os estudos e as reflexões sobre as condições de trabalho dos docentes e seus efeitos sobre a saúde dos mesmos.

Nesse sentido, a pesquisa intitulada *Mal-estar docente e sofrimento psíquico: o caso de professores de uma escola da rede municipal de Uberaba-MG* se propõe a conhecer a condição de saúde dos professores e suas relações com o trabalho docente. Será desenvolvida nesta escola, sob a responsabilidade da pesquisadora Marilene de Lourdes Vieira, aluna do programa de Mestrado em Educação e você está sendo convidado/a a participar da mesma. O objetivo desta investigação é verificar em que proporções e sob quais formas são vivenciados o mal-estar docente, o sofrimento psíquico e o processo de adoecimento entre os professores da rede municipal de ensino de Uberaba e quais são suas relações com as condições do trabalho docente.

Se você decidir aderir a esta pesquisa, a sua participação consistirá em realizar uma *entrevista* com a pesquisadora. Esta atividade ocorrerá na citada escola, num horário em que você tenha disponibilidade de tempo, de forma a não atrapalhar as suas atividades diárias. Você terá garantia quanto ao sigilo do teor de sua fala e quanto a não identificação de sua pessoa. Você não será submetido a nenhum desconforto ou risco ao participar deste estudo. Os dados obtidos serão de caráter confidencial e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Sua identidade será preservada e nada referente a você será identificado.

Você não receberá nenhum pagamento pela sua participação e também não terá nenhum custo. Você poderá deixar de responder a alguma questão ou a parte dela e retirar a sua participação a qualquer momento, sem que isso lhe acarrete nenhum inconveniente. Sinta-se à vontade para solicitar, quando quiser, os esclarecimentos que você julgar necessários. Caso decida-se por não participar, não sofrerá nenhuma represália e não terá nenhum prejuízo ao seu trabalho ou à sua pessoa.

Levando-se em conta que o mal-estar docente e o sofrimento psíquico acarretam repercussões negativas não só aos professores, mas também aos alunos e ao sistema de ensino, espera-se com esse estudo desencadear uma reflexão coletiva sobre a saúde docente. Almeja-se também desenvolver um olhar mais atento em relação a essa questão, tanto por parte dos professores como por parte dos responsáveis pela elaboração das políticas

educacionais com vistas à prevenção ou redução de situações prejudiciais à saúde e promoção do bem-estar docente.

Você receberá uma cópia desse termo assinado pela equipe onde constam identificação e telefones para o caso de haver necessidade de entrar em contato com seus membros.

Tendo recebido as informações e esclarecimentos constantes neste documento acerca do desenvolvimento desta pesquisa, declaro que estou de acordo com os termos aqui estabelecidos e concordo em participar deste estudo.

Uberaba, ____/____/____

Nome do sujeito participante e assinatura

Pesquisador 1: Marilene de Lourdes Vieira — mestranda em Educação
Telefone: 3321 4872

Pesquisador 2: Sálua Cecílio — professora do programa de Mestrado em Educação
Telefone: 3319 8813

APÊNDICE C — Questionário para professores

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Prezado/a professor/a,

Como aluna do programa de Mestrado em Educação, desenvolvo uma pesquisa intitulada *Mal-estar docente e sofrimento psíquico: o caso de professores de uma escola da rede municipal de Uberaba-MG*. O objetivo desta investigação é verificar em que proporções e sob quais formas são vivenciados o mal-estar docente, o sofrimento psíquico e o processo de adoecimento entre os professores da rede municipal de Uberaba e quais suas relações com as condições do trabalho docente. Conto com sua valiosa contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa respondendo a este questionário, o qual será mantido em sigilo, resguardando-se o anonimato dos sujeitos pesquisados.

Esclarecemos que a expressão mal-estar docente refere-se a certo desconcerto ou desconforto no exercício da docência, em virtude de um conjunto de dificuldades profissionais que afetam o trabalho dos professores. Segundo Esteve (1999), essa expressão é empregada “[...] para descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência”. O termo sofrimento psíquico é entendido na perspectiva de Dejours: “[...] uma vivência subjetiva intermediária entre a doença mental descompensada e o conforto (ou bem-estar) psíquico”.

Obrigada por sua participação e colaboração!

Marilene de Lourdes Vieira

A – PERFIL DO PROFESSOR

1 – Sexo

Masculino Feminino

2 – Idade

até 25 anos de 36 a 40 anos de 51 a 55 anos
 de 26 a 30 anos de 41 a 45 anos de 56 a 60 anos
 de 31 a 35 anos de 46 a 50 anos acima de 60 anos

3 – Estado civil

Casado ou união estável Solteiro Separado Viúvo

4 – Número de filhos

- Nenhum 1 a 2 3 ou mais

5 – Você é o/a principal provedor/a de renda da família?

- Sim Não

6 – Nível de escolaridade

- Médio Mestrado
 Superior Doutorado
 Superior com especialização

7 – Sua formação inicial foi:

- Excelente Regular Fraca

8 – Você escolheu o magistério:

- Por vocação
 Por não ter acesso a outras possibilidades

B – SITUAÇÃO LABORAL

1 – Tempo de magistério

- 0 a 5 anos 16 a 20 anos
 6 a 10 anos 21 a 25 anos
 11 a 15 anos 26 a 30 anos

2 – Qual é o seu cargo nesta escola?

- Professor de 6 a 10 anos (P1)
 Professor de 5ª a 8ª séries (P2)

3 – Qual é a média de alunos que você tem por turma?

4 – Com que frequência você tem que aceitar assumir turmas ou parte dos alunos de outro colega ausente?

- Nunca Raramente Com frequência

5 – Trabalha em outra(s) escola(s)?

- Sim Não

— Que função exerce?

6 – Qual é sua carga horária semanal?

- 20 horas 40 horas 60 horas
 Outra — cite qual/is:

*7 – Qual é a sua principal aspiração profissional para os próximos anos?

- Permanecer na função atual, na mesma instituição.
 Ocupar cargos de direção.
 Ocupar cargos de coordenação pedagógica.
 Permanecer na função atual, mas em outra instituição.
 Dedicar-se a outra profissão.

C – PERCEPÇÕES DO PROFESSOR SOBRE AS SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO:

1 – Você considera o trabalho docente como uma atividade:

- Tranquila
- Um pouco estressante
- Altamente estressante

2 – Em relação à satisfação profissional no magistério, você se declara:

- Satisfeito
- Um pouco insatisfeito
- Bastante insatisfeito

3 – Em relação à competência profissional, você se considera:

- Altamente competente
- Medianamente competente
- Com baixo nível de competência

4 – Você considera o tempo para preparação de aulas e correção de trabalhos dentro da carga horária remunerada (artigo 19):

- Muito
- Razoável
- Pouco

5 – Em relação aos recursos materiais disponíveis na escola (TV, vídeo, computadores, internet, acervo bibliográfico atualizado...), você os considera:

- Suficientes
- Insuficientes

6 – Atentando para os itens ruído, ventilação, iluminação e tamanho das salas de aula em relação ao número de alunos, você considera a rede física desta escola:

- Satisfatória
- Razoável
- Precária

7 – Você considera sua remuneração salarial:

- Satisfatória
- Insatisfatória
- Prefere não opinar

8 – Em sua opinião, a profissão docente é:

- Valorizada socialmente
- Desvalorizada socialmente

9 – No exercício de sua profissão, você considera o nível de cobranças:

- Pequeno
- Razoável
- Elevado

10 – No contexto de sua prática profissional, é mais frequente:

- O isolamento entre os pares, a falta de comunicação e de troca de experiências.
- A interação entre os pares para socializar êxitos, dificuldades e trocar experiências.
- A alternância entre períodos de isolamento e interação.

11 – Em sua opinião, quais são as três maiores dificuldades enfrentadas em sala de aula?

12 – Vale a pena permanecer nesta profissão? Por quê?

D – ASPECTOS RELACIONADOS AO MAL-ESTAR DOCENTE E À SAÚDE

1 – Você acredita já ter vivenciado o mal-estar docente?

() Nunca () Algumas vezes () Frequentemente

- Em que situação?

2 – Descreva as formas ou sintomas pelos quais você tem experimentado o mal-estar docente.

3 – Em sua opinião, quais são os principais fatores desencadeantes do mal-estar docente?

4 – Como você lida com o seu mal-estar docente?

() Não dando importância ao mesmo e desconsiderando seus efeitos sobre a saúde.

() Adotando estratégias de enfrentamento e de resistência para preservar a saúde.

- Se você assinalou a segunda opção, quais são estas estratégias?

*5 – Um estudo sobre o “mal-estar docente” identificou os fatores abaixo listados como presentes no cotidiano do professor. Indique o grau de incidência com que você percebe a ocorrência dos mesmos na sua rotina de trabalho, marcando:

(Ex)= Excessivamente (Rz)= Razoavelmente (Qn)= Quase nunca

a () Aumento de exigências em relação ao professor.

b () Inibição educativa de outros agentes de socialização (família, igreja...).

c () Desenvolvimento de fontes de informação alternativas (meios de comunicação de massa, tecnologias da informação e comunicação).

d () Ruptura do consenso social sobre a educação (divergências sobre o papel e função da escola e sobre os valores que deve cultivar).

e () Aumento das contradições no exercício da docência (independentemente do modelo educativo que escolher, o professor estará sempre sujeito a críticas).

f () Mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo (a passagem de um sistema de elite, baseado na seleção, para um sistema de massas, baseado na universalização do ensino, traz novas expectativas à educação).

g () Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo (retirada do apoio unânime da sociedade à escola e o abandono da idéia de educação como promessa de um futuro melhor).

h () Menor valorização social do professor.

i () Mudança dos conteúdos curriculares.

j () Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho.

k () Mudanças nas relações professor-aluno.

l () Fragmentação do trabalho do professor (o professor se vê obrigado a realizar uma atividade fragmentária, por incapacidade de cumprir, simultaneamente, um enorme leque de funções).

6 – Como você avalia seu quadro geral de saúde?

() Não percebe nenhuma fragilidade

() Considera-se mais fragilizado psiquicamente

() Considera-se mais fragilizado fisicamente

7 – Você sofreu de alguma enfermidade importante nos últimos tempos, gerando licença médica?

() sim () não

- Se sua resposta foi sim, qual?

**8 – Vários estudos realizados determinam a prevalência de três principais grupos de queixas de saúde entre professores: 1) problemas vocais, 2) problemas osteomusculares, 3) saúde mental. Indique em que aspectos relacionados a esses três grupos você apresenta queixas e aponte a frequência das mesmas.

1) Problemas Vocais — relacionados ao uso intensivo da voz	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE
() Dor de garganta		
() Rouquidão		
() Perda temporária da voz		
— <i>Diagnóstico médico de calo de corda vocal?</i>	() Sim	() Não
2) Problemas osteomusculares — relacionados à postura corporal	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE
() Dor nos braços ou ombros		
() Dor nas pernas		
() Dor nas costas ou na coluna		
— <i>Diagnóstico médico de lesão por esforço repetitivo?</i>	() Sim	() Não
3) Problemas de saúde mental	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE
() Cansaço mental		
() Nervosismo/irritabilidade		
() Esquecimento		
() Insônia		
() Ansiedade		
— <i>Diagnóstico médico de transtornos mentais e comportamentais (depressão, síndrome do pânico...)?</i>	() Sim	() Não

9 – Assinale sim ou não aos fatores do Self-Reporting Questionnaire-20 (SRQ-20)

FATORES DO SRQ-20	SIM	NÃO
Diminuição da energia		
Você se cansa com facilidade		
Tem dificuldade para tomar decisões		
Sente-se cansado o tempo todo		
Encontra dificuldade de realizar, com satisfação, suas tarefas diárias		
Tem dificuldade de pensar com clareza		
Seu trabalho diário lhe causa sofrimento		
Sintomas somáticos		
Tem sensações desagradáveis no estômago		
Tem dores de cabeça frequentemente		
Dorme mal		
Tem má digestão		
Tem tremores nas mãos		
Tem falta de apetite		
Humor depressivo/ansioso		
Sente-se nervoso, tenso ou preocupado		
Assusta-se com facilidade		
Tem se sentido triste ultimamente		
Tem chorado mais do que de costume		
Pensamentos depressivos		
Tem perdido o interesse pelas coisas		
É incapaz de desempenhar um papel útil em sua vida		
Você se sente pessoa inútil em sua vida		
Tem tido ideia de acabar com a vida		

Observações

As duas questões antecedidas por um asterisco foram retiradas da pesquisa *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam/UNESCO e Nova Escola e Ibope: como o professor vê a educação.*

A questão antecedida por dois asteriscos foi elaborada com base na seguinte referência: ARAÚJO, Tânia Maria de; CARVALHO, Fernando Martins. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 107, v. 30, maio/ago. 2009, p. 427–49.

Você contribuiu para a produção do conhecimento na área do trabalho docente e saúde do professor.

Reitero meus agradecimentos!

Marilene

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com professores

A – ESCOLHA DA DOCÊNCIA E EXERCÍCIO DA PROFISSÃO

1 – A partir de que situação você optou pelo Magistério? O que mais a motivou? Quem era o professor para você? O que ele significava?

2 – Fale-me sobre sua vida profissional.

3 – De acordo com pesquisadores da área, a satisfação profissional está relacionada às condições de trabalho, tais como: rede física, recursos materiais, recursos humanos, salário, plano de carreira, n. de alunos, carga horária de trabalho, divisão e organização do trabalho, aspectos burocráticos, reconhecimento social... * Fale-me sobre suas condições de trabalho e se está satisfeito com sua profissão.

4 – Qual a importância e dimensão do trabalho em sua vida?

5 – Você sente que seu trabalho é reconhecido pela comunidade escolar?

B – VIVÊNCIAS DE PRAZER E DE SOFRIMENTO NO MAGISTÉRIO

1 – O que significa para você o magistério? Ele lhe proporciona mais vivências de prazer ou de sofrimento?

2 – O que lhe proporciona mais prazer/satisfação no exercício da profissão?

3 – Há algo na profissão que a incomoda, que lhe traz sofrimento?

C – FORMAS DE LIDAR COM O SOFRIMENTO/DESCONFORTO

1 – Como você enfrenta essas questões que a incomodam e lhe trazem sofrimento? O que faz para manter seu equilíbrio?

- Tenta enfrentar a situação sozinha ou costuma compartilhar com alguém?
- Quando fala com alguém sobre o que se passa no trabalho costuma ser acolhida ou julgada/incompreendida em seu sofrimento?
- Falar com as pessoas sobre sofrimento no trabalho a incomoda? Por quê?
- Você costuma reagir, buscar mudar as situações que a incomodam ou costuma ficar inerte, sem reação?

2 – Considerando as ações que são desenvolvidas em prol de mudanças, de superação das dificuldades, de melhoria nas condições de trabalho, aqui predominam as formas individuais ou coletivas?

3 – No seu ponto de vista, como se pode exercer a docência de forma menos sofridora? Como os professores podem combater o mal-estar e prevenir o desgaste?

D – EXIGÊNCIAS POSTAS AO TRABALHO DOCENTE

1 – Você se sente muito cobrado/exigido em seu trabalho?

- 2 – Você sente que dispõe de recursos para atender às demandas que se apresentam ao trabalho docente na atualidade e para resolver as dificuldades encontradas em sala de aula?
- 3 – Como costuma se sentir quando não atinge o esperado em relação ao cumprimento das atividades, às metas traçadas e ao rendimento dos alunos?
- 4 – Você acredita em melhora nas condições em que se exerce a docência?
- 5 – Considerando as atuais circunstâncias da educação no contexto geral e no contexto da rede municipal, que fatores lhe trazem mais incômodo, preocupação ou te pressionam mais?

E – RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO TRABALHO

- 1 – Qual é o peso que você atribui às relações interpessoais na sua vida pessoal e profissional?
 - Como se dão as relações com os alunos?
 - E a relação com os pais? Há a participação esperada?
 - Como você classifica a relação com os pares?
 - Como é sua relação com a equipe dirigente? Essa relação interfere no seu trabalho?

F – CONDIÇÕES DE SAÚDE

- 1 – Fale-me sobre suas condições de saúde.
- 2 – A que fatores você atribui seus problemas de saúde? Como percebe o papel dos fatores pessoais? E dos fatores relacionados com o trabalho?
- 3 – Você já se sentiu vítima de incompreensão, preconceito ou discriminação em relação a estes problemas?

ANEXO A — Escolas municipais consideradas no universo de pesquisa da rede municipal de Uberaba

1. E. M. ADOLFO B. DE MENEZES
2. E. M. ARTHUR DE M. TEIXEIRA
3. E. M. BOA VISTA
4. E. M. CELINA SOARES DE PAIVA
5. E. M. FREDERICO PEIRÓ
6. E. M. GASTÃO MESQUITA FILHO
7. E. M. JOSÉ MARCUS CHERÉM
8. E. M. JOUBERT DE CARVALHO
9. E. M. MADRE MARIA GEORGINA
10. E. M. MARIA CAROLINA MENDES
11. E. M. MARIA LOURENCINA PALMÉRIO
12. E. M. MONTEIRO LOBATO
13. E. M. NORMA SUELI BORGES
14. E. M. PADRE EDDIE BERNARDES
15. E. M. PROF. ANÍSIO TEIXEIRA
16. E. M. PROF. JOSÉ GERALDO GUIMARÃES
17. E. M. PROF. JOSÉ MACCIOTTI
18. E. M. PROF.^a ESTHER LIMÍRIO BRIGAGÃO
19. E. M. PROF.^a GENI CHAVES
20. E. M. PROF.^a NIZA MARQUEZ GUARITÁ
21. E. M. PROF.^a OLGA DE OLIVEIRA
22. E. M. PROF.^a STELLA CHAVES
23. E. M. REIS JÚNIOR
24. E. M. SANTA MARIA
25. E. M. SEBASTIÃO ANTONIO LEAL
26. E. M. TONHO DE MORAIS
27. E. M. UBERABA
28. E. M. URBANA FREI EUGÊNIO
29. E. M. VICENTE ALVES TRINDADE

ANEXO B — Doenças e codificação do Código Internacional de Doenças (CID)

A00-B99 – Algumas doenças infecciosas e parasitárias

C00-D48 – Neoplasias [tumores]

D50-D89 – Doenças do sangue e dos órgãos hematopoéticos e alguns transtornos imunitários

E00-E90 – Doenças endócrinas, nutricionais e metabólicas

F00-F99 – Transtornos mentais e comportamentais

G00-G99 – Doenças do sistema nervoso

H00-H59 – Doenças dos olhos e anexos

H60-H95 – Doenças do ouvido e da apófise mastóide

I00-I99 – Doenças do aparelho circulatório

J00-J99 – Doenças do aparelho respiratório

K00-K93 – Doenças do aparelho digestivo

L00-L99 – Doenças da pele e do tecido subcutâneo

M00-M99 – Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo

N00-N99 – Doenças do aparelho geniturinário

O00-O99 – Gravidez, parto e puerpério

P00-P96 – Algumas afecções originadas no período perinatal

Q00- Q99 – Malformações congênitas, deformidades e anomalias cromossômicas

R00-R99 – Sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e de laboratório, não classificados em outra parte

S00-T98 – Lesões, envenenamento e algumas outras consequências de causas externas

V01, W, X a Y98 – Causas externas de morbidade e de mortalidade

Z00-Z99 – Fatores que influenciam o estado de saúde e o contato com os serviços de saúde

ANEXO C — Decreto municipal nº 1.541, de 01 de julho de 2010

Porta-Voz n7 806 - Uberaba, 02 de julho de 2010

67

6513/2010	TRANSMIL TRANSPORTES COLETIVOS UBERABA LTDA	873-09	DEFERIDO
6521/2010	TRANSMIL TRANSPORTES COLETIVOS UBERABA LTDA	879-09	INDEFERIDO
4222/2010	TRANSMIL TRANSPORTES COLETIVOS UBERABA LTDA	766-09	DEFERIDO

Uberaba, 28 de junho de 2010.

Eng.º Karim Abud Mauad
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO

DECRETO**DECRETO Nº 1.540, DE 30 DE JUNHO DE 2010.**

Altera o Decreto Nº 2.102, de 19 de novembro de 1999 que "Disciplina o Estacionamento Rotativo Denominado 'Área Azul'", e da outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DE UBERABA, ESTADO DE MINAS GERAIS, no uso das atribuições que lhe confere os arts. 88, VII e 172 da Lei Orgânica do Município e de conformidade com o art. 8º da Lei Municipal 3.418/1983 que instituiu a Área Azul, § 4º, do art. 15 da Lei Municipal Nº 4.648/91, com redação que lhe deu o art. 1º, da Lei Municipal Nº 5.99/94, o art. 212 da Lei Complementar Municipal Nº 380/2008 e o art. 24, do Código de Trânsito Brasileiro,

DECRETA:

Art. 1º - O artigo 1º do Decreto Nº 2.102, de 19 de novembro de 1999 que "Disciplina o Estacionamento Rotativo Denominado 'Área Azul'", passa a vigorar com o seguinte acréscimo:

"Art. 1º - (....)

Travessa Satiro da Silva Oliveira, sentido bairro-centro."

Art. 2º - Revogados os atos em contrário, os efeitos deste Decreto entram em vigor na data de sua publicação.

Prefeitura Municipal de Uberaba(MG), 30 de Junho de 2010.

ANDERSON ADAUTO PEREIRA
Prefeito Municipal

ANTÔNIO SEBASTIÃO DE OLIVEIRA
Secretário Municipal de Governo

DECRETO Nº. 1498, DE 21 DE JUNHO DE 2010

Dispõe sobre a Edição do Diário Oficial Digital do Município de Uberaba.

O PREFEITO MUNICIPAL DE UBERABA, Estado de Minas Gerais, no uso das atribuições legais que lhe confere o Inciso VII do art. 88 da Lei Orgânica do Município e em conformidade com o art. 13 da Lei Municipal, de 15 de dezembro de 2008,

DECRETA:

Art. 1º - O Diário Oficial do Município de Uberaba, denominado "**Porta-Voz Digital**" terá 02 (duas) edições semanais, estando disponíveis nos sítios: www.uberaba.mg.gov.br e www.portavozuberaba.com.br às quartas e sextas-feiras.

Art. 2º - Revogados os atos em contrário, os efeitos deste Decreto entram em vigor nesta data.

Prefeitura Municipal de Uberaba(MG), 21 de Junho de 2010.

ANDERSON ADAUTO PEREIRA
Prefeito Municipal

ANTÔNIO SEBASTIÃO DE OLIVEIRA
Secretário Municipal de Governo

DECRETO Nº 1.541, DE 01 DE JULHO DE 2010.

Institui, no ano de 2010, a Gratificação de Incentivo à Assiduidade e ao Uso da Tecnologia da Informação - GIATI, para os cargos que especifica da carreira do Magistério, e da outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL, ESTADO DE MINAS GERAIS, no uso de atribuição que lhe confere o inciso VII do art. 88, da Lei Orgânica do Município, e tendo em vista o disposto nos arts. 1º e 33 da Lei Complementar Municipal Nº 133, de 25/11/1998, e suas posteriores alterações, e,

CONSIDERANDO que o acesso à informação é cada vez mais mediado pelos recursos de informática e apresenta-se como necessidade básica na educação e no desempenho profissional;

CONSIDERANDO que a "inclusão digital" se transforma numa prioridade para a sociedade brasileira;

CONSIDERANDO que o uso da informática é imprescindível tanto no processo educacional e no acesso à informação quanto na preparação e qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho;

CONSIDERANDO que a Prefeitura Municipal de Uberaba, preocupada com a atualização tecnológica da Rede Municipal de Ensino, investiu na aquisição de equipamentos de última geração, na montagem de laboratórios e na capacitação dos professores;

DECRETA:

Art. 1º - Fica instituída, no ano de 2010, a Gratificação de Incentivo à Assiduidade e ao Uso da Tecnologia da Informação - GIATI, em valor equivalente à gratificação natalina percebida pelos servidores ocupantes dos cargos efetivos e/ou das funções públicas temporárias abaixo relacionadas, com o objetivo de premiá-los pela atuação no Ensino Regular e no Centro Integrado de Educação Municipal – CIEM, observadas as demais disposições deste Decreto.

- I - Professor I, no efetivo desempenho das atribuições do cargo efetivo ou da função e com atuação exclusiva na regência de turmas ou de aulas;
- II - Professor II, no efetivo desempenho das atribuições do cargo efetivo ou da função e com atuação exclusiva na regência de turmas ou de aulas;
- III - Educador Infantil, no efetivo desempenho das atribuições do cargo efetivo ou da função e com atuação exclusiva nas unidades de educação infantil do Município.

Art. 2º - O pagamento da GIATI será efetuado em parcela única, até janeiro de 2011, exclusivamente aos servidores de que tratam os incisos I a III do art. 1º deste Decreto, e desde que atendam concomitantemente aos seguintes requisitos:

- I - não tenham incorrido em nenhuma ausência injustificada, afastamento ou licença de qualquer natureza no ano letivo, período compreendido entre 05 de fevereiro a 21 de dezembro de 2010;
- II - tenham utilizado o laboratório de informática, com os alunos, pelo menos 05 (cinco) vezes no 2º (segundo) semestre do ano letivo, período compreendido entre 04 de agosto a 21 de dezembro de 2010.

§ 1º - Excetua-se, exclusivamente, da obrigatoriedade de atendimento do requisito a que se refere o inciso II do art. 2º deste Decreto:

- I - o Professor I e o Educador Infantil que atuem na Educação Infantil;
- II - o Professor I, o Professor II e o Educador Infantil que estiverem exercendo suas atribuições nas entidades conveniadas à SEMEC;
- III - o Professor II da disciplina de Educação Física.

§ 2º - A exceção prevista no § 1º deste artigo não desobriga os servidores que se enquadrarem nas situações ali relacionadas do atendimento do requisito referido no inciso I deste artigo para fins de percepção da GIATI.

§ 3º - Os servidores que iniciaram as atividades descritas nos incisos I a III do art. 1º, após o início do ano letivo, receberão o benefício proporcionalmente ao período de atuação.

§ 4º - O servidor temporário que vier a ser desligado da respectiva função pública temporária receberá o pagamento da GIATI junto com as demais verbas rescisórias, se for o caso, observando a proporcionalidade do período letivo, citada no art. 2º e a utilização do laboratório de informática, com os alunos, à razão de 01 (uma) vez por mês.

Art. 3º - Não fará jus à GIATI de que trata este Decreto, o servidor que:

- I - estiver cedido para outros órgãos municipais, estaduais ou federais, ou em exercício em outras Secretarias do Município;
- II - tiver sido regularmente readaptado para atribuições diferentes da regência de turmas ou de aulas, no caso do Professor I e do Professor II, ou diferentes daquelas estabelecidas para cargo ou função no caso do Educador Infantil;
- III - estiver em exercício no órgão central da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC;
- IV - estiver exercendo função gratificada;
- V - estiver afastado pelo Programa de Formação Profissional do Magistério Municipal – PPFM;
- VI - estiver afastado por Licença para Tratar de Interesse Particular - LIP ou outra licença não remunerada;
- VII - tiver sido penalizado por processo administrativo no ano letivo;
- VIII - deixar a regência de aulas ou de turmas antes do término do período letivo, no caso do Professor I e do Professor II, ou deixar de exercer as atribuições legais do cargo ou função, no caso do Educador Infantil;
- IX - atuar em projetos que não foram citados neste Decreto ou não integram a proposta pedagógica do Ensino Regular, ainda que seja na regência de turmas ou de aulas se Professor I ou Professor II.

Parágrafo Único - Excetua-se da hipótese prevista no inciso I do *caput* deste artigo os servidores cedidos para as entidades conveniadas que regularmente desempenham as atividades descritas nos incisos I a III do art. 1º.

Art. 4º - A GIATI de que cuida este Decreto não se incorpora ao vencimento para qualquer fim e não integrará a remuneração para nenhum efeito.

Art. 5º - Revogam-se os atos em contrário, os efeitos deste Decreto entram em vigor na data de sua publicação com efeitos retroagindo ao dia 05 de fevereiro de 2010.

Prefeitura Municipal de Uberaba(MG), 02 de julho de 2010.

ANDERSON ADAUTO PEREIRA
Prefeito Municipal

ANTÔNIO SEBASTIÃO DE OLIVEIRA
Secretário Municipal de Governo

JOSÉ VANDIR DE OLIVEIRA
Secretário Municipal de Educação e Cultura

RÔMULO DE SOUZA FIGUEIREDO
Secretário Municipal de Administração

DECRETO Nº. 1542, DE 01 DE JULHO DE 2.010.

Dispõe sobre o Expediente na Prefeitura Municipal na data mencionada.

O Prefeito Municipal de Uberaba, Estado de Minas Gerais, no uso de suas atribuições legais e com apoio no inciso VII, do artigo 88 da Lei Orgânica do Município de Uberaba,

DECRETA :

Art. 1º. O expediente nas Repartições Públicas do Município no dia 02 de julho de 2.010, Jogo Seleção Brasileira de Futebol na fase Quartas de Final, será das 07:00 às 10:00 horas, ficando a critério da Chefia Imediata a forma de compensação das horas restantes.

Art. 2º. O horário de atendimento nas áreas da Saúde do Município, obedecerá a seguinte sistemática :

UPAS e SAMU - 24 horas ininterruptas
URS, UER e UBS - 07:00 às 10:00 e das 14:00 às 17:00 horas
Unidades Matriciais de Saúde - 07:00 às 10:00 e das 14:00 às 19:00 horas
UBS Rural - 07:00 as 10:00 horas
CAISM - 07:00 às 10:00 e das 14:00 as 17:00 horas
Centro de Ortopedia - 07:00 as 19:00 horas
Setor de Ambulâncias - 07:00 as 18:00 horas
Nível Central da Secretaria de Saúde - 07:00 as 10:00 horas

Art. 3º. Não haverá alteração no horário de funcionamento dos Mercados Municipal e Distrital, Terminal Rodoviário e Cemitérios "São João Batista" e "Nossa Senhora da Medalha Milagrosa".

Art. 4º. Revogados os atos em contrário, os efeitos deste Decreto entram em vigor na data de sua publicação.

Prefeitura Municipal de Uberaba, 01 de julho de 2.010.

ANDERSON ADAUTO PEREIRA
Prefeito Municipal

ANTÔNIO SEBASTIÃO DE OLIVEIRA
Secretário M. de Governo

RÔMULO DE SOUZA FIGUEIREDO
Secretário M. de Administração

DECRETO Nº. 1543, DE 01 DE JULHO DE 2.010.

Nomeia, em comissão, Diretor do Departamento de Gestão de Áreas Públicas da Secretaria Municipal de Planejamento.

O Prefeito Municipal de Uberaba, Estado de Minas Gerais, no uso de suas atribuições legais previstas no inciso III do artigo 88 da Lei Orgânica do Município, na Lei Municipal nº 10.740, de 29 de abril de 2.009 e suas alterações.

DECRETA:

Art. 1º. - Nomeia **JOSÉ MARIA DE SOUZA IKEDA** para o exercício do cargo, em comissão, de *Diretor do Departamento de Gestão de Áreas Públicas* da Secretaria Municipal de Planejamento.

Parágrafo Único - O profissional mencionado neste artigo, para formalização de sua nomeação, deverá se dirigir ao Departamento Central de Gestão de Recursos Humanos, no prazo de até três (03) dias úteis, contados da data de publicação deste.

Art. 2º - Revogados os atos em contrário, os efeitos deste Decreto retroagem a 22 de junho de 2.010.

Prefeitura Municipal de Uberaba, 01 de julho de 2.010.