

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**JOSÉ ANTONIO PEREIRA**

**TRABALHO DOCENTE E SOFRIMENTO MENTAL:  
UM ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO**

**FRANCA**

**2015**

**JOSÉ ANTONIO PEREIRA**

**TRABALHO DOCENTE E SOFRIMENTO MENTAL:  
UM ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO**

**Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Serviço Social. Área de Concentração: Trabalho e Sociedade.**

**Orientadora: Profa. Dra. Edvânia Ângela de S. Lourenço**

**FRANCA**

**2015**

Pereira, José Antonio.

Trabalho docente e sofrimento mental : um estudo em uma escola pública do Estado de São Paulo / José Antonio Pereira.  
– Franca : [s.n.], 2015.  
151 f.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.  
Orientador: Edvânia Ângela de S. Lourenço.

1. Doenças profissionais. 2. Professores. 3. Ambiente de sala de aula. I. Título.

CDD – 362.1

**JOSÉ ANTONIO PEREIRA**

**TRABALHO DOCENTE E SOFRIMENTO MENTAL:  
UM ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO**

**Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Serviço Social. Área de Concentração: Trabalho e Sociedade.**

**BANCA EXAMINADORA**

**Presidente:** \_\_\_\_\_

**Profa. Dra. Edvânia Ângela de S. Lourenço**

**1º Examinador:** \_\_\_\_\_

**2º Examinador:** \_\_\_\_\_

**Franca, SP, 11 de fevereiro de 2015.**

Dedico esta pesquisa aqueles que compreendem a importância do ensinar e aprender e fazem disto sua profissão. A todos os professores que me ensinaram a ser o melhor de mim.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a professora Dra. Edvânia Ângela de Souza Lourenço, pelas análises e orientações precisas, pela ética profissional acima de tudo, pela simplicidade que não anula o profundo saber, pelo comprometimento com a saúde do trabalhador, por ter possibilitado meu ingresso na pós-graduação, pelas oportunidades oferecidas de participação em congressos e seminários, pela disponibilidade a toda prova, pela capacidade de encontrar o melhor de seus alunos, por resgatar a dignidade de ser professor, pela sensibilidade e respeito no trato interpessoal e por ajudar a manter em mim a chama do desejo de aprender sempre;

Às coordenadoras e gestoras da escola campo, pela receptividade e colaboração. Sem esta abertura, esta pesquisa não poderia ser realizada. Agradeço imensamente aos professores que aceitaram o convite para as entrevistas, confiando na intenção construtiva da pesquisa. Também a toda a equipe escolar, que esteve sempre solícita durante a investigação em campo;

Às professoras Dras. Vera Lúcia Navarro e Onilda Alves do Carmo, cujas contribuições na ocasião da qualificação foram de fundamental importância. Suas observações “colocaram meus pés no chão”, no caminho correto;

Aos professores Dr. José Fernando S. da Silva, Dra. Adriana Giaqueto, Dr. Ernel G. Mastrapa, Dra. Raquel S. Sant’Anna, Dra. Cirlene A. H. S. Oliveira, Dra. Helen B. R. Engler, pelas ótimas disciplinas oferecidas durante a etapa de integralização dos créditos. O conhecimento adquirido com vocês deu-me segurança teórico-metodológica para a discussão dos dados;

À equipe de secretários do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Unesp Franca/SP, pela gentileza, disponibilidade e eficiência no atendimento aos alunos e na execução de seu trabalho;

À Dra. Martha Figueiredo, ao Celeiro – Espaço Sociodramático e ao Grupo de Formação em Psicodrama, nível III, pelo apoio e incentivo para que, jamais, a caminhada rumo ao conhecimento intelectual se desconecte da experiência de viver;

À equipe da Wizard Idiomas, em Franca/SP; particularmente, às diretoras proprietárias Maria Beatriz F. A. Taveira e Maria Inês Nassif Jorge, por possibilitarem minha ausência em determinados momentos para a consecução desta pesquisa;

Aos inúmeros amigos, parceiros de vida, que me apoiaram nos momentos difíceis vividos durante este período e que, por pouco, não minaram minha vontade de continuar; em especial à Ivone Felizaro, ao Carlos Alberto da Silva e à Ana Maria Valim que estiveram sempre à vista durante doenças e luto;

Aos companheiros do Grupo Espírita Dr. Denner Limonta, pelo apoio espiritual;

À minha mãe Maria de Lourdes Pereira, que sempre incentivou na família os estudos e expressou sua honra em ser nossa mãe;

Aos meus familiares mais chegados: Adriano, Elaine, Maurício, Egna, Maurílio, Helena, Eny, Diolinda, Karla, Flávia, Marília e compadre Volney, porque vocês não me deixam perder a sensação de estar “em casa”. Particularmente a meus irmãos, professores Júlio César Pereira e Carlos Mayer Pereira, pelo incentivo na continuidade da pesquisa e pela valorização deste e de outros trabalhos.

## **DAQUILO QUE EU SEI**

Daquilo que eu sei  
Nem tudo me deu clareza  
Nem tudo foi permitido  
Nem tudo me deu certeza

Daquilo que eu sei  
Nem tudo foi proibido  
Nem tudo me foi possível  
Nem tudo foi concebido

Não fechei os olhos  
Não tapei os ouvidos  
Cheirei, toquei, provei  
Ah! Eu usei todos os sentidos

Só não lavei as mãos  
E, é por isso que eu me sinto  
Cada vez mais limpo...

(Ivan Lins)

PEREIRA, José Antonio. **Trabalho docente e sofrimento mental**: um estudo em uma escola pública do Estado de São Paulo. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2015.

## RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar a ocorrência do sofrimento mental (SM) decorrente do trabalho de professores em uma escola pública estadual paulista no município de Franca, SP. O SM é composto por uma ampla gama de sintomas decorrentes do processo de adoecimento gradativo. Apesar de ainda não ter atingido o status de doença, o SM inflige um quadro tido, muitas vezes, como insuportável, com reflexos físicos e psíquicos que geralmente levam os profissionais ao afastamento do trabalho. Por ser de difícil detecção em função da sintomatologia difusa e variada e, principalmente, por não ser devidamente reconhecido pelos próprios sujeitos e, não amiúde, pelos profissionais da saúde, o SM tem levado os professores à adoção de medidas individuais e paliativas em seu gerenciamento e que, não raro, descambam em licenças, abandono e exoneração de cargos. A precarização do trabalho docente inspira uma investigação que desvele as ideologias subjacentes ao sistema capitalista e forneça elementos para a compreensão do fenômeno do adoecimento no magistério. A proposição de uma investigação que se estabelece na busca das causas reais do SM leva professores e outros profissionais da educação a processos de autoculpabilização e a assumirem como naturais, as características de uma profissão que adoecce, atinge negativamente a subjetividade do trabalhador e deturpa o sentido ontológico do trabalho e da educação, inserindo alunos e professores em um sistema que transforma a educação em mais uma mercadoria a ser consumida via mercado. O SM é, nesta pesquisa, abordado a partir do campo da Saúde do Trabalhador. Foram feitos estudos bibliográficos acerca da Educação no sistema capitalista e dos processos de adoecimento decorrentes do trabalho, tendo como interlocutores, principalmente, Christophe Dejours, Louis Le Guillant e Seligmann-Silva. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores selecionados a partir da situação funcional em que se encontravam no serviço público, com a finalidade de identificar o SM, abordar suas causas e verificar como os docentes enfrentam e expressam esta circunstância. A análise do conteúdo levou à categorização geral a partir de 3 eixos principais que foram: 1) Os elementos constitutivos do SM; 2) Os Elementos moderadores do SM e; 3) As expressões do SM. As respostas dos professores foram categorizadas em 3 subeixos que permitiram a abordagem mais específica do objeto. São eles: 1) SM e condições de trabalho; 2) SM e relações de trabalho e; 3) SM e o sentido do trabalho docente. Os resultados demonstraram a ocorrência incisiva do SM entre os professores a expressar-se em sintomas físicos e psíquicos a partir das condições concretas da efetivação do trabalho. Percebemos a tendência à minimização do problema em função de crenças pessoais e coletivas desenvolvidas a partir do modo como se concebe o trabalho na sociabilidade capitalista. Também verificamos que o SM é enfrentado individualmente pelos professores, pois que a organização do trabalho docente nas escolas não permite a abordagem e expressão coletivas da questão, dificultando a criação de políticas públicas e medidas que o atinjam em suas causas básicas e de modo efetivo.

**Palavras-chave:** sofrimento mental. trabalho docente. educação. neoliberalismo. precarização do trabalho.

PEREIRA, José Antonio. **Trabalho docente e sofrimento mental**: um estudo em uma escola pública do Estado de São Paulo. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2015.

### ABSTRACT

This research aims to analyze the occurrence of mental suffering (MS) related to work in teachers of a public school in the State of São Paulo, in the city of Franca, Brazil. Mental suffering is constituted by a variety of symptoms that result from the gradual sickening. In spite of not yet having become a mental illness, MS symptoms are often seen as unbearable, having physical and psychic effects that can lead professionals to work absence. Since it is of difficult detection due to having diffuse and varied symptoms and, mainly, for not being adequately recognized by its subjects and, not rarely, by health professionals, MS has taken teachers to the adoption of individual and palliative measures in its management, which results in work leaves, abandonment and voluntary dismissals. Precarious work in teaching, inspires an investigation that reveals the underlying ideologies of the capitalist system and offers elements for the understanding of the sickening due to work. The deliberate confusion that is established in the search for the real causes of MS, lead teachers and other education professionals to self-blaming, assuming as natural the characteristics of a sickening profession that affects subjectivity, changes the ontological meaning of work and education and inserts students and teachers in a system that turns education into one more object to be consumed. MS is in this research approached from Occupational Health field. Bibliographic studies about Education in the capitalist system were carried out as well as on the sickening processes related to work, having as interlocutors, mainly, Christophe Dejours, Louis Le Guillant and Seligmann-Silva. Semi-structured interviews were also carried out with teachers selected from their functional situations in public work, having as a goal to identify MS, approach its causes and verify how teachers face and express this circumstance. The content analysis permitted the identification of 3 general categories: 1) Constituent factors of MS; 2) Moderator factors of MS and; 3) The expressions of MS. The teachers' answers to the interview were categorized in other 3 trends, which permitted a more specific approach of the object: 1) MS and work conditions; 2) MS and work relations; 3) MS and work meaning. Results showed the incisive occurrence of MS in teachers, expressed through a physical and mental symptomatology that occurs from the real work conditions. We verified a minimization of the problem due to personal and collective beliefs developed from the way work in capitalism is conceived. We also verified that teachers deal with SM in an individualized way and do not adequately express it because of the organization of work in schools, which do not permit the collective approach of the problem and, consequently, the creation of public policies and measures that reach SM in its root causes in an effective way.

**Keywords:** mental suffering. teaching. education. neoliberalism. precarious work.

## LISTA DE ABREVIATURAS

ACT	Admitidos em Caráter Temporário
AFPESP	Associação dos Funcionários Públicos do Estado de São Paulo
APEOC	Sindicato dos Professores e Servidores da Educação e Cultura do Estado e Município do Ceará
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ATPC	Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo
BM	Banco Mundial
CEL	Centro de Estudos de Línguas
CID	Classificação Internacional de Doenças
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
DIESAT	Departamento Intersindical de Estudos e Pesquisas de Saúde e dos Ambientes de Trabalho
EAD	Educação a Distância
EC	Elementos Constitutivos
EM	Elementos Moderadores
IAMSPE	Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
LC	Lei Complementar
LDBE	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OFA	Ocupantes de Função Atividade
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEB	Professores do Ensino Básico
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas
QM	Quadro do Magistério
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
RGPS	Regime Geral de Previdência Social
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SE	Secretaria da Educação

SEESP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SINPRO-RS	Sindicado dos Professores do Rio Grande do Sul
SM	Sofrimento mental
SMRT	Saúde Mental Relacionada ao Trabalho
SO	Saúde Ocupacional
ST	Saúde do Trabalhador
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE	Unidade de Ensino

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 - Caracterização dos participantes da entrevista .....</b>	<b>31</b>
<b>Quadro 2 – Categorias Docentes da SEE/SP.....</b>	<b>53</b>
<b>Quadro 3 - Elementos moderadores do SM, conforme indicados pelos professores.....</b>	<b>99</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 MÉTODO .....</b>	<b>25</b>
<b>1.1 Objetivos.....</b>	<b>25</b>
<i>1.1.1 Objetivo Geral .....</i>	<i>25</i>
<i>1.1.2 Objetivos específicos .....</i>	<i>25</i>
<b>1.2 Metodologia.....</b>	<b>25</b>
<i>1.2.1 Referenciais metodológicos.....</i>	<i>25</i>
<i>1.2.2 Local.....</i>	<i>28</i>
<i>1.2.3 Participantes.....</i>	<i>30</i>
<i>1.2.4 Instrumentos .....</i>	<i>31</i>
<i>1.2.5 Procedimentos .....</i>	<i>32</i>
<i>1.2.6 Análise de dados.....</i>	<i>32</i>
<i>1.2.7 Aspectos éticos.....</i>	<i>33</i>
<b>CAPÍTULO 2 O SENTIDO DA EDUCAÇÃO NA SOCIABILIDADE CAPITALISTA</b>	<b>34</b>
<b>2.1 Educação e capital .....</b>	<b>36</b>
<b>2.2 A educação mercantilizada .....</b>	<b>41</b>
<b>2.3 Da educação para o homem à educação para o mercado .....</b>	<b>44</b>
<b>2.4 Políticas públicas na educação: para quem, para quê? .....</b>	<b>47</b>
<b>2.5 Aspectos da precarização do trabalho docente estadual público paulista .....</b>	<b>51</b>
<b>CAPÍTULO 3 SOFRIMENTO MENTAL RELACIONADO AO TRABALHO</b>	
<b>DOCENTE.....</b>	<b>60</b>
<b>3.1 Categorias analíticas do sofrimento mental relacionado ao trabalho .....</b>	<b>72</b>
<b>CAPÍTULO 4 O TRABALHO DOS PROFESSORES E O SOFRIMENTO MENTAL</b>	<b>77</b>
<b>4.1 Os elementos constitutivos do sofrimento mental.....</b>	<b>81</b>
<i>4.1.1 Elementos constitutivos do SM e condições de trabalho.....</i>	<i>81</i>
<i>4.1.2 Elementos constitutivos do SM e relações de trabalho .....</i>	<i>88</i>
<i>4.1.3 Elementos constitutivos do SM e o sentido do trabalho docente .....</i>	<i>95</i>
<b>4.2 Elementos moderadores do sofrimento mental .....</b>	<b>99</b>
<i>4.2.1 Elementos moderadores do sofrimento mental e condições de trabalho .....</i>	<i>101</i>

<i>4.2.2 Elementos moderadores do sofrimento mental e relações de trabalho.....</i>	<i>104</i>
<i>4.2.3 Elementos moderadores do sofrimento mental e o sentido do trabalho docente.....</i>	<i>106</i>
<b>4.3 Expressões do sofrimento mental.....</b>	<b>111</b>
<i>4.3.1 Expressões do SM e condições de trabalho.....</i>	<i>112</i>
<i>4.3.2 Expressões do SM e relações de trabalho.....</i>	<i>117</i>
<i>4.3.3 Expressões do SM e o sentido do trabalho docente.....</i>	<i>121</i>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE</b>	
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE B – ELEMENTOS CONSTITUTIVOS, MODERADORES E</b>	
<b>EXPRESSÕES DO SM – QUADRO DE ANÁLISE</b>	
<b>ELABORADO PELO PESQUISADOR.....</b>	<b>136</b>
<b>ANEXOS</b>	
<b>ANEXO A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO.....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)..</b>	<b>149</b>

## INTRODUÇÃO

Neste estudo buscamos analisar o Sofrimento Mental (SM) decorrente do trabalho exercido por professores. Estudamos os principais aspectos mencionados pelos entrevistados e que geram o SM e que estão relacionados às condições, relações e ao sentido dado a este trabalho. O SM deriva de uma ampla gama de sintomas decorrentes do processo de adoecimento gradativo que descamba nas doenças ou transtornos psíquicos já classificados no Código Internacional de Doenças, mas que, vistos isoladamente, não se configuram em doenças propriamente ditas e que, no entanto, atingem os trabalhadores, no caso específico, os professores, infligindo um quadro tido, muitas vezes, como insuportável, com reflexos físicos e psíquicos que podem afastá-los de seu trabalho, subjugando sua identidade profissional e aviltando sua subjetividade no que concerne à sua autoestima, valor social e outras condições essenciais ao bem estar e à saúde psíquica.

Esta pesquisa se dá na interface entre Serviço Social e Educação que se configuram em disciplinas complementares que atuam diretamente sobre a Questão Social, embora em focos diferentes. Pesquisar a atuação profissional em perspectiva crítica da realidade é função do Serviço Social, que sem este viés, poderia configurar-se como prática assistencialista que não promove a educação para a cidadania, objetivo essencial do processo educativo escolar.

Segundo Vieira (1977, p. 67), o Serviço Social, inicialmente, tinha o objetivo de auxiliar a equipe escolar e averiguar as questões sociais referentes à evasão escolar, à falta de aproveitamento e a questões de saúde. Somente na atualidade o Serviço Social estabelece novas perspectivas intervencionistas relacionadas à possibilidade de ser mais um agente da transformação social.

Abreu (2000, p. 44) ressalta o Serviço Social como uma profissão de “cunho educativo” que lida com processos políticos diversos dentro da formação cultural humana. Os assistentes sociais efetivam a dimensão educacional de sua profissão, de modo geral, no contato direto com as classes sociais e com a intervenção sobre o modo de pensar e agir destes sujeitos; o que se configura como processo educativo. Assim, a questão social aparece como mediadora desta aprendizagem em que os sujeitos aprendem a lidar com sua cidadania.

Embora o acesso à educação seja direito humano essencial e tarefa do Estado, sendo garantido, no Brasil, pela Constituição Federal de 1988 e a lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996; sabe-se que a efetividade desta educação esbarra em processos políticos complexos e requer a contribuição de outras dimensões educativas, nas quais se insere o

Serviço e a Educação Social. Iamamoto (2007, p. 40) referenda esta perspectiva, quando diz que:

Atuando em organizações públicas e privadas, dos quadros dominantes da sociedade, cujo campo é a prestação de serviços sociais, o Assistente Social exerce uma ação eminentemente 'educativa', 'organizativa', nas classes trabalhadoras. Seu objetivo é transformar a maneira de ver, de agir, de se comportar e de sentir dos indivíduos em sua inserção na sociedade. Essa ação incide, portanto sobre o modo de ver e de pensar dos trabalhadores, a partir das situações vivenciadas no seu cotidiano, embora se realize através da prestação de serviços sociais, previstos e efetivados pelas entidades a que o profissional se vincula contratualmente.

Desta forma, compreendemos que o Serviço Social é essencial na abordagem do SM provindo do trabalho educativo; uma vez que ao ter na questão social sua inserção mais direta, permite abordar, em perspectiva crítica e intervencionista, o trabalho, a saúde do trabalhador, as políticas públicas em contexto social capitalista, os grupos sociais que frequentam a escola pública e, principalmente, os professores, sujeitos trabalhadores desta investigação.

O interesse em pesquisar o mental do docente no exercício de sua profissão surgiu, principalmente, de uma longa prática profissional em todos os seguimentos do ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e superior), em que pudemos observar no cotidiano de trabalho, um considerável número de professores em crises de adoecimento físico e psíquico provindos do exercício profissional. A partir deste fato, propusemo-nos a compreender a questão do adoecimento psíquico, pesquisar suas causas e seus efeitos no exercício do trabalho no magistério.

O Sofrimento Mental relacionado ao trabalho, por ser um fenômeno complexo no sentido de ser forjado essencialmente nas relações laborais interferindo na subjetividade do trabalhador, pode ser abordado por diversas disciplinas ou ciências. Neste trabalho, consideramos a questão a partir do campo da Saúde do Trabalhador, que permite compreender os fatores que determinam o adoecimento subsidiado nos processos de trabalho, considerando, portanto, os indivíduos em sua complexidade psicossomática e provocando o que oficialmente é denominado de transtornos mentais ou distúrbios psíquicos (SELLIGMAN-SILVA, 2011, p. 44).

Para o alcance dos objetivos desta pesquisa, avaliamos na coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com 7 professores, os aspectos referentes às condições de trabalho mencionadas pelos professores, às relações de trabalho e ao sentido que estes constroem sobre sua profissão.

Descobrimos que o sofrimento mental decorre, também, de questões ideológicas que determinam as noções valorativas dos grupos sociais atingindo a subjetividade do indivíduo e

influenciando diretamente no modo como este percebe sua participação no mundo e, conseqüentemente, no como representa esta realidade. Os construtos ideológicos que diminuem a noção de sujeito de valor podem provocar sofrimento mental.

Assim, abordamos o SM, a partir do campo da saúde do trabalhador, que considera saúde e doença para além dos aspectos biológicos, atingindo uma possibilidade de avaliação dos aspectos sociais como interferentes diretos neste complexo. Conforme diz Minayo (2010, p. 29):

Tal como é pensado neste trabalho, o conceito sociológico de saúde retém ao mesmo tempo suas dimensões biológicas, estruturais e políticas e contém os aspectos histórico-culturais e simbólicos de sua realização. Em primeiro lugar, como questão humana e existencial, saúde é um bem complexo, compartilhado indistintamente por todos os segmentos e diversidades sociais. Isso implica que, para todos os grupos, ainda que de forma específica e peculiar, saúde e doença expressam, agora e sempre, no corpo ou na mente, particularidades biológicas, sociais e ambientais vividas subjetivamente, na peculiar totalidade existencial do indivíduo ou dos grupos.

Uma das contribuições das pesquisas na área de saúde do trabalhador, além de tornar público o descoberto, trazendo visibilidade aos fatos e promovendo uma mobilização coletiva em torno da luta, neste caso, por melhores condições de trabalho, é o fato de que os resultados de determinados estudos subsidiam (ou deveriam subsidiar) uma possível organização trabalhista que considere, primordialmente, o ser humano, sem o qual as dimensões “pesquisa e trabalho” careceriam de sentido.

Consideramos, dentro de nossa ação profissional, que a aprendizagem, objetivo final da Educação, não se resume à competência técnica, interpessoal e ao compromisso político do professor. Há de se levar em conta outros fatores, tais como a determinação histórica, cultural e estrutural da Educação, que fazem parte de um intrincado de influências pertinentes a este fazer. Todos estes fatores exercem influências variáveis no binômio: saúde-doença dos profissionais do magistério. O professor, como qualquer outro ser humano, ontologicamente, não se constitui de um sistema avesso às influências do seu meio e, portanto, desenvolve mecanismos de ação favoráveis ou não ao seu trabalho, decorrentes destas influências, e que podem descambar em processos de adoecimento.

Ao dar visibilidade às questões do SM, que estão encobertas por sintomas individuais sob o aspecto da singularidade da questão, esperamos coletivizar estes problemas, fomentando ações interventivas com vistas à diminuição do sofrimento no trabalho. Acreditamos que a compreensão destes processos de adoecimento psíquico pelos próprios sujeitos pode trazer um benefício no sentido de prevenção e das possibilidades de reação pessoal e grupal nas brechas

da estrutura educacional vigente, propondo, mesmo que em longo prazo, reivindicações, adequações e modificações contextuais que valorizem estes profissionais, criando um sistema menos opressor e, conseqüentemente, melhorando todo o processo educacional, principalmente o ensino e aprendizagem, foco maior de toda Educação que se pretende libertadora e voltada para a cidadania.

O sofrimento dos professores tem sido abordado de diversos modos e perspectivas. Porém, grande parte destas pesquisas, embora discutam o assunto, não o tem como objeto específico de estudo. Tem-se preferido como objeto, as síndromes (de *Burnout*, por exemplo), ou o adoecimento psíquico, já manifesto e nomeado pela Classificação Internacional de Doenças (CID). Um fator preponderante nas pesquisas, tal como na presente investigação, tem sido as análises a partir da influência fundamental que a sociabilidade capitalista exerce sobre a relação saúde-trabalho na produção das doenças psíquicas. Abaixo, trazemos, a guisa de introdução ao tema, alguns estudos que já revelaram a seriedade do problema.

Fernandes (2010) parte do pressuposto que o trabalho docente na atualidade responde a uma tendência universal de movimento e mudança, estando, desta forma, em constante devir. Analisa o trabalho dentro de uma perspectiva histórica, observando como a sociedade foi se transformando ao longo do tempo e como estas mudanças influenciaram a educação e o trabalho docente alterando sua forma, suas condições e interesses. A análise deste autor tem como referência os embates entre capital e trabalho, fazendo uma discussão acerca das categorias pauperização, precarização e proletarização. Esta visão a partir da concepção marxista de trabalho e capital, traz considerações sobre como o processo histórico de decadência do ensino como profissão e as conseqüências decorrentes desta perda de status, afetam diretamente os trabalhadores do magistério. Segundo este autor, a partir de 1990, as mudanças ocorridas na organização social e econômica se aliam a um determinado modelo de Estado, atribuindo a este a tarefa de mediador dos conflitos entre as classes.

Se considerarmos a classe de trabalhadores do Magistério como proletária, entenderíamos, dentro desta visão crítica ao capitalismo, que a classe de educadores sofre os efeitos deste sistema e, portanto, sobrevive a uma estrutura que, considerando-a como subalterna, não tem como prerrogativa o cuidado com este trabalhador, facilitando e estimulando, hipoteticamente, seu adoecimento.

Ainda dentro da perspectiva da perda do valor do trabalho no Magistério como elemento constitutivo do corpo de razões que assinalam o adoecimento dos profissionais, Tumolo e Fontana (2008) discutem vários pontos a serem considerados, tais como a questão

do gênero na profissão do magistério, como fator de desvalorização desta atividade. Citam Tito (1994), Costa (1995) e Carvalho (1996) dizendo que:

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, às atividades domésticas e o aspecto vocacional atribuíram ao trabalho docente uma conotação servil e dócil (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 161).

Esta análise evidencia a associação do fator cultural gênero, no caso, feminino, como elemento adicional à histórica desvalorização do Magistério como profissão. Além da questão do gênero; os autores, entre outros pontos, discutem o processo de urbanização e de expansão do ensino público e privado e a consequente hierarquização da organização escolar por meio da criação das figuras de diretores e especialistas educacionais. Segundo os autores, a criação de novos cargos de comando e hierarquia diminuiu a autonomia docente no processo educacional, suscitando um ponto a mais na condução da visão do professor como proletário. Compreendemos que esta hierarquização diminuiu a capacidade de o professor se perceber como elemento fundamental dentro de sua profissão. Esta desvalorização do *status* profissional aliada à realidade dos profissionais da educação como assalariados, conforme observado por Tumolo e Fontana (2008) pode ser considerado fator agravante das condições de precarização profissional que, a seu turno, podem se apresentar como outros fatores desencadeantes de sofrimento psíquico.

A afirmação acima é corroborada no texto “Saúde do professor em debate” (DIESAT, 2009 apud ANDES-SN, 2009 online), que apresenta a pesquisa realizada em junho de 2009 pelo Departamento Intersindical de Estudos e Pesquisas de Saúde e dos Ambientes de Trabalho (DIESAT) e o Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul (SINPRO-RS) onde lemos que 45% dos professores que responderam a questionários propostos sobre saúde docente, afirmaram apresentar algum problema de saúde física ou mental relacionado ao trabalho educativo. A pesquisa ressalta que “[...] os principais fatores prejudiciais à saúde dos trabalhadores do ensino privado apontam diretamente para a organização do trabalho e as relações de trabalho.” (DIESAT, 2009 apud ANDES-SN, 2009, online).

Os estudos propostos confirmam que, caso não se promovam ações de valorização do professor, a educação brasileira pode estar seriamente ameaçada devido a causas tais como a redução do padrão de vida, a precarização das condições de trabalho e a exclusão social, o desemprego e o arrocho salarial.

No final da década de 1990, foi apresentado um estudo desenvolvido por Codo e Vasques-Menezes (1999) sobre a docência e a perda de sentido na relação de trabalho. As

análises decorrentes desta pesquisa apontaram que a “Síndrome da Desistência” provinda do esgotamento profissional e do estresse provocados pelo não reconhecimento, assim como pelas condições precárias de trabalho e pela desvalorização salarial, atinge 48% dos trabalhadores do Magistério entrevistados. Esta síndrome aproxima-se do chamado Burnout, discutido por Vieira (2010, p. 270), que diz que:

Em geral, ele (*Burnout*) é definido como uma reação negativa ao estresse crônico no trabalho [...] Manifesta-se basicamente por sintomas de fadiga persistente, falta de energia, adoção de condutas de distanciamento afetivo, insensibilidade, indiferença ou irritabilidade relacionadas ao trabalho de uma forma ampla, além de sentimentos de ineficiência e baixa realização pessoal.

A psicóloga social Christina Maslach e Leiter (1999, p. 12) define *Burnout* como “[...] síndrome psicológica em reação a estressores interpessoais crônicos no trabalho” e identifica neste fenômeno, pelo menos três componentes principais:

- 1) Exaustão emocional, caracterizada por cansaço extremo e sensação de falta de energia.
- 2) Despersonalização: insensibilidade ou hostilidade em relação às pessoas que devem receber o serviço/cuidado.
- 3) Perda da realização pessoal: sentimentos de incompetência e de frustração pessoal e profissional.

Na prática, a tríade: “exaustão, despersonalização e baixa realização pessoal” é sinônimo de *Burnout*.

A leitura psicanalítica feita por Cláudia Murta (2002), pedagoga e mestra em educação, apresenta, em artigo disponível na internet, intitulado “Magistério e sofrimento psíquico: uma contribuição para uma leitura psicanalítica da escola”, no qual o magistério aparece como um “lugar de sofrimento”, como evidencia a fala dos professores pesquisados. Traz os transtornos mentais como o segundo motivo mais comum para a concessão de licenças médicas a educadores, em Belo Horizonte. Faz uma observação interessante ao salientar a contradição da Escola como, sociologicamente, “[...] o lugar do ordenamento, da estabilidade, do controle, da transparência e da não-contradição” (MURTA, 2002, p. 241) e sua realidade enquanto instituição que recusa, devido a este fato, a aceitar o conflito, a desordem e o desequilíbrio, resistindo em reconhecê-los devido ao medo de ser por eles desestabilizada. Cita Diniz (1998, p. 205 apud MURTA, 2002) ao dizer que “[...] a instituição, quando sutura o mal estar, transforma-se em fonte de mal-estar”; e também Fontoura (1992 apud MURTA, 2002) relacionando a crise atual da educação frente a um mundo de mudanças

contínuas e rápidas transformações sociais, políticas e culturais que leva a uma crise de identidade na profissão docente.

O SM, objeto de estudo desta pesquisa deve ser considerado como fenômeno real que se manifesta na ação dos professores, especificamente, das escolas públicas paulistas aqui representadas pela unidade de ensino selecionada para este estudo e localizada no interior do estado de São Paulo.

Neste sentido, não consideramos aqui o SM como doença ou não, mas sim, como fenômeno social real que demanda uma compreensão multidisciplinar que o explique, o explique e aponte possibilidades e caminhos para seu gerenciamento em busca do equilíbrio no trabalho. Por isso, o SM relacionado ao trabalho é aqui abordado a partir do campo “Saúde do Trabalhador”, uma vez que este considera as questões de saúde e doença considerando o processo de trabalho e suas relações com o funcionamento social, determinantes da saúde ou doença dos trabalhadores, diferentemente de outras abordagens das patologias relacionadas ao trabalho, tais como a Medicina do trabalho e a Saúde Ocupacional (SO), que se atêm às questões pontuais da saúde-doença e parecem apresentar interesses voltados à manutenção da produtividade laboral do trabalhador, mais que a seu bem-estar. Conforme Seligmann-Silva (2011, p.110):

Medicina do Trabalho, Saúde Ocupacional e Saúde do Trabalhador são mais do que três disciplinas voltadas para um mesmo objeto: constituem três abordagens distintas [...] a Medicina do Trabalho abrigou a análise de agentes etiológicos de patologias laborais e a implementação de medidas de proteção aos trabalhadores...

E prossegue Seligmann-Silva (2011, p.110):

A denominação Saúde Ocupacional é utilizada predominantemente nas empresas e geralmente é adotada segundo uma lógica positivista voltada à linearidade do tipo causa-efeito, sem considerar a complexidade que a dimensão social e a dimensão subjetiva introduzem nas questões da saúde.

Assim, a Saúde do Trabalhador aparece como um campo de estudos mais coerentes com o objeto e objetivos desta pesquisa.

Dejours (1992), no seu livro “A loucura no trabalho”, considera as relações entre pessoas como parte da psicodinâmica do trabalho que, associada às condições e à organização deste, podem produzir o SM. Nesta pesquisa pretendemos, portanto, identificar e analisar a ocorrência do SM decorrente do trabalho docente em professores de escolas públicas estaduais em Franca, SP, a partir da análise dos depoimentos destes professores e de estudos bibliográficos.

Concordamos com Murta (2002, p. 203 grifo do autor) quando afirma que:

É minha hipótese que o sofrimento dos professores, as suas queixas frequentes quanto ao *insuportável* trabalho docente e, no limite, o seu adoecimento expressam, sintomaticamente, a situação de abandono em que se encontra a escola; sugerem uma certa desistência da educação enquanto projeto de preparação de crianças e jovens para que encontrem o seu lugar no mundo adulto. Desistindo da realização do projeto educativo, os professores, na verdade, estariam se demitindo de sua posição de educador e, em decorrência, renunciando ao ato educativo.

Esta observação, juntamente com os diversos apontamentos acima, atestam o profundo sentimento de não valia de grande parte dos profissionais do Magistério e como pesquisador, proponho um mergulho neste universo de insatisfações considerando seus aspectos multidisciplinares.

Há um mal-estar sobre a profissão docente conforme alerta o artigo *As doenças do Magistério*, constante do periódico “Folha Dirigida”, em sua edição de 26 de março de 2009. O artigo apresenta uma observação bastante oportuna feita pela Psicóloga e mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Elaine Juncken (DECCACHE, 2009, p. 10, grifo nosso):

Um dos riscos é o professor não procurar ajuda médica, por achar que os sintomas estão ligados só a problemas pessoais. Até porque, segundo a psicóloga, as consequências vão além da queda na qualidade do trabalho. ‘O professor pode *abandonar a carreira* e, em casos extremos, as doenças podem levar o profissional ao suicídio’.

Achamos esta observação importante para o escopo desta pesquisa porque a afirmação demonstra a dificuldade em relacionar o desgaste da saúde com o processo e relações sociais de trabalho, ficando, deste modo, os verdadeiros e diversos motivos que podem levar ao adoecimento docente, na invisibilidade social. Quando estes problemas não são reconhecidos como coletivos, portanto, sem prognóstico de mudanças a curto e médio prazos, os professores sentem-se sozinhos e, em consequência, abandonam a sala-de-aula. As diversas circunstâncias culturais, sociais e históricas já delineadas anteriormente podem provocar uma autopunição provinda da culpabilização exercida sobre o profissional do Magistério. Este processo provém, a nosso ver, de uma ingenuidade leiga que atribui ao professor a total responsabilidade do sucesso educacional desconsiderando outros fatores intervenientes e, também, sobre o fato de, muitas vezes, o próprio profissional não compreender que o que lhe ocorre não é tão somente de sua responsabilidade e que uma visão multidisciplinar e multifatorial poderia explicitar este processo de adoecimento, suscitando atitudes de prevenção ou solução.

Jorge Castellá Sarriera (2003, p. 1) considera a questão da saúde docente um assunto de extrema relevância e a define como um “um bem essencial”, entendendo-a como:

Um construto multidimensional composto por uma dimensão externa constituída pelo ambiente ou contexto onde estamos inseridos e pelo grupo social ao qual pertencemos, com suas normas, suas crenças sobre o que é normal e patológico, suas formas de ser e se relacionar. [...] Na interação do sujeito com o contexto, o comportamento humano se manifesta de forma saudável ou doentia.

Segundo este autor, a saúde é um fenômeno multidimensional não mais colocado sob a única responsabilidade do doente, como antigamente. Segundo ele, existe uma alternância constante entre os polos saúde e doença pelos indivíduos, dando assim, uma dimensão processual ao fato. Traz uma contradição entre o pensamento dos professores quanto à profissão como um “jogo que desafia e gratifica” e uma profissão “desgastante, explorada e desvalorizada” associada a uma atitude patogênica denominada “normalidade sofredora” (SARRIERA, 2003, p. 2).

Este pesquisador traz ainda as contribuições de Volpi (1995), Mosquera e Stobaus (1996) e Nunes e Teixeira (2000), explicitando algumas causas do mal estar docente, apontadas por educadores pesquisados, que são:

- 1) Falta de tempo para realizar bem o trabalho.
- 2) Burocratização do trabalho.
- 3) Conflito de papéis: ora professor, ora pesquisador, ora administrador.
- 4) Exigências acadêmicas.
- 5) Invasão do espaço privado: trabalho em casa [...]. Trabalho que exija concentração, escrever artigos, preparar aulas, somente fora do ambiente de trabalho.
- 6) Preocupação da escola com desempenho acadêmico e tecnologia, sem valorizar a qualidade de vida do professor, os valores humanos prescritos da Instituição.

Sarriera (2003, p. 3) demonstra ainda que a relação professor-aluno pode ser um suporte para a vinculação saudável do professor com seu trabalho. Diz ele que “[...] na interação com o aluno muitos encontram o sentido do trabalho docente, junto com a liberdade que ainda existe, do professor na sala de aula.” Neste sentido, consideramos importante contemplar esta relação na análise que ora propomos, porque ela compõe o processo de trabalho docente em seus elementos mais básicos.

O aspecto interação professor-aluno é referendado como uns dos pontos a serem observados se quisermos compreender ou verificar como anda a saúde do professor, uma vez que é neste vínculo que se fundamenta o processo de trabalho no magistério. São papéis e

contra papéis complementares e, portanto não se pode compreender a saúde de um polo, professor ou aluno, sem verificar o outro polo.

Mendes (2006) na discussão realizada no texto “Condições de trabalho e saúde docente”, traz a necessidade de se observar os diversos aspectos que formam o todo que deveria manter a saúde do trabalhador docente. Dentre estes aspectos, destaca a necessidade das políticas públicas como garantia de condições adequadas de trabalho tais como, por exemplo, a melhoria de salários que permitiria, em tese, a diminuição da carga de trabalho contribuindo assim com a saúde do trabalhador. Traz ainda as condições dos edifícios de ensino, geralmente desconfortáveis e com iluminação inadequada. Aborda o estresse do professor relacionando-o ao estresse ocupacional e suas raízes econômica, social, cultural e simbólica, lembrando que o trabalho, além de garantir a subsistência, é indicativo da posição social dos indivíduos fazendo com que estes sejam reconhecidos por integrarem uma categoria profissional. Diz Meleiro (apud MENDES, 2006, p. 2):

[...] é uma profissão louvável, que merece respeito e consideração pela nobre missão, de quem a exerce, de transmitir conhecimentos aos alunos. Infelizmente, ocorreu uma deterioração das condições da formação e da prática profissional do professorado no Brasil, hoje tão desvalorizada no próprio universo acadêmico, na mídia e na sociedade em geral. Diversos trabalhos na literatura mundial mostram que ser professor é uma das profissões mais estressantes na atualidade.

Esta observação corrobora com o corpo de ideias pesquisado e desenvolvido por muitos autores no sentido da desvalorização da profissão docente e o conseqüente adoecimento dos profissionais da área a partir de fatores externos diversos e, sobretudo, do aspecto simbólico que o trabalho possui e que acrescenta um peso emocional, geralmente negativo, à realidade periclitante da Educação brasileira.

A visão ingênua da sociedade em geral sobre o magistério parece permitir que o leigo emita opiniões sobre o modo como o professor deve agir e ofereça sobre estes profissionais uma pressão que se associa à já institucionalmente legitimada, agravando a crise de identidade docente. Segundo Nóvoa (1995) esta visão simplista atribui ao professor a responsabilidade direta pelas lacunas existentes no processo de ensino e o conseqüente fracasso escolar sem considerar as condições básicas para que este ensino ocorra, como, por exemplo, a falta de recursos didático-pedagógicos, dentre outros.

Para contemplar os principais aspectos que formam o alicerce para a instalação do Sofrimento Mental entre os professores, após a apresentação do método e da metodologia, no capítulo 1 deste estudo, trazemos, no capítulo 2, reflexões sobre o sentido que a Educação assume no contexto do Capital, seguidas, no capítulo 3, de considerações e estudos

desenvolvidos por teóricos fundamentais na abordagem do adoecimento e sofrimento psíquico relacionado ao trabalho. Neste capítulo trazemos, principalmente, as contribuições de Selligman-Silva, Christophe Dejours e Louis Le Guillant. O capítulo 4, traz a análise e discussão dos dados e, encerramos o trabalho com breves Considerações Finais.

As descobertas que vão se formando a partir das pesquisas possibilitam, em perspectiva crítica, a apreensão dos fatores que provocam o quadro de sofrimento docente e então, medidas resolutivas podem ser tomadas ou reivindicadas pelos que sofrem no trabalho docente. Desta forma, acreditamos que exista uma possibilidade de modificação no quadro das políticas educacionais de modo a colaborar com a saúde dos professores ao criar novas perspectivas, um novo saber, outra organização para outra concepção de trabalho em que o sofrimento não seja elemento naturalizado e parte das condições oferecidas aos professores.

## **CAPÍTULO 1 MÉTODO**

### **1.1 Objetivos**

#### *1.1.1 Objetivo Geral*

Identificar e analisar a ocorrência do Sofrimento Mental decorrente do trabalho docente em professores de uma escola pública da cidade de Franca/SP.

#### *1.1.2 Objetivos específicos*

Contribuir para a elucidação da relação *saúde-trabalho-doença* em professores de uma escola pública estadual paulista.

Identificar aspectos da organização, das relações e condições de trabalho que provocam o Sofrimento Mental em professores de uma escola pública estadual paulista.

Verificar se os professores identificam o Sofrimento Mental e como lidam com o mesmo.

### **1.2 Metodologia**

#### *1.2.1 Referenciais metodológicos*

O presente estudo tem como perspectiva metodológica o materialismo histórico dialético, que propõe a aproximação com o objeto de estudo pela concepção da realidade do fenômeno estudado em sua totalidade e em suas determinações concretas, inseridas em contextos históricos específicos.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que abrange as disciplinas da saúde e da educação, porém, orientadas e inseridas no campo das Ciências Sociais, que na especificidade relacionada à investigação científica exige compreender que:

[...] é o fato incontestável de que o objeto das Ciências Sociais é histórico. As sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configurações culturais são específicas. Elas vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro que em si traz, dialeticamente, as marcas pregressas, numa reconstrução constante do que está dado e do novo que surge. Toda investigação social precisa registrar a historicidade humana, respeitando a especificidade da cultura que traz em si e, de forma complexa, os traços dos acontecimentos de curta, média e longa

duração, expressos em seus bens materiais e simbólicos (MINAYO, 2010, p. 39).

A escolha do método permitiu que entrássemos em contato direto com as contradições inerentes às condições materiais em que se inserem os professores na execução de seu trabalho. Os depoimentos colhidos representam esta experiência que se manifesta na apresentação de fatos vividos no concreto da vida escolar, expressa na concretude do corpo físico e intermediada pelo sentido do trabalho, que é construído historicamente. O método permite esta abordagem que considera a totalidade como categoria central, sem dicotomizar o homem de sua ação.

A maneira como os indivíduos manifestam a sua vida reproduzem exatamente aquilo que são. Aquilo que são, coincide, portanto, com a sua produção, isto é, com aquilo que produzem e com a forma como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende das condições materiais da sua produção. (MARX; ENGELS, 2007, p. 18).

Assim, as entrevistas refletem o cotidiano, a experiência concreta de onde se evidenciam as manifestações do objeto de estudo. Tal como nos diz Heller (1992, p. 17):

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias.

Na análise do objeto deste estudo, o sofrimento mental relacionado ao trabalho docente, aborda-se o estudo da sociabilidade capitalista relacionada à educação e os principais aspectos relacionados às condições, relações e organização do trabalho docente no Brasil e os impactos para a saúde dos professores e trazemos como principais interlocutores teóricos, Selligman-Silva, Christophe Dejours e Louis Le Guillant, dentre outros. A conversa com estes autores permitiu abordar a questão sob os pontos de vista e contextos que, embora diferentes, traduzem o fenômeno saúde-doença de modos próximos.

Para a verificação do sofrimento mental relacionado ao trabalho docente, utilizamos entrevistas semiestruturadas com sete professores que alternam a docência no ensino fundamental, segundo ciclo, e no ensino médio; sendo que dois professores, à época das entrevistas, não mais se encontravam no trabalho docente; um por estar aposentado e outro por readaptação funcional. Buscando situações contratuais diferentes, pudemos contemplar uma maior diversidade de fatores e assim, encontrar os pontos de convergência sobre a questão trabalho-sofrimento mental nos professores.

Embora a *entrevista semiestruturada* tenha sido o instrumento escolhido para esta pesquisa, adicionamos também informações quantitativas colhidas com a aplicação de quarenta questionários em outra Unidade de Ensino (UE). Os dados adicionados servem, tão somente, para ilustrar a análise das entrevistas realizadas na escola-campo escolhida.

Conforme Minayo (2010, p. 190):

Por vezes, num processo de pesquisa pode surgir a necessidade de elaboração de um questionário fechado para se captar aspectos gerais considerados relevantes de um problema de investigação, visando a iluminar a compreensão do objeto e a estabelecer relações e generalizações. Na abordagem qualitativa, nada impede, pelo contrário se estimula, essa combinação de métodos. No entanto, nenhum roteiro substitui ou deve ser substituído por questionários, pois ambos correspondem a lógicas específicas e diferenciadas de aproximação do objeto.

Os questionários foram aplicados em uma UE que não corresponde à escola campo posteriormente selecionada e ocorreram em função de um trabalho de integração grupal que fomos chamados a realizar nesta escola. Percebendo, ao ouvir os docentes, as diversas dificuldades que se apresentavam, solicitamos a autorização para o levantamento de dados, pois, à época, estávamos em processo de escolha dos instrumentos de pesquisa e aplicação de pré-teste. Após o consentimento, aplicamos os questionários em uma das reuniões de Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs), em junho de 2013. Porém, posteriormente, em função dos objetivos e facilidade de acesso, escolhemos outra escola como campo de estudo e onde desenvolvemos um estudo de casos tendo como instrumento principal as entrevistas semiestruturadas. Alguns dados relevantes do questionário, no entanto, foram utilizados na pesquisa como ilustração de aspectos discutidos a partir dos depoimentos colhidos na UE campo.

Após apresentação do projeto à diretora e coordenadoras da escola-campo, obtivemos autorização para prosseguirmos. Depois de coletados os dados gerais sobre o local, agendamos a primeira entrevista com a professora coordenadora para obtermos uma visão geral do funcionamento escolar e das dinâmicas relacionais. Na oportunidade, a coordenadora, gentilmente, nos sugeriu os nomes de 4 professores que, em sua visão, poderiam contribuir para a pesquisa, uma vez que atendiam ao critério de variabilidade da situação funcional.

O professor Bruno foi sugerido por ter sido readaptado em função de um quadro de fobia social; o professor Waldemar também por encontrar-se em afastamento; a professora Nelise foi indicada por, segundo a coordenadora, ter uma visão crítica acerca das condições de trabalho no magistério estadual e a professora Abadia foi indicada por ter se aposentado

antecipadamente devido a dificuldades com a equipe. A professora Eliane, ao saber da pesquisa em andamento, se ofereceu para a entrevista, pois acreditava que poderia oferecer contribuições com a experiência que estava vivenciando.

Por fim, a professora Lúcia foi convidada a participar da pesquisa por compor um trabalho distinto dos demais, uma vez que lecionava para o projeto de línguas, o Centro de Estudos de Línguas (CEL), e apresentava condições de trabalho atípicas. A disciplina da professora Lúcia, o Espanhol, não era parte do currículo. Sua disciplina era tomada como uma atividade complementar e de enriquecimento e era a única que poderia ser escolhida pelos alunos. Quisemos, com esta escolha, verificar se o SM também estava presente nesta situação e quais aspectos se ressaltavam.

O critério principal para a seleção dos sujeitos foi a situação funcional destes à época das entrevistas. Procuramos abranger professores na ativa, já aposentados e afastados do trabalho docente. Com os professores na ativa, quisemos identificar a ocorrência do SM e como estes profissionais lidam com a situação. Já com o professor aposentado e o afastado, quisemos compreender o caminho que os levaram ao afastamento. Uma vez que o SM não é uma doença, que se explica por si mesma é essencial que possamos compreender o processo, mais que a situação em si, de agravamento psíquico por que passam os professores.

A entrevista semiestruturada como diz Minayo (2010) é executada por meio de um roteiro de perguntas que, a partir dos objetivos da investigação, pretende levar o entrevistado a discorrer livremente sobre o tema proposto sem condições previamente determinadas pelo pesquisador. Conforme esta autora, o que torna a entrevista um instrumento privilegiado para coleta de informações é que esta revela aspectos não somente relacionados às questões pontuais, determinadas historicamente, nos contextos socioeconômicos e culturais; mas também, propicia a verificação de aspectos relacionados à subjetividade do entrevistado, o que é fundamental para o estudo de aspectos do psiquismo que caracterizam o sofrimento mental.

As entrevistas, realizadas nos meses de outubro e novembro de 2013, foram audiogravadas e transcritas literalmente com o objetivo de manter a fidelidade do sentido proposto pelas falas.

### *1.2.2 Local*

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada em uma cidade do interior de São Paulo, com cerca de trezentos e cinquenta mil habitantes. Situada em região

central, esta unidade escolar ocupa aproximadamente a metade do quarteirão e oferece, atualmente, o ensino nos níveis Fundamental e Médio. A escola possui cerca de 800 alunos matriculados em 2013, sendo aproximadamente 500 alunos no Ensino Fundamental e 300 no Médio.

Esta UE foi escolhida em função de ter sido o local onde este pesquisador trabalhou como professor por nove anos, de 1990 a 1999, e onde percebeu a relação entre a saúde mental dos professores e as condições de trabalho oferecidas. Quisemos, com esta pesquisa, verificar se nossas percepções empíricas sobre a relação trabalho/saúde mental se comprovariam em uma abordagem metódica, mesmo decorridos mais de dez anos.

A UE possui área total de 5.000,00 metros quadrados, sendo 3.261,00 de área construída e 1.739,00 de área livre. A escola é cercada por muro de aproximadamente 2,5 metros de altura.

Possui três entradas, sendo uma para os alunos, uma para os professores e outra que dá acesso ao estacionamento. Todas as entradas possuem acionamento manual e a dos alunos é fechada após o sinal. A partir deste momento, os alunos atrasados utilizam a entrada dos professores e, desta forma, passam por monitoramento dos inspetores e gestores. No período da manhã a inspetora abre o portão dos alunos às 6h50 e fecha às 7h.

A entrada considerada principal possui junto ao muro um portão de metal, a seguir um corredor, outra porta que dá acesso à secretaria e logo à frente, outro portão menor, circundado por grades e de onde se pode visualizar câmeras de monitoramento. O primeiro portão desta passagem, geralmente, encontra-se destrancado, mas todos que desejam entrar precisam pedir permissão aos inspetores ou aos funcionários da secretaria, após apresentações e objetivos. O acesso à escola só é permitido após a liberação pelos gestores.

A construção possui dois andares, feitos de concreto e pintados em verde e branco. Afora a impressão negativa causada pelas grades, na entrada principal, a escola possui um visual bonito, com dependências bem cuidadas e limpas.

No andar térreo há dois pavimentos: um acomodando a sala da direção e outro, onde se encontram a secretaria, a sala da coordenação e a sala dos professores. Ainda neste andar encontram-se os banheiros dos alunos e o dos funcionários e professores.

Logo à frente do portão de entrada, vê-se um pátio que faz frente às salas da diretoria, secretaria e professores e onde ficam os estudantes durante o intervalo de aulas; logo atrás encontram-se um campo de futebol e uma quadra coberta. Todos os ambientes podem ser vistos à distância, facilitando o monitoramento dos alunos, feito pelos funcionários, durante o intervalo do recreio. Afora o campo de grama, não se vêem plantas ornamentais na escola.

No refeitório, que fica logo à frente das citadas salas, há um conjunto de mesas e bancos, onde os alunos fazem as refeições.

No segundo andar, encontram-se as salas de aula e a biblioteca. As salas são amplas e dispostas ao lado de um grande corredor em cujo centro fica a mesa dos agentes escolares, inspetores de alunos.

Esta unidade escolar sempre foi considerada privilegiada em termos de construção, limpeza e organização do espaço físico.

### *1.2.3 Participantes*

O grupo de participantes compõe-se de sete professores do Ensino Fundamental e Médio, sendo dois professores de categoria F (contratados), um professor efetivo, um professor readaptado, um professor afastado por licença médica, um professor aposentado e um professor coordenador.

Do grupo de sete professores, cinco lecionam para os dois níveis de ensino (Fundamental e Médio), um leciona somente para o Ensino Fundamental II e a professora coordenadora não ministra aulas.

Os participantes mencionados na pesquisa receberam pseudônimos para garantir o anonimato.

A professora coordenadora alterna os turnos entre a escola estadual e outra, de ensino fundamental e médio, privada. A professora Nelise também trabalha, em turno diferente, em uma escola municipal de ensino fundamental e médio em cidade vizinha. Os outros professores só exercem a função na escola em que ocorre a pesquisa.

**Quadro 1 - Caracterização dos participantes da entrevista**

<b>Professor(A)</b>	<b>Categoria Contratual</b>	<b>Função Atual</b>	<b>Jornada</b>	<b>Situação Funcional</b>
Abadia	A	-----	-----	Aposentada
Bruno	R	Assistente de secretaria	Dois períodos na mesma UE	Readaptado
Eliane	A	Professora	Dois períodos na mesma UE	Efetiva
Lúcia	O	Professora no Centro de Estudos de Línguas (CEL)	Dois períodos na mesma UE	OFA (temporário)
Nelise	F	Professora	Dois períodos em UEs diferentes	OFA (estável)
Salete	A	Coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio	Dois períodos em UEs diferentes	Efetiva
Waldemar	A	Professor	Dois períodos na mesma UE	Efetivo (afastado)

**Fonte:** Elaborado por José Antônio Pereira.

#### *1.2.4 Instrumentos*

Para a realização da pesquisa, foram utilizados, como principal instrumento de coleta de dados, entrevistas individuais audiogravadas. A fim de complementar as informações, foram realizadas conversas informais com professores e diretores durante seus períodos de ATPC e também durante o intervalo entre aulas.

A coleta de dados dos professores em atividade aconteceu no período da manhã, durante “janelas” entre aulas e compreenderam o período de quatro semanas, em que o pesquisador visitou a escola-campo entre duas e três vezes por semana. O professor afastado dirigiu-se à escola para a entrevista e a professora aposentada foi entrevistada em sua residência. As visitas à escola alternavam a observação para coleta de dados relativos ao espaço físico e à história da UE e as entrevistas com os professores.

Após a transcrição e leituras das entrevistas foi criado o quadro (Apêndice B) para facilitar a categorização das respostas e a partir do qual identificamos os três eixos principais de análise deste estudo, quais sejam: Elementos Constitutivos do SM, Elementos Moderadores do SM e Expressões do SM. O quadro do Apêndice B está organizado de forma a possibilitar a identificação de cada um dos três elementos nas respostas dadas a cada

entrevista. As entrevistas estão denominadas E1 (entrevista com professor 1), E2, E3, E4, E5, E6 e E7.

Na discussão de cada um dos três eixos, apresentamos fragmentos retirados das respostas dos professores para amostragem e análise.

### *1.2.5 Procedimentos*

1ª etapa: contato inicial com a escola e apresentação do projeto de pesquisa com aceitação da instituição e assinatura da autorização (Anexo A) pela diretora e professores.

2ª etapa: Agendamento das entrevistas, coleta de dados referentes à instituição e primeiras conversas informais com professores.

3ª etapa: Entrevistas.

4ª etapa: Análise e discussão dos dados.

É importante salientarmos que estas etapas não são estanques. Os procedimentos foram inter-relacionados para dar um caráter mais dinâmico à investigação. Assim, já na primeira etapa, discorremos sobre o caráter das entrevistas como forma de preparar os gestores sobre o processo e desenvolvimento da pesquisa de campo.

Os professores se mostraram bastante receptivos. A coordenadora sugeriu alguns nomes que acataram prontamente ao pedido. Todos os participantes mostraram empenho e vontade de participar.

### *1.2.6 Análise de dados*

Todas as entrevistas e visitas foram compiladas em caderno de campo para posterior análise. As entrevistas foram devidamente audiogravadas e transcritas.

Após repetidas leituras das entrevistas, adotamos três eixos já utilizados por Tavares (2003) ao analisar o sofrimento no trabalho entre servidores públicos. A pesquisadora se utiliza dos termos “Elementos Constitutivos do Sofrimento no Trabalho”, “Elementos Moderadores do Sofrimento no Trabalho” e “Expressões do Sofrimento no Trabalho”, que, nesta pesquisa tornaram-se: “Elementos Constitutivos do Sofrimento Mental”, “Elementos Moderadores do Sofrimento Mental” e “Expressões do Sofrimento Mental”.

A seguir, para facilitar a análise do conteúdo e obter uma discussão mais clara, os três eixos principais foram subdivididos em sub eixos, a partir dos pontos para onde se convergia

a caracterização do SM entre os professores. São eles: as condições de trabalho, as relações de trabalho e o sentido do trabalho docente na visão do professor.

Na análise consideramos as observações de Minayo (2010, p. 308):

Do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo parte de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado: aquele que ultrapassa os significados manifestos. Para isso a análise de conteúdo em termos gerais relaciona estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados. Articula a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção da mensagem.

As diversas leituras da transcrição das entrevistas possibilitaram a abordagem do conteúdo em sua totalidade e a construção dos eixos de sentido emergentes desvelando informações que permitiram verificar a ocorrência do Sofrimento Mental e suas manifestações entre os docentes pesquisados.

### *1.2.7 Aspectos éticos*

A presente pesquisa atende às exigências éticas descritas na Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996 (BRASIL, 1996a, online).

1) Assinatura pelos participantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que contempla os seguintes aspectos: garantia de que serão esclarecidos a qualquer momento do estudo sobre os procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa; que terão liberdade de retirar seu consentimento, a qualquer momento, sem prejuízo algum; segurança do caráter sigiloso e confidencial das informações obtidas.

2) Professores e equipe gestora foram, no início da pesquisa, esclarecidos a respeito dos riscos e benefícios atuais e potenciais, individuais e coletivos do estudo e do comprometimento máximo com os sujeitos.

3) Foram assegurados aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes, em termos educacionais e profissionais, acesso aos procedimentos e aos resultados do trabalho. O projeto foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisas da Plataforma Brasil, em dezembro de 2013 e obteve parecer favorável.

4) Foram adotados nomes fictícios para garantir o anonimato dos participantes conforme atestado no TCLE.

## CAPÍTULO 2 O SENTIDO DA EDUCAÇÃO NA SOCIABILIDADE CAPITALISTA

Para se compreender qualquer aspecto da Questão Social na particularidade brasileira, é inevitável retomarmos a base onde se assentam alguns de seus pilares socioculturais: a sociabilidade capitalista vista em uma perspectiva histórica e considerada em suas manifestações materiais, concretas. Tomamos emprestado o termo Questão Social porque ao falar de Educação no contexto do capital, obrigatoriamente, passamos pelas determinações que esta sociabilidade impõe às condições em que o trabalho educativo se manifesta. Segundo Iamamoto (1998, p. 27), o termo refere-se ao “[...] conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista.” Assim, compreendemos que o trabalho educativo precarizado é também uma expressão da questão social.

A apreensão do sentido da Educação na sociabilidade capitalista só é possível se analisamos a dinâmica da criação de políticas públicas nesta área que, naturalmente, obedece a contextos e processos históricos específicos. No Brasil, a herança do desenvolvimento social passa por especificidades tais como, por exemplo, a ditadura militar e o autoritarismo na tomada de decisões de cima para baixo; fatos que se somam aos ingredientes da administração pública que rege o país ainda a partir de relações clientelistas e de políticas sociais restritas, focais e voltadas para os feitos eleitoreiros; reproduzindo uma realidade mascarada a ser desvendada para que possa ser coletivamente transformada.

O campo educacional brasileiro em suas políticas públicas reflete as características de nossa herança política. Assim, a Educação brasileira tem sido um campo de experimentações que caminha lentamente na tentativa de atingir seus objetivos. Por baixo de metas, objetivos e planos, encontra-se um viés ideológico com base no sistema de produção capitalista que, nem sempre, é apreendido em suas contradições e nos efeitos nefastos sobre os trabalhadores, no caso, os professores.

Portanto, os assuntos desenvolvidos neste capítulo são por si só desafiadores e apresentam diversas perspectivas, muitas vezes contraditórias. Assim, vamos nos manter no estudo do Capitalismo e da Educação a partir do referencial teórico predominantemente marxiano; pois a nosso ver, nenhuma outra teoria permite a análise da questão social com tamanha exatidão e clareza que a visão materialista histórica dialética. O teor desta discussão gira em torno da relação que se estabelece entre o modo de produção capitalista e seu rebatimento na Educação, tendo em vista a teoria social desenvolvida por Marx e a interpretação desta, dada por alguns de seus inúmeros seguidores à centralidade do trabalho e às relações exploratórias de classes, considerando o que Marx e Engels em “A Ideologia

Alemã” (2007, p. 26), dizem com relação à história como dimensão que tem como ponto de partida o real, o concreto, as ações dos seres sociais nas suas “condições materiais de vida”.

Estudar Educação e sociabilidade capitalista em perspectiva histórica é tocar em temas complexos, porém previsíveis, tais como os processos de precarização, pauperização e exploração, decorrentes do sistema de funcionamento do Capital, em sua orientação neoliberal.

Marx, ao evidenciar em “O Capital” (1983, v. 1), as determinações sócio históricas do trabalho na construção do ser social, afirma a centralidade do trabalho como fundante deste ser; sendo, portanto, o trabalho, considerado como o intercâmbio orgânico entre homem e natureza, representando uma síntese entre subjetividade e objetividade, consciência e realidade objetiva natural. Esta realidade, explicitada por Marx, abre um viés teórico e prático para compreendermos o ser social que se forma também pela ação do trabalho educativo, na atividade prático-social a se realizar por meio de objetivações.

Em Marx e Engels (2007), o “Trabalho, a Linguagem e o Pensamento” consubstanciam a sociabilidade humana e mediam os objetivos sobre os quais incidem o trabalho, considerado uma atividade prática e social porque dele derivam a representação da vida material e espiritual. A cada ação, a capacidade humana é renovada pela experiência anterior. Segundo Marx (2004), o produto do trabalho, seus meios e condições são estabelecidos em uma dimensão social que, ao não ser reconhecida, é estranhada, comprometendo seu caráter de realização e criação. O estranhamento produzirá relações entre coisas; ou seja, o homem enquanto força de trabalho se torna uma mercadoria a ser comprada, como qualquer outro produto. O trabalho é relegado, assim, a mero meio de subsistência subordinado ao capital.

Contraditoriamente, no sistema capitalista, houve o desenvolvimento das forças sociais produtivas, dos métodos e instrumentos de trabalho, porém, acompanhados de intensa exploração e miséria, que se elevam na mesma proporção que a riqueza. Por outro lado, os trabalhadores quando se coletivizam e se organizam, alteram, ainda que temporariamente, a ordem dos fatos saindo da subalternidade por meio da resistência.

Na atualidade, o trabalho vem sendo submetido aos novos métodos de gestão, que na busca da extração da mais valia absoluta e relativa, submete o trabalhador a processos arcaicos e servis que, entre outros agravos, geram doenças do trabalho contemporâneo, como as que atingem a esfera mental.

Na educação, a partir das políticas neoliberais vigentes e da mercantilização do ensino, o trabalho do professor aparece, quase sempre, destituído de sua função original, dada a

degradação lenta e contínua das relações sociais de trabalho no serviço público e, em especial, nas escolas. A causalidade do sucateamento da educação pública, porém, aparece mascarada. As correlações ideológicas que articulam as políticas públicas de educação corroem o ensino, mediadas pela falta de investimento e de adequada gestão dos recursos, aparecendo, aos olhos da sociedade apenas como um problema de falta de qualificação profissional, de absenteísmo, de alunos mal educados entre outros problemas mais imediatos. Assim, as medidas gerenciais tomadas, quase sempre, giram em torno de aspectos periféricos tais como a contenção do absenteísmo e do controle da força de trabalho, diga-se, dos professores, demonstrando-se uma superficialidade que não atinge a raiz dos problemas.

Toda a concepção sobre a Educação e o sistema capitalista passa pela capacidade humana de pensar a realidade e transformá-la. Segundo Marx (1983), ao projetar antecipadamente na consciência o que se deseja atingir em sua ação sobre a natureza, o homem produz em si uma realidade inovada, diferente da natural, chamada de realidade social. Assim, ao transformar a natureza, transforma a si e à suas relações sociais.

Para compreender a ação do pensamento antecipado sobre a educação na formação dos cidadãos é preciso compreender o que a escola propõe como ensino e como este se liga às dimensões da chamada superestrutura marxista com seus poderes de inculcação ideológica e manipulação social em função de interesses de classes hegemônicas. A possibilidade de compreensão do trabalho educativo em perspectiva crítica possibilita novos pensamentos e, quiçá, um novo ser social, que seja capaz de se mobilizar coletivamente na busca pelo resgate do sentido do trabalho e da educação não mais formadora, mas transformadora, libertadora.

## **2.1 Educação e capital**

Ao longo do texto vamos pensando no papel da educação, particularmente a pública, compreendida e proposta, em princípio, como uma instância libertadora, uma vez que objetiva a “formação básica para a cidadania”, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Segundo os PCN (BRASIL, 1997, p. 15), em seu módulo introdutório, o ensino proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE):

[...] está em função do objetivo maior do ensino fundamental, que é o de propiciar a todos formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem para:

- “I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;  
IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.” (art. 32).

Como vemos, esta proposta não só está relacionada a questões específicas de cada disciplina do currículo, mas abrange uma dimensão que atinge a formação e desenvolvimento de valores voltados para a formação da cidadania e que apresenta, na prática, uma óbvia contradição, pois que não é exequível dentro de um contexto capitalista que não possibilita à Educação exercer a função que lhe é oficialmente e ontologicamente dada.

O termo “cidadania”, amplamente utilizado nos discursos educacionais, mais ou menos resume os diversos valores e ideologias constantes nas propostas a serem desenvolvidos pela Educação. Construído historicamente, provém das revoluções e conquistas por direitos humanos que as sociedades vão alcançando e está diretamente relacionado à constante capacidade de mobilização dos grupos sociais não hegemônicos. “Cidadania”, em uma compreensão mais rasa, está ligada ao conhecimento e exercício dos direitos e deveres já socialmente alcançados. Neste sentido, a escola propõe o exercício da criticidade, ou seja, da capacidade de refletir, avaliar, socializar e reivindicar direitos exercitando os deveres já coletivamente construídos. Porém, como se verá posteriormente, as propostas educacionais não garantem o exercício deste ensino que se pretende emancipatório e as questões que o impedem passam por uma estrutura rígida e, praticamente, intransponível. Assim, a Cidadania, elemento básico da educação, inscreve-se no campo do utópico ou do conhecimento meramente no nível da informação.

No dizer de Souza e Melo (2011), o projeto de emancipação, via educação, propostos pelos aparelhos ideológicos do Estado capitalista não visam esclarecer efetivamente os processos degradantes, mas atribuir falsas causas aos mesmos, procurando desvinculá-los da realidade que os originam.

O projeto revolucionário, presente nos primórdios da ascensão burguesa, manteve-se enquanto proposta no nível da educação, mascarando o caráter reacionário que foi se consolidando a partir do efetivo domínio da burguesia enquanto classe hegemônica. Este discurso, falsamente emancipatório, ainda existe e perpassa os fundamentos filosóficos da Educação contemporânea auxiliando na criação de uma identidade da profissão do magistério que se mostra deturpada quando se considera a real prática educativa, que contraria estes ideais e funciona como aparato para a legitimação da sociedade capitalista, agora com feições neoliberais.

O fenômeno da coisificação do homem em favor da sobrevivência do capitalismo atravessa diversos momentos e é perpassado por diferentes propostas educacionais visando fornecer a este homem explorado as condições internas, em termos de crenças e visão de mundo, que o “qualifiquem” a ocupar adequadamente seu lugar de peça descartável no processo de acumulação, assentado na máquina da mais valia. Meszáros (2008, p. 35) diz que a educação institucionalizada pretende fornecer conhecimentos e pessoal necessários ao Capital e, assim, à legitimação da ordem societária atual:

A educação institucionalizada, especialmente, nos últimos cento e cinquenta anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade.

Historicamente, a Educação tem representado um papel significativo como coadjuvante do desenvolvimento do sistema produtivo capitalista e temos em cada uma das fases do capitalismo, um tipo de peça a ser produzida. Partindo do Capitalismo concorrencial do século XVIII e início do século XIX, passando pelo Capitalismo monopolista, no século XIX e início do XX, pelo Capitalismo monopolista de Estado, de pós-guerra, ainda no século XX e chegando ao Capitalismo concorrencial global a partir da década de 1980, vamos nos ater à fase atual do sistema, cujas características têm gerado efeitos sociais catastróficos que descambam em problemas de ordem global e rebatem negativamente sobre a Educação escolar brasileira. Dentre estes, destacamos o Neoliberalismo, a adesão ao Estado mínimo e à economia de mercado, a acumulação flexível do capital, as rápidas mudanças técnico-científicas, a ordem econômica determinada por corporações mundiais e por instituições financeiras internacionais e, principalmente, o fenômeno da Globalização (ou Mundialização).

A palavra globalização exprime, atualmente, uma ampla gama de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que refletem o capitalismo contemporâneo. Desta forma, vamos nos focar nos princípios deste fenômeno no sentido de adicionar elementos que possibilitem desvelar o mundo educativo capitalista e, assim, associá-los à questão do trabalho docente.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 84), na busca pela regulação, o capitalismo do final do século XX promove ações que descambaram na Globalização; são estas: o rápido desenvolvimento técnico-científico, a privatização de bens e serviços estaduais, a busca de eficiência e competitividade, a desregulamentação do comércio entre países e a quebra de fronteiras nacionais, permitindo o livre trânsito entre pessoas, mercadorias e capitais, inaugurando-se um mercado global. Ainda segundo estes autores,

embora não se possa precisar o início do fenômeno, seus aspectos principais tornaram-se mais visíveis a partir de 1980, época em que o discurso neoliberal reforça o processo da globalização. O fenômeno, portanto, é uma extensão da racionalidade econômica baseada na competição e na autoregulação do mercado, arrefecendo a regulação promovida pelo Estado, que se pensa ser capaz de autorregular-se naturalmente, pela lei da oferta e da procura. Este Estado Global pretende “[...] consolidar e sustentar uma nova ordem econômica e política mundial”.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 86):

[...] a globalização é mais fortemente sentida e percebida em manifestações como:

- a) produtos, capitais e tecnologias sem identidade nacional;
- b) automação, informatização e terceirização da produção;
- c) implementação de programas de qualidade total e de produtividade (processos de reengenharia em vista de maior racionalidade econômica);
- d) demissões, desemprego, subemprego;
- e) recessão, desemprego estrutural, exclusão e crise social;
- f) diminuição dos salários, diminuição do poder sindical; eliminação de direitos trabalhistas e flexibilização dos contratos de trabalho;
- g) desqualificação do Estado (como promotor do desenvolvimento econômico e social) e minimização das políticas públicas.

A manutenção do sistema capitalista no século XXI, devido à competitividade exacerbada e das menores margens de lucro, passa necessariamente pela busca de novos mercados onde se possa ampliar a comercialização de mercadorias. Esta “invasão”, porém, está longe de ser somente uma questão de consumo e necessidades. Para que se consuma mais é necessário exacerbar o fetichismo da mercadoria, criando necessidades fictícias a partir de conceitos introjetados no coletivo com relação ao valor social que o indivíduo tem na esteira do “vale mais quem mais pode comprar”. Esta criação de desejos e necessidades invade, inclusive, o espaço educacional, onde se dão interações que refletem o pensamento coletivo, mediado pelo consumismo.

A produção global flexível produz a aceleração do ritmo da inovação dos produtos e a criação de novas necessidades de consumo, individualizado e adequado às necessidades do cliente. Os efeitos decorrentes deste novo mercado produzirão novas exigências que levam à precarização e pauperização do trabalho em si, atingindo também o setor educacional, cujas instituições refletirão estas características gerais provenientes do mercado globalizado, que são: demandas por elevação da qualificação do trabalhador, organização mais horizontalizada do trabalho, tarefas múltiplas, necessidade de treinamento e aprendizagem permanente, ênfase na corresponsabilidade do trabalhador, criação de regimes e contratos mais flexíveis com

trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratada, dentre outros (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 89).

A sustentação da política global está alicerçada nos países do primeiro mundo com especial destaque para os sete mais poderosos do mundo, os que compõem o famoso G-7 (Estados Unidos, Canadá, Japão, Alemanha, Inglaterra, França e Itália). Estas potências econômicas mundiais têm conseguido manter os interesses do capital transnacional controlando riscos e implementando políticas neoliberais nos países terceiro-mundistas disseminando a visão de mundo neoliberal, regida pelo livre mercado.

A busca pela execução das orientações neoliberais fortalecedoras da fase atual do capitalismo, leva à criação de políticas que se apresentam como soluções ideais para a questão, no caso, da Educação, que aparece fetichizada tornando-se sonho de consumo das classes desprivilegiadas que a vêem como a salvação contra a pobreza econômica e a destituição de direitos sociais. Dentre estas políticas temos, por exemplo, a valorização à universalização do ensino fundamental, calcada no fato de que a tecnologia em franca aceleração exige trabalhadores aptos no domínio de máquinas cada vez mais sofisticadas e assim, a formação escolar, baseada nos pilares neoliberais de eficiência, equidade e qualidade, aparecem como contribuição na formação deste perfil. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 106), com referência aos pilares anteriormente citados:

Tais princípios aparecem claramente, por exemplo, no documento Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem: uma visão para o decênio de 1990 e na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontien, Tailândia (de 5 a 9 de março de 1990), nos documentos da Unesco Transformação produtiva com equidade (1990) e Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (1992) e ainda no Plano Decenal de Educação para Todos, documento do Ministério da Educação, datado de junho de 1990.

As orientações para a Educação, no contexto atual, apresentam contradições inerentes a um sistema de gestão econômica cujo objetivo principal é a perpetuação metabólica do capitalismo. Desta forma, associar a função do Estado em universalizar o acesso e permanência à Educação aos interesses mercadológicos que pregam conceitos neoliberais como qualidade e eficiência, torna-se, no mínimo, desafiador.

As tendências orientadoras do capitalismo mundial pregam a liberdade econômica, a eficiência e a qualidade como elementos fundamentais para a manutenção da competitividade e, portanto, da lucratividade no mercado. Desta forma, o fator qualidade, dentro da ótica do capital, configura-se como elemento fundamental em qualquer instituição que se pretenda competitiva. Este paradigma vem também reordenar as ações do Estado, com rebatimento nas

políticas públicas, inclusive, educacionais, cuja eficiência seria colocada nas instituições privadas, supostamente com melhor qualidade, em detrimento da ineficiência das públicas.

Assim, percebe-se que o modo como às políticas educacionais são engendradas, em princípio, pode até favorecer uma visão positiva pela comunidade que, baseada no senso comum, é levada a acreditar na superficialidade de concepções como, por exemplo, a atribuição de um caráter messiânico à Educação como panaceia social, a solução para todos os problemas ou, ainda, a crença de que a ineficiência da educação é devida à má formação do professor ou à falta de recursos materiais. É importante compreendermos a complexidade da questão educacional em uma sociabilidade que a usa como instrumento que se adequa a cada necessidade do capital, dimensão coisificada, fetichizada e esvaziada de seu sentido ontológico.

## **2.2 A educação mercantilizada**

A partir das análises anteriores, percebemos a lógica empresarial atingindo a Educação e fundamentada em conceitos e valores da esfera privada. As novas necessidades criadas pelo âmbito da produção fomentam a competitividade que implica em diversas mudanças na capacitação requerida pelos recursos humanos, passando, obrigatoriamente, pela modificação das questões relacionadas à aprendizagem e à difusão do conhecimento, ou seja, à Educação, de modo geral. Palavras como modernização, flexibilidade, competitividade, excelência, eficiência, autonomia, etc., provindas do modelo toyotista de produção; passam a fazer parte das propostas pedagógicas, dos parâmetros curriculares nacionais (PCN), dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e de, praticamente, todos os documentos e orientações relevantes para um ensino que se quer atual; diga-se, adequado às novas tendências capitalistas, na forma do neoliberalismo. Os organismos multilaterais assumem, a seu modo, esta tarefa de gerir a Educação calcada em interesses de manutenção do Capital. Conforme dizem Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 114):

No tocante à educação, a orientação política do neoliberalismo de mercado evidencia, ideologicamente um discurso de crise e de fracasso da escola pública como decorrência da incapacidade administrativa e financeira de o Estado gerir o bem comum. A necessidade de reestruturação da escola pública advoga a primazia da iniciativa privada, regida pelas leis do mercado. Desse modo, o papel do Estado é relegado a segundo plano, ao mesmo tempo que se valorizam os métodos e o papel da iniciativa privada no desenvolvimento e no progresso individual e social.

A configuração educacional, na perspectiva do Capital, apresenta imensos desafios baseados na lógica da concorrência global e na liberdade econômica, passando pela eficiência da qualidade e pela flexibilidade de diversas dimensões do trabalho; o que configura um painel de precarização do trabalho docente e nas exigências cada vez maiores pela produção de trabalhadores competentes para o novo modelo societário. Neste contexto, o Banco Mundial tem sido um dos principais representantes das orientações para as políticas públicas com enfoque neoliberal, particularmente, na abordagem do ensino básico, que pregam um perfil de indivíduos com habilidades intelectuais diversificadas e flexíveis, em função das novas funções que podem surgir, devido particularmente, ao avanço da tecnologia. Assim, espera-se um ensino eficiente, com qualidade e sofisticado em detrimento do anteriormente exigido, baseado no treinamento para o trabalho.

O discurso do Banco Mundial reproduz a perspectiva neoliberal, um incentivo à competitividade, à descentralização e à privatização do ensino, eliminando a gratuidade; ou seja, retirando da Educação o caráter de bem público, tornando-a apenas uma mercadoria consumida via mercado. Para atingir tais objetivos, o planejamento de qualidade total do Banco Mundial propõe como estratégias, o enfoque sistêmico, a administração eficiente a tecnologia educacional; bases da qualidade total. O enfoque sistêmico, que procura otimizar o todo, é um recurso que pretende diagnosticar problemas e implementar planejamentos, selecionando meios e objetivos operacionais para controlar e avaliar os processos de produção, assim como seus produtos. A administração eficiente e a tecnologia educacional complementam este enfoque buscando a racionalização do trabalho e métodos científicos para a eficiência, eficácia e qualidade no processo pedagógico. Assim, a Educação é vinculada ao novo paradigma produtivo na ótica do neotecnicismo. Volta-se ao racionalismo econômico e à gestão privada como modelo para o setor público na formação de recursos humanos. É a ciência vista como conceito positivista, neutra e objetiva, precisa e rigorosa; em uma epistemologia que prega o conhecimento como observação, explicação e previsão de fatos livres de valor ou ideologias. É verdadeiro aquilo que se pode verificar (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 117).

As transformações propostas em função dos novos modelos de produção atingem, em cheio, a Educação, que se vê às voltas com uma crise de função em seus diversos níveis. O discurso neoliberal usurpa a relevância social da Educação, reverte seu objetivo ontológico e engendra uma vinculação mercadológica e privatizante como únicas formas de se alcançar qualidade, competitividade e eficiência.

A Educação é atingida em todos os seus níveis por esta tendência mercadológica. As universidades, por exemplo, para manterem-se no mercado, devem, dentro deste contexto, aderir ao processo produtivo na geração de conhecimentos científicos e tecnológicos coerentes com a competitividade do mercado global na formação de profissionais deste novo tempo. O ensino universitário torna-se economicista ao adotar a filosofia da qualidade total (neotecnicismo) justificado pela legitimidade social e eficácia total no ensino superior. Assim como em uma empresa, a universidade e seus trabalhadores deve ter como meta a satisfação de seus clientes, visar a produtividade, a redução de custos, a otimização de resultados, a criatividade, a inovação e a sobrevivência pela competitividade.

Historicamente, a educação formal adquiriu uma essencialidade à formação humana, mas dela tem sido usurpado o caráter de promotora do desenvolvimento do potencial humano e atribuído o de produtora de cidadãos consumidores que atendam às necessidades fundamentais do sistema capitalista em sua manutenção. Assim, as ligações diretas entre o caráter ontológico do trabalho e a essencialidade da educação para a formação do ser social justificam um possível desvelamento das articulações ideológicas e “ideologizantes” do discurso e da ação educacional em voga, obedientes a um caráter contraditório que permite sua compreensão e, ao mesmo tempo, formas criativas de enfrentamento e resgate do sentido que deveria ter a educação para o desenvolvimento humano “além do capital”, como diria Mezsáros (2008), e para a reivindicação de políticas públicas coerentes com as necessidades dos educadores.

A educação como sistema, não poderia estar isenta de representar a ideologia capitalista, entendida aqui na perspectiva marxista que desvela as concepções elaboradas para aparentar como de interesse coletivo as ideias da classe dominante na tentativa de manter a ordem social, reprimindo a violência da força explícita em função da aceitação de conceitos e ideias que mantêm o status quo e a hegemonia. Esta lógica desumanizadora baseada na exploração do homem pelo homem, no individualismo, no lucro e na competição e concretizada, atualmente, pelo neoliberalismo, tenta reorientar os sistemas educacionais, “formando” cidadãos adequados ao sistema produtivo e metabolicamente perpetuando o sistema capitalista através da inculcação levada a efeito através das políticas educacionais precarizadoras e mercantilizadoras, tais como a intensa privatização das escolas, o aligeiramento de cursos, a educação à distância, dentre outros.

### 2.3 Da educação para o homem à educação para o mercado

Acreditamos ser relevante compreender um pouco do processo por que passou a Educação nas comunidades primitivas até atingir as características que a fazem típica das sociedades de classes. Esta compreensão nos permite pensar os entremeios que embasam e fomentam a ideologia capitalista aplicada à educação.

A divisão social do trabalho, que aconteceu em função da propriedade privada e da exploração do homem pelo homem, implementou a necessidade de uma divisão da educação que atendesse às diferentes classes sociais. Surgem, neste contexto, os especialistas da educação e inicia-se o processo de fragmentação do ensino e a separação valorativa entre o trabalho manual e o intelectual. Já, desde então, o processo de privatização do ensino é uma realidade que busca o favorecimento das classes sociais privilegiadas. Neste sentido, a sociedade burguesa em ascensão proclama uma teórica igualdade dos seres humanos, inclusive à educação, ignorando e, posteriormente, usando a seu favor, o fato de que o capital não permite em sua base de concepção uma igualdade real. “Ao progredir a produção capitalista, desenvolve-se uma classe trabalhadora que, por Educação, tradição e costume, aceita as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes” (MARX, 2004, p. 851). Conforme diz Tonet (2009, p. 13):

Essa ignorância os impedia (aos burgueses) também de compreender que a própria universalização teria que ser, necessariamente, desigual, tanto no seu alcance efetivo como nos seus conteúdos. Uma vez que a educação é subordinada aos imperativos da reprodução do capital, e uma vez que ele é a matriz da desigualdade social, seria totalmente absurdo esperar que ele pudesse proporcionar a todos uma igualdade de acesso a ela.

E Sousa e Melo (2011, p. 4) observam:

Com a propagação da ideologia burguesa pela educação, procurou-se mascarar as contradições do sistema capitalista e formando uma consciência alienada. Nesse sentido, educação passou a ser um elemento importantíssimo que a burguesia encontrou para disciplinar as massas, sem o uso da força, fazendo que a mesma se conformasse e interiorizasse a ordem estabelecida.

Partimos do fato de que o acirramento das condições de produção capitalista tem alterado as formas de organização do trabalho, inclusive o docente, servindo à perpetuação da máquina de produção de mais valia e seus mecanismos exploratórios que “coisificam” o ser humano, tornando-o descartável. As modificações no modo como se materializa a produção através do “trabalho” atingem diretamente outras instâncias das atividades humanas, sobretudo a Educação, pois existe uma relação de natureza ontológica entre trabalho e

processo educacional uma vez que toda atividade laboral prescinde de elementos educativos para ser adequadamente realizada e reproduzida. Como salienta Tonet (2009, p. 9):

À diferença dos animais, nós humanos não nascemos geneticamente determinados a realizar as atividades necessárias à nossa existência. Precisamos aprender o que temos que fazer. Precisamente porque o trabalho implica teleologia, isto é uma atividade intencional prévia e a existência de alternativas. Nada disto é biologicamente determinado. Precisa ser conscientemente assumido. Daí a necessidade da educação, vale dizer, de um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, etc. que permitam ao indivíduo tornar-se apto a participar conscientemente (mesmo que essa consciência seja limitada) da vida social.

Tonet (2009), na citação acima, refere-se à Educação como uma atividade que permite ao indivíduo participar conscientemente do trabalho que executa, embora consideremos que há imiscuído na ação educativa, um caráter político com vieses ideológicos nem sempre compreendidos. Na verdade, os processos de ensinar e aprender se interpenetram de tal modo que aquele que ensina um dia precisou aprender. Este caráter intrínseco do processo educativo faz-nos pensar que deveria ser também inerente aos atores do processo educacional, o caráter reflexivo constante sobre o que se aprende e ensina, os porquês e os para quês de cada elemento constitutivo do processo escolar, que assim, deveria ter como princípio o pensamento dialógico que permitisse a compreensão dos processos sociais, as relações exploratórias entre as classes desta realidade social, os elementos que formam a sociabilidade capitalista.

Porém, obviamente, ao se compreender o funcionamento antagônico comum à luta de classes, deduz-se que uma realidade que permitisse a participação da Educação como elemento emancipatório não parece ser possível dentro do atual sistema de produção, uma vez que o papel da Educação na construção do ser social é evidente, existindo em função das necessidades que surgem a partir das diversas interações e da realidade concreta que formam o ser social em determinado momento histórico. Como considera Tonet (2009, p. 10):

Já aqui pode-se perceber que o sentido da educação não é determinado por ela mesma. Vale dizer, não são os que fazem a educação e nem sequer o Estado ou outras instâncias sociais que estabelecem qual o sentido desta atividade. Nesses vários níveis se decide a sua forma concreta, mas não o seu sentido mais profundo. Este é definido pelas necessidades mais gerais da reprodução do ser social. Ora, como o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, é óbvio que, em cada momento e lugar histórico, uma determinada forma de trabalho será a base de uma determinada forma de sociabilidade e, portanto, de uma certa forma concreta de educação.

A própria configuração do sistema capitalista, naturalmente, delega à classe dominante o poder sobre as ideias que são geradas a respeito da configuração societária e uma parte deste

conjunto de ideias que formam a ideologia capitalista provém dos processos escolares que, devidamente manipulados, reproduzem este conjunto de pensamentos e se encarrega de naturalizá-los delegando ao indivíduo toda a responsabilidade por seu suposto sucesso ou fracasso. Assim, a Educação, almejada por todos os que pretendem ascender social e economicamente, é também fetichizada e nas artimanhas do sistema, o desenvolvimento do ser humano fica diretamente relacionado à capacidade de consumo de cada indivíduo. Desta forma, a máquina produtiva capitalista é devidamente alimentada. À educação, neste contexto, cabe alicerçar a ideologia neoliberal e fortalecer as bases do sistema para que aqueles que detêm o poder econômico e político também dominem “a força espiritual”, como diziam Marx e Engels (2007, p. 47):

As ideias da classe dominante são, em cada época, as que prevalecem, sendo que a classe que representa a força material dominante da sociedade é, ao mesmo, tempo, sua força espiritual dominante. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam, também como pensadores, como produtores de ideias, que eles regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época.

Assim, uma educação emancipadora, no sentido marxiano, só seria possível em uma sociedade que fosse já emancipada ou que conseguisse desenvolver uma direção coletiva rumo à uma nova ordem social provinda de um novo pensar, de outros interesses que resgatassem o sentido da existência humana como princípio e não como peça a ser usada dentro de uma engrenagem de produção. Fato que se contrapõe, na esteira da ideologia neoliberal, à tarefa messiânica que tem sido atribuída à Educação como salvadora absoluta do caos social e das disparidades socioeconômicas. Em uma sociedade calcada pela divisão social do trabalho, pelo individualismo, pela desigualdade e pela “exploração do homem pelo homem” é impossível oferecer a todos os cidadãos o acesso à educação e à formação integral. Uma pedagogia orientada pelo Capital inscreve as práticas pedagógicas para a liberdade no âmbito da utopia. Conforme diz Kuenzer (2002, p. 63):

Ora, se o trabalho pedagógico, escolar ou não escolar, ocorre nas relações sociais e produtivas e através delas, ele não está imune às mesmas determinações. Ou seja, enquanto não for historicamente superada a divisão entre capital e trabalho – o que produz relações sociais e produtivas que têm a finalidade precípua de valorização do capital -, não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas: apenas contraditórias, cuja

direção depende das opções políticas da escola e dos profissionais da educação no processo de materialização do projeto político-pedagógico. Este, por sua vez, expressa os consensos e práticas possíveis em um espaço escolar ou não escolar atravessado por relações de poder, concepções teóricas, ideológicas e políticas, também contraditórias, para não falar dos diferentes percursos de formação profissional.

Prossegue a mesma autora afirmando que qualquer tipo de enfrentamento e superação é possível considerando-se a categoria contradição, que traz em si mesma, elementos de positividade e negatividade, avanços e retrocessos, permitindo, portanto, seu desenvolvimento e sua destruição. A nosso ver, professores conscientes da dimensão política de sua profissão são capazes de desenvolver alunos críticos, capazes de questionar valores e escolherem com mais autonomia para que e para quem devem colocar sua aprendizagem a serviço.

#### **2.4 Políticas públicas na educação: para quem, para quê?**

Ao se abordar historicamente o desenvolvimento da Educação brasileira no contexto do capital, cabe mencionar que, sobretudo a partir dos anos 1990, a economia mundializada tem produzido uma competitividade internacional que promove mudanças nos processos de produção e, conseqüentemente, no trabalho e nos padrões de consumo.

São adotadas as políticas neoliberais, que delegam à iniciativa privada os serviços anteriormente de caráter público que são, portanto, relegados, ao segundo plano dentro das novas prioridades. O trabalho docente apresenta novas configurações e, ainda mais pauperizado, o magistério exige de seus profissionais um acúmulo de jornadas de trabalho em função dos baixos salários. Refletindo o caráter geral do entorno trabalhista, os professores acumulam funções para além da sala de aula, tornam-se multiprofissionais, com múltiplas habilidades, em funções que vão desde o ensinar, passando pela gerência de conflitos, elaboração de projetos, integração do entorno social, e formação de cidadãos “úteis” ao sistema capitalista. Conforme dizem Batista e Andrade (2012, p.7):

A mudança na legislação da educação advinda com o artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/96 atribui ao professor, dentre outras funções, participar na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e colaborar em atividades de articulação da escola com famílias e a comunidade. Neste sentido, intensifica-se o trabalho precário docente; aumento de reuniões para o planejamento escolar, avaliações, atividades docentes, além da precariedade e/ou ausência de condições das escolas para a realização do trabalho docente: sala de aulas, biblioteca, laboratórios, salas superlotadas. A polivalência no trabalho docente é expressa pelas múltiplas tarefas. São muitas vezes, gentilmente convidados para colaborar aos finais de semana dos projetos: ‘escola viva’, ‘amigos da escola’, ‘escola da família’, ‘escola cidadã’, ‘escola da juventude’, etc.

O perfil profissional ora delineado coincide com o do que se quer para os estudantes: seres aptos a colaborar para o fortalecimento dos ideais capitalistas de consumo e divisão de classes. A escola, assim, cumpre com seu papel principal no contexto capitalista: internalizar ideologias e amansar consciências. Como referenda Meszáros (2008, p. 44):

A questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias, as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos – da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno [...] a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano [...] posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores [...].

Assim, compreendemos que o trabalho na educação, obviamente, obedece às modificações que vão ocorrendo no mundo do trabalho em geral como forma de regular e reproduzir o capital. No Brasil, essas transformações, conforme já dito, são mais radicais após a década de 1990, na linha da reestruturação produtiva e do movimento de reforma do Estado brasileiro. No governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, é criado o “Plano Diretor da Reforma do Aparelho Estatal”, que objetiva “flexibilizar” e tornar eficiente o Estado brasileiro por meio, principalmente, da definição de objetivos e na autonomia do gestor em gerir seus recursos (PERONI, 2003). Prevê-se, nesta proposta, a mudança do foco estatal que, em vez de valorizar o processo, passa a ter seu papel voltado aos resultados, portanto, nos processos avaliativos. Assim, as responsabilidades do Estado em relação às políticas sociais são transferidas para o setor privado e para a sociedade civil. Conforme diz Saviani (2002, p.23):

[...] entram em cena as reformas educativas ditas neoliberais que se encontram em andamento. Sob a inspiração do toyotismo, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento. Neste último caso, o papel do Estado torna-se secundário e apela-se para a benemerência e voluntariado. Em ambos os períodos, prevalece a busca pela produtividade guiada pelo princípio de racionalidade, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. Para esse fim, o Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transfere responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas, concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional. Assim, também na educação, aperfeiçoam-se os mecanismos de controle, inserindo-a no processo mais geral de gerenciamento das crises no interesse da manutenção da ordem.

Todo este movimento contrarreformista que assola o Brasil dos anos 1990, traz uma nova ordem de políticas educacionais para dentro da escola, provinda da necessidade do

capital em remanejar procedimentos para a superação de sua crise. As instituições internacionais, inclusive, impõem diretrizes em função do novo tipo de Estado que se pretende, mínimo para a classe trabalhadora e máximo para o capital. Nas palavras de Antunes (2002, p. 40):

O Neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privação acelerada, enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como o Fundo Monetário Internacional.

À escola, como já se mostrou, pede-se a formação deste homem integrado à ordem de reprodução social metabólica do capital.

O discurso da qualidade e eficiência parece, no entanto, mascarar a realidade prática da educação brasileira. As estratégias supostamente inclusivas que buscam índices que melhorem as estatísticas educacionais, não correspondem necessariamente a uma ética educacional que prega que o ensino de qualidade deveria gerar alunos preparados em termos de conhecimento do patrimônio cultural da humanidade. Para isto, vale a utilização de estratégias, no mínimo, questionáveis, tais como a ciclagem, a aceleração de fluxo, a progressão automática ou continuada, as classes de aceleração, os cursos supletivos com vídeo aulas e os cursos superiores com Ensino a Distância, por exemplo. Estratégias estas aplicadas e criticadas por seus principais executores: os professores.

Como podemos observar, as políticas de cunho neoliberal têm efeitos nefastos sobre a educação, tal qual aponta Hypólito (2002, p. 70) ao afirmar que a crescente privatização do ensino superior e, em grande parte, médio, acelera a difusão da ideologia neoliberal por meio da afirmação da ineficácia do Estado social na solução da educação pública, seguido da ideia de que a educação brasileira precisa alcançar o sucesso e a eficiência; conceitos claramente associados ao desenvolvimento mercadológico, muito mais que à educação de pessoas.

Assim, não é difícil verificar que o entorno em que se situa a Escola, em todas as suas dimensões e níveis, oferece desafios de monta àqueles que tomaram a tarefa educativa em suas mãos, não somente no sentido do ensino propriamente dito, mas dos embates inerentes à conquista de melhores condições de trabalho e à compreensão da rede de pensamentos que embasam política e filosoficamente a Educação, produzindo professores e estudantes desavisados da manipulação ideológica em função da manutenção do sistema capitalista, usurpando o sentido libertador que o processo educativo poderia engendrar, precarizando e deturpando o trabalho educacional.

Esta análise da questão educacional associada ao capitalismo nos permite observar a interface indissolúvel entre estas duas instâncias para que seja possível, daí, compreender as intrincadas interações que perpassam o sistema produtivo em sua relação com o fazer pedagógico. Ou seja, as questões ideológicas que determinam as políticas públicas educacionais estão em relação direta e inevitável à pauperização e precarização do trabalho docente e à função que têm exercido muitos profissionais no exercício de seu trabalho, interferindo, inclusive, na subjetividade dos sujeitos diretos do processo e no pensamento coletivo a respeito do funcionamento social.

No contexto capitalista, não é difícil constatar que a educação tem se tornado também uma mercadoria e obedece aos imperativos de produção e consumo inerentes. Isto é, no universo do consumo, do quanto vale cada produto, o homem também se torna objeto que mercantiliza uma aprendizagem utilitária na lógica do consumo. Daí, todos os processos de precarização e pauperização da educação pública em relação ao sistema privado e o questionamento, muitas vezes ausente, do que se deve aprender para se tornar ser humano educado. Cabem as perguntas: - para quê e para quem? De que serve um sistema de ensino se não for para promover a compreensão do mundo, sobretudo o da cultura?

Porém, como nos diz Saviani (2000, p. 31), não vale apenas constatar fatos a respeito da situação da educação brasileira, mas, principalmente, “dar o passo adiante [...]” e, ao observarmos, dentro de uma concepção de totalidade, as análises dos autores anteriormente citados, compreendemos que este próximo passo necessita necessariamente passar pela emancipação da classe trabalhadora como um todo. Não parece ser uma tarefa exclusiva da educação, uma vez que esta se insere em um contexto muito mais amplo e reflete as articulações sociais e o pensamento de um grupo que se concretiza dentro e para além dos processos educativos formais. Porém, é claro, que a Educação pode se tornar também um espaço de enfrentamento se articulada a um projeto coletivo embasado no entendimento da estruturação do sistema capitalista. Ou seja, é necessário fortalecer, principalmente, a dimensão política da educação. Como referenda Sader (2005, p. 18) em prefácio de obra de Meszáros:

A diferença entre explicar e entender pode dar conta da diferença entre acumulação de conhecimentos e compreensão do mundo. Explicar é reproduzir o discurso midiático, entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria, é ir para além do capital [...].  
Os que lutam contra a exploração, a opressão, a dominação e a alienação – isto é, contra o domínio do capital – têm como tarefa educacional a ‘transformação social ampla, emancipadora’.

Sabendo-se que a pauperização e a precarização do trabalho de forma geral tem sido efeitos atrelados aos movimentos de organização e reorganização do sistema capitalista, torna-se importante a compreensão das políticas públicas que, atualmente, orientam o fazer educacional formal. Toda política traz em seu bojo intencionalidades, ideias, valores, atitudes e práticas que influenciam os profissionais em suas ações formativas, moldando um tipo de sujeito anteriormente determinado por expectativas sociais e formando, após os processos educacionais, um tipo específico de cidadão. A adesão, ou não, a estas políticas formativas, dentro de uma perspectiva crítica, passa obrigatoriamente pela participação dos professores e profissionais da escola no sentido de estarem conscientes sobre o tipo de sujeito que querem formar. Assim, aos professores é exigido que, além do domínio dos saberes e das competências docentes, saibam articular as reflexões a respeito das intenções daqueles que propõem políticas, diretrizes e práticas.

## **2.5 Aspectos da precarização do trabalho docente estadual público paulista**

Embora o SM seja fenômeno de múltiplas causas, é imprescindível compreender junto a suas determinações históricas, os aspectos que o embasam no que concerne à organização do trabalho, no caso o docente, na particularidade aqui em estudo; qual seja, o trabalho na rede estadual de ensino público paulista. Assim, vamos delinear alguns aspectos que estruturam este trabalho e ressaltar a visível precarização em que este se encontra e o inevitável rebatimento sobre a saúde psíquica dos professores.

A deterioração das condições de trabalho no magistério é assunto amplamente divulgado e de senso comum e abrange situações relacionadas às condições em que este trabalho se dá. Conforme sintetizado pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP):

Vivemos na rede estadual de ensino um quadro de desvalorização dos profissionais do magistério, formas precárias de contratação de professores, más condições de trabalho, composição inadequada de jornada de trabalho, adoecimento profissional, superlotação de salas de aula e outros fatores que provocam a falda de professores e interferem na qualidade da educação pública no estado de São Paulo (NORONHA, 2012, p. 3).

A década de 1990, particularmente, observou reformas visando a redemocratização do Estado brasileiro que atingiram o trabalho docente a partir, principalmente, das orientações propostas pelos organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial (BM).

O BM, através de sua composição majoritariamente de economistas, prega objetivos atrelados à eficiência econômica, à liberdade de mercado e à globalização do capital, instaurando uma ordem econômica e educacional contraditória, típica do sistema capitalista, em uma clara associação entre educação e capacitação proposta. Esta apropriação da escola como produtora de força de trabalho e conhecimentos mercadológicos promove ações e políticas que intensificam o trabalho docente, descambando no adoecimento psíquico do professor.

Antunes (2007, p. 17) afirma que a lógica capitalista atual erode o trabalho contratado e regulamentado. Os setores de serviços públicos como saúde, energia e educação, sofrem reestruturações em função do que chama de “mercadorização”. Assim, se justificam os modos de contratação utilizados atualmente pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP). Os diversos tipos de contratos da SEESP obedecem a situação empregatícia dos professores e refletem a flexibilização do trabalho na sociedade capitalista atual. Existe uma ampla variedade de categorias de contrato que abrangem professores efetivos, temporários estáveis, temporários sem estabilidade e prestadores de serviços eventuais. Estas categorias determinam as jornadas de trabalho, a remuneração e a organização do trabalho pedagógico nas escolas paulistas. Esta forma de estruturação do trabalho docente exemplifica a subproletarização afirmada por Antunes (1997, p. 44):

[...] subproletarização do trabalho, presente nas formas de trabalho precário, parcial, temporário, subcontratado, terceirizado, vinculados à economia informal, entre tantas modalidades existentes. [...] essas diversas categorias de trabalhadores têm em comum a precariedade do emprego e da remuneração; a desregulamentação das condições de trabalho em relação às normas vigentes ou acordadas e a consequente regressão dos direitos sociais, bem como a ausência de proteção e expressão sindicais, configurando uma tendência à individualização extrema da relação salarial.

Dentre as diversas categorias de contratação existentes no magistério público paulista, as que regulamentam a força de trabalho não efetiva se sobressai. Segundo informações constantes do site da SEESP (online) os professores que trabalham em regime temporário ocupam 50% do total de docentes do Quadro do Magistério (QM). Os professores em regime temporário são denominados Ocupantes de Função Atividade (OFA), nomenclatura atual para o termo Admitidos em Caráter Temporário (ACT), até hoje muito utilizado na rede estadual de educação.

Os professores efetivos são considerados funcionários públicos após concurso de ingresso, de provas e títulos. Já os servidores públicos são os professores estáveis, OFAs e Categoria F. Os professores estáveis possuem estabilidade, mas não detêm cargos. Os

professores eventuais são considerados prestadores de serviço para o Estado e recebem somente por aulas ministradas. Basicamente, a Lei n. 8.112/1990 (BRASIL, 1990, online), criada em época de flexibilização das relações trabalhistas, instituiu condições diferenciadas para servidores públicos através de diferentes vínculos empregatícios. Atualmente, há oito principais categorias docentes no Estado de São Paulo:

**Quadro 2 – Categorias Docentes da SEE/SP.**

<b>Categoria docente</b>	<b>Situação funcional na SEE/SP</b>
A	Professores titulares de cargo, efetivados por concurso de provimento de cargos.
R	Professores readaptados. Não ministram aulas. Categoria regida pela Resolução SE n. 23/2011.
p	Professores estáveis a partir da constituição federal de 1988 e LC 706/93.
F	Professores estáveis a partir da LC 1.010/07. Docentes ACTS que lecionavam em 02/06/2007.
O	Professores candidatos à admissão e admitidos após a LC 1.093/09.
S	Professores eventuais, regidos pela Lei 500/74 e pelo Decreto Estadual 24.984/86.
I	Professores eventuais, regidos pela Lei 500/74 e pelo Decreto Estadual 24.984/86.
V	Professores eventuais, regidos pela Lei 500/74 e pelo Decreto Estadual 24.984/86.

**Fonte:** SÃO PAULO (1974, 1986, 1993, 2007, 2009a, 2011); BRASIL (1988).

Na análise da legislação vigente, constatamos o processo gradativo de precarização do trabalho docente que atinge, principalmente, os professores contratados em caráter temporário, os OFAs ou ACTs.

Como podemos depreender do quadro 2, os professores efetivos possuem cargos garantidos por concurso público de provas e títulos, já os estáveis foram beneficiados com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que estabelece a estabilidade no caso de servidores com, no mínimo, 5 anos de trabalho ininterruptos (BRASIL, 1988). A estabilidade é a situação em que ao professor é atribuída uma carga de horas/aula sem que este trabalhador, no entanto, ocupe cargos efetivos, mas ministrará aulas em caso da falta de titulares ou devido a afastamentos destes. Caso ao docente estável não forem atribuídas aulas, este receberá por uma carga de 10 horas de trabalho semanal e exercerá outras atividades na escola, havendo, inclusive, a possibilidade de ministrar aulas de outras disciplinas que não a de sua formação. Os professores estáveis, não raro, precisam frequentemente mudar de UE e lecionar em lugares afastados de suas moradias.

Os professores da categoria F, também estáveis, foram beneficiados pela Lei Complementar (LC) n. 1.010/2007 (SÃO PAULO, 2007, online), que confere estabilidade aos professores temporários que estavam com vínculo empregatício no dia da promulgação da lei, 2 de junho de 2007.

Os docentes Ocupantes de Função Atividade (OFA) (ou Admitidos em Caráter Temporário – ACTs) são regidos pelo Decreto n. 24.948, de 3 de abril de 1986 (SÃO PAULO, 1986, online) e compreendem aproximadamente 40% do Quadro do Magistério (QM) paulista, segundo dados da SEESP. Após modificações na legislação, em 2009, em que uma parcela de ACTs tornou-se estável, os professores temporários tiveram sua contratação regida pela LC n. 1.093, de 16 de julho de 2009. Esta lei regulamentou a contratação por tempo determinado, em atendimento às necessidades temporárias excepcionais. São criadas, após esta lei complementar, duas categorias, O e L, sendo que a categoria L foi posteriormente extinta.

O artigo 30 da LC n. 1.093/09 (SÃO PAULO, 2009a, online) reza que os professores temporários devem obedecer ao Regime Geral de Previdência Social (RGPS). O que é essencial dizermos é que a contratação temporária atinge direta e negativamente o processo pedagógico que é interrompido e retomado inúmeras vezes ao longo do ano. Também há uma maior dificuldade nas relações e normas disciplinares em relação aos alunos, que tendem a ver o professor substituto eventual como um “tapa-buracos”.

O professor categoria O, diferentemente dos antigos ACTs, passam por processo seletivo simplificado, instituído pelo Decreto n. 54.682/2009 (SÃO PAULO, 2009b, online), que regulamenta a LC n. 1.093/09 e apresenta normas para contratação de docentes temporários. Muitos professores, com esta nova norma, correm o risco de não serem

contratados, mesmo tendo passado muitos anos trabalhando como temporários, uma vez que o processo seletivo é anual.

A situação mais crítica, porém, é a dos professores eventuais. Esta categoria foi regulamentada pelo Decreto n. 24.948/86 (SÃO PAULO, 1986, online). Vale citar o artigo 10 e alguns parágrafos deste Decreto:

Artigo 10 – Para a regência de classes ou ministração de aulas nos impedimentos eventuais de titular de cargo ou de ocupante de função atividade da série de classes docentes, por um período de 01 (um) até 15 (quinze) dias, incorrendo a substituição de que trata o artigo 3º ou inexistindo estagiários, poderá haver admissão de docente, nos termos do artigo 1º, inciso I, da Lei nº 500, de 13 de novembro de 1974, através da Portaria Especial de Admissão.

§1º - A admissão de docente, de que trata o ‘caput’ deste artigo, será feita nos dias em que ocorrer o impedimento do titular de cargo ou ocupante de função-atividade.

§2º - Para o cálculo de retribuição pecuniária será considerada a soma do número de horas efetivamente ministradas por dia em que o docente exerceu a substituição.

[...]

§4º - No final de cada ano, a unidade escolar onde houve a prestação de serviço, nos termos desse artigo, expedirá Atestado de Frequência do qual deverá de forma discriminada, os dias em que o servidor foi admitido como docente, durante cada mês.

Artigo 11 – A designação de docentes ou especialistas de educação para o exercício da substituição de outro docente ou especialista de educação ou para atribuições de cargo vago ou de função de serviço publico [...] não dará direito à percepção de ajuda de custo, diárias ou trânsitos (SÃO PAULO, 1986, online).

A situação empregatícia do professor eventual não permite que este participe da construção do projeto pedagógico ou político das UEs onde é chamado a prestar serviço. Seu trabalho é executado em diversas unidades escolares, às vezes, em um único dia, o que acarreta um esforço psíquico de adaptação ao local de trabalho e às características específicas de cada escola e classe em que trabalhará. Não há tempo suficiente para que este professor conheça seus alunos, detecte suas necessidades de aprendizagem ou mesmo, crie vínculos com alunos ou outros professores a fim de melhor exercer sua tarefa. Além do mais, este professor é remunerado somente pelas aulas que ministra, ficando isento de diversos benefícios concedidos aos professores efetivos ou estáveis.

Por fim, citamos os professores readaptados, que melhor concretizam a situação extrema de sofrimento, principalmente, psíquico a que estão sujeitos os docentes da escola pública em seu exercício nas escolas paulistas e nas condições de trabalho que atualmente se apresentam e que refletem a lógica capitalista e neoliberal. São profissionais que não mais têm condições de exercer a docência devido ao adoecimento constatado e que são

“reaproveitados” em outras funções, geralmente, administrativas. Impossível não estabelecer uma relação com a reciclagem de objetos inúteis. O professor, ao ser readaptado, é atingido diretamente em sua identidade profissional; embora, esta mudança de funções pareça ser a saída extrema para que o profissional não perca de vez seu trabalho. Percebemos, na pesquisa de campo, que estes docentes apresentam uma frustração em não mais conseguirem exercer sua profissão e têm uma necessidade premente de justificar ou compreender esta mudança de funções.

Os aspectos relacionados à precária situação dos professores paulistas incluem a necessidade de duplas ou triplas jornadas de trabalho para que se consiga um salário mais condizente com a formação superior exigida ao docente. Porém, esta estratégia apresenta características de precarização, uma vez que somente na docência na rede pública é possível aumentar a carga horária de trabalho para até 65 horas semanais, ou seja, 13 horas diárias de trabalho. Além do mais, as Leis n. 9.801 de 14 de junho de 1999 (BRASIL, 1999, online) e n. 9.962 de 22 de fevereiro de 2000 (BRASIL, 2000, online) regulamentam aspectos da precarização tais como: possibilidade de demissão dos trabalhadores docentes estáveis em caso de necessidade de se desonerar os cofres públicos com a folha de pagamentos; a possibilidade de contratação de professores públicos pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); o que configura a perda de direitos específicos do funcionalismo público, como por exemplo, o acesso ao Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (IAMSPE). Lê-se no 3º artigo da Lei n. 9.962 de 22 de fevereiro de 2000:

Art. 3º - O contrato de trabalho por prazo indeterminado somente será rescindido por ato unilateral da Administração pública nas seguintes hipóteses:

I – prática de falta grave, dentre as enumeradas no art. 482 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT;

II – acumulação ilegal de cargos, empregos ou funções públicas;

III – necessidade de redução de quadro de pessoal, por excesso de despesas, nos termos da lei complementar a que se refere o art. 169 da Constituição Federal; [...] (BRASIL, 2000, online).

Outro aspecto importante da precarização do trabalho docente refere-se à remuneração baixa, que girava, em 2011, segundo Alves e Pinto (2011) em torno de R\$ 1.741,00. Este valor atualmente está em torno de R\$ 2.000,00, por 40 h/a. Alves e Pinto (2011) descobriram que no perfil socioeconômico de 32 profissões das ciências e das artes, os professores da educação básica brasileira ocupavam a 27ª posição. Dizem os pesquisadores:

O nível de remuneração é um aspecto fundamental para qualquer profissão, principalmente numa sociedade sob a lógica capitalista, e não é diferente quando se trata da docência no contexto do sistema educacional brasileiro atual. Nesse sentido, há que ressaltar que por trás da discussão da

remuneração estão fatores relevantes para a garantia de uma escola pública de qualidade (ALVES; PINTO, 2011, p. 610).

É importante salientarmos que o Estado de São Paulo ocupava, em 2011, a décima sétima colocação na remuneração de seus professores, segundo a análise comparativa executada pelo Sindicato dos Professores e Servidores da Educação e Cultura do Estado e Município do Ceará (APEOC), difundida pela publicação de nome “Análise comparativa salarial dos professores das redes estaduais no Brasil” (APEOC, 2010). Segundo os dados da pesquisa mencionada, o valor hora/aula do Estado de São Paulo, não chegava a R\$ 10,00. Em novembro de 2014, a SEESP lançou edital de concurso para provimentos de cargos para Professores do Ensino Básico, nível I (PEB I), com a exigência de nível superior e com ganhos iniciais de R\$ 1.565,19 (SÃO PAULO, 2014, p. 31).

Em vez de obterem ganhos reais, incorporados em seus salários, os professores recebem, também, bonificações por resultado, implementadas em 2008 e regulamentadas pela LC n. 1.097/2009 (SÃO PAULO, 2009c, online). A política de bonificações apresenta-se como uma forma de controle organizacional do trabalho docente e está dividida em dois eixos: as bonificações por esforço coletivo da escola e a por esforços individuais dos professores. Um fato importante sobre esta política é que o ganho extra não é computado ao salário base e não conta para fins de aposentadoria. Além do mais, está baseada, também, na realização de processos seletivos anuais propostos pela SEESP associados à análise da assiduidade e permanência dos docentes em uma mesma escola. Assim, os professores em afastamento por doença, ou que apresentam faltas devidas ao Sofrimento Mental advindo do trabalho, são prejudicados na política de bonificações. Os professores atualmente podem legalmente ter seis faltas abonadas no ano letivo com o máximo de uma ausência mensal.

Além da bonificação por mérito, acima mencionada, há o bônus anual que premia o esforço coletivo da escola no alcance de metas propostas pela SEESP. Esta bonificação coletiva é exercida na análise do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) (SÃO PAULO, 2008, online) e pelos resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) associados à permanência e índices de aprovação. Assim, é possível um controle e responsabilização da equipe escolar pela evasão e reprovação de alunos. As UEs, para alcançar o bônus anual, criam estratégias que intensificam o trabalho do professor, conforme se verá na análise de dados da pesquisa de campo. Dentre estas estratégias a efetividade da progressão continuada é posta à prova e os índices de reprovação e evasão são manipulados, mascarando a real situação do ensino.

A flexibilização neoliberal desvaloriza o trabalho docente a ponto de leis federais não serem devidamente cumpridas, tais como a Lei do Piso, de n. 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabelece um salário mínimo que, em 2014 era de R\$ 1.697,00 por 40 horas semanais de trabalho docente (BRASIL, 2008, online) e 2/3 da carga horária no desempenho de atividades com os estudantes. Segundo a APEOESP (2012), a jornada de trabalho para cumprimento de atividades dos professores paulistas é 16% menor que o instituído pela Lei do Piso. Diz o sindicato que a lei, se aplicada:

[...] terá impacto na qualidade de vida dos professores, reduzindo a incidência de doenças profissionais mais comuns, como também impactará a qualidade de ensino, na medida em que os professores poderão ter mais tempo para a preparação de aulas, elaboração e correção de provas e trabalhos e, sobretudo, para participarem de programas de formação continuada no próprio local de trabalho (APEOESP, 2012, p. 51).

Outro agravante das condições de trabalho precarizadas na docência refere-se à carga de trabalho intensificada e aos contratos de professores por caráter temporário. Estas formas de contratação dificultam a formação de uma equipe pedagógica coesa e que possa tratar coletivamente os desafios que se apresentam na execução de seu trabalho. Detectamos, nesta pesquisa, a falta de articulação coletiva dos professores na implantação do PPP da escola. A proposta de oferecer autonomia à equipe escolar cai por terra devido às dificuldades de formação e ações coletivas no interior das UEs. Dias-da-Silva e Fernandes (2006, p. 9-10) dizem que:

As condições de trabalho a que estão submetidos os professores e a instabilidade do corpo docente e técnico das escolas são impeditivos de construção de qualquer projeto pedagógico consequente. Não podemos mais continuar culpabilizando escolas e professores por regras de gestão que se estabelecem verticalmente sem qualquer preocupação com a essência do trabalho educativo. As políticas públicas deveriam criar mecanismos para assegurar um corpo estável de educadores, materializando suas responsabilidades com o sucesso escolar, e isso implica melhoria salarial e condições dignas de trabalho. Não podemos continuar implantando reformas educacionais que impõe projetos e atividades à revelia das concepções e condições de trabalho dos professores. [...] Talvez esse seja hoje nosso maior desafio: lidar com uma retórica que afirma a autonomia das escolas e o papel do coletivo de professores e, na prática, realiza o controle e padronização. Uma retórica que pressupõe a inclusão quando na verdade cada vez mais exclui.

O objetivo desta passagem pelas condições e características do trabalho docente paulista na atualidade é o de provocarmos reflexões e questionamentos sobre a ocorrência do SM oriundo do trabalho docente precarizado. Como podemos ver, o SM decorre de aspectos concretos em que se assenta a sociabilidade capitalista em seus reflexos na estrutura da

educação no Brasil, em sua particularidade paulista. A realidade do momento histórico provoca as percepções subjetivas e ideológicas dos sujeitos professores no exercício de sua profissão e a concretude do corpo e da psique respondem na forma de adoecimento psíquico ou SM, que se concretizam no cotidiano da ação docente.

### CAPÍTULO 3 SOFRIMENTO MENTAL RELACIONADO AO TRABALHO DOCENTE

Atualmente, apesar de o reconhecimento donexo causal entre trabalho e adoecimento psíquico ainda não ser frequente e devidamente observado, a questão tem ganhado visibilidade crescente. O Ministério da Saúde, no Brasil, afirma que os transtornos mentais ocupam na atualidade o 3º lugar entre as causas de concessão de benefícios previdenciários (BRASIL, 2001). Assim, para a compreensão do sofrimento provindo do trabalho docente, proposto por esta pesquisa, é necessário, fazer uma discussão a respeito das inter relações entre os conceitos “trabalho”, como categoria ontológica, como perspectiva capitalista e *adoecimento* como processo complexo articulado a partir de diversos fatores e abordado em diferentes perspectivas.

Como início desta discussão, é necessário compreender algumas premissas referentes à centralidade do trabalho como posto pela abordagem social marxiana. Hegel (1985) afirma que o homem transforma o mundo e a si mesmo a partir do trabalho como categoria ontológica, e Marx (1983) apresenta o trabalho como condição fundamental para a emancipação humana e seu desenvolvimento teleológico. Desta forma, quaisquer distorções que possam ocorrer nesta atividade essencialmente humana, afetam não somente o corpo, utilizado como instrumento, mas também a dimensão psíquica do ser, que se constrói pelo trabalho.

Seligman-Silva (2011, p. 18), pesquisadora da Saúde Mental Relacionada ao Trabalho (SRMT), afirma que as novas formas de articulação entre capital e trabalho aumentam o sofrimento social dos trabalhadores, provocando desgaste mental proveniente das formas de dominação e precarização do trabalho. Prossegue sua análise, trazendo o aspecto multidisciplinar que a questão da Saúde Mental relacionada ao trabalho tem requerido em termos da complexidade de que se reveste e assim, justifica a adesão cada vez maior de trabalhadores da área social, particularmente os cientistas do Serviço Social, na compreensão e atuação neste campo complexo que é o adoecimento a partir do trabalho. Desta forma, juntamos nossos esforços em desvendar a trama social que engendra o adoecimento mental, fruto da dinâmica da dominação pelo trabalho, como fundamento para o desgaste mental que se forma a partir da junção de vários aspectos que se manifestam na forma de sofrimento mental até atingir o status de doença e, somente desta forma, ser catalogado no Código Internacional de Doenças. Diz a pesquisadora:

A dominação no trabalho foi, assim, identificada como aspecto nuclear na constituição do desgaste, pois a dominação que ataca a dignidade e fere a

autonomia da individualidade é a mesma que produz rupturas no mundo mental e psicossocial, atingindo a estabilidade psicossomática (SELLIGMAN-SILVA, 2011, p. 23).

Todos os fenômenos que formam o ser humano surgem em contextos históricos que determinam, inclusive, o modo como saúde e doença é abordado. Particularmente, os “distúrbios” sociais, emocionais e psíquicos, em detrimento dos físicos, estão mais afeitos às influências históricas em termos de sua classificação como doença ou não. Esta possibilidade de a percepção sociocultural se modificar, restringindo ou ampliando os conceitos de saúde/doença faz com que políticas sociais sejam abolidas ou criadas em função desta compreensão. A atual lei da inclusão social é um bom exemplo disto. Tendo a alteridade como seu valor ético maior justifica-se no acolhimento das diferenças e na ideia de educação para todos. Esta proposta prega a criação e desenvolvimento de políticas inclusivas que permitam que os alunos portadores de necessidades especiais frequentem as classes consideradas “regulares”. Assim, o que anteriormente era considerado benefício, como a criação de escolas especiais, específicas, passa, nesse novo contexto, a ser um empecilho ao desenvolvimento do aluno. Mantoan (2003) justifica a inclusão social escolar como um alcance dos ideais democráticos de Educação e da quebra de paradigmas. Admite que esta nova política provoca uma “crise de identidade” e entendemos que, obviamente, configura-se como mais um elemento agravante do sofrimento mental entre professores. Diz a autora:

Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (MANTOAN, 2003, p. 32).

A partir deste exemplo, podemos afirmar que as diversas e constantes modificações que atingem a estrutura e concepções escolares em seu cotidiano, interferem diretamente no fazer pedagógico que, conforme admitem os próprios professores, carecem de uma inserção planejada que considere o saber, as concepções teóricas e práticas já desenvolvidas pelos docentes. Segundo estes, as novas propostas vão aparecendo dentro da escola como se surgissem do nada. Quando muito, os docentes estabelecem uma hierarquia, aparentemente autoritária, dizendo que as “regras” provêm dos gestores (diretores e coordenadores) a partir de orientações dos supervisores, vozes da Diretoria de Ensino. Não se concebe a compreensão daquilo que forma a base das condições de trabalho e, assim, esta obediência passiva e muda, provoca uma espécie de esvaziamento de identidade e sentido, configurando-se em sofrimento

mental. É a correspondência simbólica na Educação do que são os fenômenos da alienação e do estranhamento em Marx. Lourenço (2009, p. 36) referenda a questão quando diz que:

[...] deve ser frisado que alienação e o estranhamento no trabalho não são características apenas do trabalho fabril, mas própria ao sistema capitalista. Os valores do mundo da produção e empresarial envolvem a sociedade como um todo, inclusive as relações sociais de cunho afetivo.

Seligmann-Silva (2011, p.34) diz que é necessário considerar dois aspectos que favorecem a compreensão dos processos de saúde-doença relacionados ao trabalho – o sofrimento social e a divisão internacional do trabalho. Estas questões vão nos remeter à importância da sociabilidade capitalista no desdobramento e articulação de outras dimensões sociais em seu processo de perpetuação, gerando sofrimentos que atingem os grupos em seus macro e micro contextos.

Desta forma, compreendemos que saúde e doença, em uma abordagem sócio histórica, inclusive na forma de sofrimento mental, são processos forjados em um contexto social saudável ou não, oriundos de uma determinada realidade concreta, cujos fatores se relacionam aos aspectos objetivos e subjetivos; incluindo aspectos simbólicos que determinam o modo como o indivíduo compreende e vivencia seu estar no mundo, suas experiências e representações. Assim, consideramos que o adoecimento dos indivíduos ocorre a partir das características de uma sociabilidade que, senão adoecida, no mínimo, favorece os distúrbios que formam a sintomatologia do adoecimento dos trabalhadores.

Segundo a mesma autora, no contexto macrosocial, os estudos ligados ao adoecimento mental associam aspectos tais como a divisão social em classes, o sistema político, o desenvolvimento social e a estrutura educacional, dentre outros. Já em um segundo grupo de pesquisas, de âmbito micros social, as investigações estariam focadas na dinâmica familiar. Compreendemos que família e escola têm sido os modelos institucionais de convivência grupal que mais claramente representam os conflitos ideológicos da sociedade, vista de forma mais abrangente. Afirma Seligman-Silva (2011, p. 35) que:

[...] as interações que atravessam diferentes patamares sociais irrompem na esfera micros social atingindo a família e a escola. Tem sido bastante estudada a forma pela qual, ambas – a família e a escola – tanto podem espelhar como reproduzir, ou ainda transformar, aspectos do contexto societário.

A presente pesquisa, porém, também foca outro aspecto comum ao adoecimento mental: aquele que ocorre como reflexo do trabalho executado em condições da precariedade refletida, particularmente, nas condições, relações e organização deste, reverberando no modo como os professores dão sentido à sua profissão.

Para compreender a relação entre saúde mental e trabalho, trazemos a seguir um apanhado de ideias na tentativa de explicitar o que estamos considerando: saúde, doença, adoecimento e sofrimento mental a partir, principalmente, do enfoque da Saúde do Trabalhador, como disciplina que considera a multiplicidade de aspectos que formam o contexto de saúde ou doença e, portanto, as interveniências dos fatos sociais manifestos na organização, condições e relações de trabalho.

Lourenço (2009, p. 116) afirma que o campo saúde do trabalhador não deve ser compreendido de forma estanque e nem como uma superação dos processos anteriores, no caso, da medicina do trabalho e da Saúde Ocupacional, mas, sem dúvida, este campo de estudos e atuação apresenta a possibilidade de uma abordagem mais ampla, interdisciplinar e dinâmica da relação entre trabalho, saúde e doença; dando a possibilidade de se aproximar da complexidade que adquiriu o trabalho, particularmente o que se insere na sociedade capitalista em um mundo globalizado.

Inicialmente, a associação entre trabalho e adoecimento surgiu como um fator que afetava a obtenção da melhor e maior produtividade. Não era, portanto, uma preocupação com a saúde como direito, mas sim, mais um mecanismo para incrementar a obtenção de mais-valia e exercer controle sobre os mecanismos de produção considerando o trabalhador como mais uma peça de um maquinário que necessita de manutenção. Surge, a partir destes princípios, na Inglaterra, a Medicina do Trabalho, no século XIX, em plena Revolução Industrial. Mendes e Dias (1991, p. 342) explicam que o modelo inglês se expandiu por diversos países junto ao processo de industrialização. Funcionava não somente como um elemento de controle da produção, mas também, de geração de uma dependência do trabalhador que, normalmente, não tinha acesso aos serviços de saúde pública.

A Medicina do Trabalho, do modo como era compreendida e estruturada, não foi, no entanto, capaz de atender às necessidades de uma população que adoecia devido às agruras da II Guerra Mundial, da desgastante rotina de trabalho e principalmente, do custo provocado pela perda de vidas que atingia os empregadores ávidos de mão-de-obra produtiva. Neste contexto, com a evolução da tecnologia industrial, a racionalidade científica leva à necessidade de se intervir sobre o controle do ambiente de trabalho pela atuação médica. Surge, assim, a saúde ocupacional, com uma proposta mais interdisciplinar e focada na organização de equipes multiprofissionais; embora, haja críticas no sentido de que a interdisciplinaridade não ocorria de fato e o novo modelo ainda mantinha o referencial anterior, o da medicina do trabalho.

Como salientam Mendes e Dias (1991, p. 354) e referendadas por Lourenço (2009, p. 116) a evolução das abordagens à saúde e trabalho constitui-se em um processo e não deve ser vista de modo pontual e isolado. Cada abordagem apresenta características próprias associadas ao seu campo de atuação e têm sua origem influenciada pelos cenários políticos e sociais.

Na década de 70, com a evolução dos direitos dos trabalhadores, os processos de trabalho adquirem nova configuração. O trabalho é, agora, compreendido como “organizador da vida social”. Com a intensificação da participação dos trabalhadores nos programas de assistência, diversos questionamentos à hegemonia da Saúde Ocupacional (SO) começam a tomar força. Algumas práticas da SO foram denunciadas como procedimentos discriminatórios como, por exemplo, os exames pré-admissionais. A SO, até então, focada na lógica ambiental é posta em cheque com a relação trabalho/saúde associada à organização do trabalho e, não mais, nos ambientes de trabalho. O avanço tecnológico, naturalmente, provocou a diminuição de alguns fatores de risco no trabalho; porém, outros e diferentes apareceram, forçando uma nova abordagem à relação trabalho/saúde. Mendes e Dias (1991, p. 346) citam que:

As modificações dos processos de trabalho em nível ‘macro’ (terceirização da economia), e ‘micro’ (automação e informatização), acrescentados à eliminação dos riscos nas antigas condições de trabalho, provocam um deslocamento do perfil de morbidade causada pelo trabalho: as doenças profissionais clássicas tendem a desaparecer, e a preocupação desloca-se para outras ‘doenças relacionadas com o trabalho’ (*work related diseases*). Passam a ser valorizadas as doenças cardiovasculares (hipertensão arterial e doença coronariana), os distúrbios mentais, o estresse e o câncer, entre outras. Desloca-se, assim a vocação da saúde ocupacional, passando esta a se ocupar da ‘promoção de saúde’, cuja estratégia principal é a de, através de um processo de educação, modificar o comportamento das pessoas e seu ‘estilo de vida’.

Todos os fatores que provocaram uma nova compreensão do processo de adoecimento e sua relação com a organização do trabalho foram criando uma nova abordagem que apreendia a inter-relação entre os fatos humanos na criação dos estados de saúde ou doença. Surge, portanto, uma concepção mais ampla do adoecer relacionado ao trabalho: a Saúde do Trabalhador (ST). Talvez, a principal contribuição deste novo campo de estudos seja a de que ele rompe com a crença simplista de que uma doença possua um único e específico agente causador e mesmo com a concepção ambientalista, que atribui os fatores de risco aos locais de trabalho. Amplia as concepções sociais limitadas à questão do processo produtivo e, principalmente, considera a subjetividade como um dos aspectos fundamentais do complexo saúde/doença.

Ainda segundo Mendes e Dias (1991), a abordagem proposta pela ST busca compreender o adoecer dos trabalhadores a partir de seus processos de trabalho, articulado aos valores, crenças, ideias, representações sociais e possibilidade de consumo. Compreendem que, pela ST é possível encontrar alternativas que permitam aos trabalhadores alcançarem a dimensão humana, teleológica do trabalho e consideram o mundo do capital como elemento preponderante na dinâmica trabalho/saúde. Dizem que:

Nesta perspectiva, e com as limitações assinaladas, a saúde do trabalhador considera o trabalho, enquanto organizador da vida social, como o espaço de dominação e submissão do trabalhador pelo capital, mas, igualmente, de resistência, de constituição, e do fazer histórico. Nesta história os trabalhadores assumem o papel de atores, de sujeitos capazes de pensar e de se pensarem, produzindo uma experiência própria, no conjunto das representações da sociedade (MENDES; DIAS, 1991, p. 347).

Como já mencionado, a questão sobre a relação entre trabalho e adoecimento, principalmente o psicológico, surgiu, primeiramente, como uma tentativa de investigação a respeito dos aspectos que poderiam aumentar a produção do trabalhador. Seligmann-Silva (2011) comenta que, somente em 1920, com Elton Mayo, surgiram disciplinas que associavam a organização do trabalho aos distúrbios psíquicos, surgindo a Escola de Relações Humanas que, associada à perspectiva taylorista-fordista influenciou profundamente o modo como se compreendia a relação trabalho e adoecimento. Obviamente, estas formas de compreensão tinham como interesse a minimização do desgaste humano para dentro dos limites de uma suposta normalidade, pois consideravam a ação dos trabalhadores como atos puramente mecânicos alheios a qualquer injunção psíquica. Ainda de e acordo com Seligman-Silva (2011, p. 37):

[...] na ‘ciência’ de Taylor, está totalmente ausente qualquer consideração sobre as variações psicológicas e fisiológicas humanas correlacionadas à vida social, não sendo considerados, tampouco, os fenômenos de acumulação de fadiga.

A abordagem da saúde do trabalhador no sistema de produção fordista/taylorista direcionava estudos voltados aos interesses econômicos para, assim, justificarem a exploração do trabalhador. A pretensa busca por saúde era, na verdade, a avaliação dos efeitos negativos do adoecimento sobre a produtividade e já se percebia a tendência à “culpabilização” do indivíduo e sua família pelos transtornos psicológicos que, porventura, sofriam em função do trabalho.

A sucessão dos momentos históricos ia determinando novas características à psicopatologia relacionada ao trabalho. A Segunda Guerra Mundial e também o rápido avanço

tecnológico determinaram momentos significativos desta relação. Surge neste período, a avaliação do impacto do trabalho na saúde psíquica para além dos interesses puramente econômicos, obedecendo também a questões de ordem ética e de respeito ao ser humano. Vai se constituindo, assim, o campo da Saúde Mental Relacionada ao Trabalho (SMRT) que se apresenta devidamente abrangente para tratar da saúde mental para além das questões biológicas, pontuando, também, suas causas sociais. Seligman-Silva (2011, p. 40) observa que:

Considerando a unicidade corpo-mente, que torna saúde geral e mental indissociáveis, podemos dizer que esse objeto (de estudos) é a inter-relação entre o trabalho e os processos saúde-doença cuja dinâmica se inscreve mais marcadamente nos fenômenos mentais, mesmo quando sua natureza seja eminentemente social.

A SMRT, conforme afirma Seligman-Silva (2011), possibilita o surgimento de outras importantes disciplinas tais como a Psicopatologia no trabalho e a Psicopatologia do desemprego. Destaca-se, neste campo, Louis Le Guillant, que associa Psiquiatria e Psicologia do trabalho para elaborar estudos importantes sobre as situações laborais como potencial psicopatogênico. Seus estudos apontam os intensos ritmos de trabalho, controle e avaliação como fatores nocivos sobre a saúde do trabalhador. Deste modo, a importância da organização do trabalho como fator preponderante na saúde psíquica do trabalhador é destacada, assim como o rebatimento da organização do trabalho sobre a subjetividade do trabalhador.

Louis Le Guillant, psiquiatra francês fundador do movimento “Psiquiatria Social”, que a partir de 1945, na França, produziu as bases de pesquisa em saúde mental e trabalho, estudou fatores relacionados ao que chamou de “fadiga nervosa”, quais sejam, os sintomas relacionados ao adoecimento mental dos assalariados, proveniente da globalização da economia; o que outro pesquisador, Yves Clot, chamaria de “doença da produtividade”. Propunha a superação da ordem asilar e foi precursor, junto com Paul Sivadon, da luta antimanicomial na França. Trouxe uma reflexão sobre o lugar da psiquiatria na sociedade e fez um esforço pedagógico a fim de reduzir as atitudes de rejeição que reforçam o isolamento dos doentes mentais na sociedade.

Propunha que se tentasse estabelecer possibilidades de compreensão e de intervenção, no plano do conhecimento adquirido pela prática humana historicamente determinada pelas condições concretas de existência. O contexto psicológico deveria ser apreendido de forma integrada com as condições de vida e ser concebido como o “[...] reflexo no espírito do paciente das condições sociais e educativas econômicas e ideológicas, ao mesmo tempo bem reais e particulares que ele viveu desde sua infância até o momento atual.” (LE GUILLANT,

2006, p. 109). Propôs o “método biográfico”, para se compreender como se dá o processo de adoecimento. Tal método consiste no resgate da totalidade da história do paciente, visando, sobretudo, explicitar “[...] suas formas de julgar e de se conduzir”, além das “[...] representações do mundo forjadas por essa história.” (p. 346). Ou seja, a explicação para o problema não se encontraria, nem nos dados de personalidade, nem no contexto social, considerados isoladamente, mas sempre nas formas pelas quais eles se articulam, construindo uma trama complexa que se traduz finalmente, na trajetória de cada indivíduo. Vale lembrar que à sua época os processos psicossomáticos eram vistos de forma muito abstrata e, portanto, tenta trazer uma concretude à questão abordando-a a partir das teorias de Pavlov e Karl Marx. Parte da tese de que é impossível separar o psicológico, o fisiológico e as condições sociais.

No prefácio à edição brasileira da obra de Le Guillant (2006), Yves Clot (2007) traz noções da psicodinâmica do trabalho fazendo referências a Dejours, falando também da síndrome subjetiva comum da fadiga nervosa como um fenômeno que designa todas as doenças da produtividade e cuja fonte se encontra na intensificação do trabalho. Aborda a questão do adoecimento a partir das condições de trabalho oferecidas pelas instituições e diz que para se cuidar melhor dos pacientes, convém cuidar das instituições, em uma concepção sociogenética da doença mental. Aborda o trabalho enquanto uma relação social que define condições de subordinação que devem ser consideradas, inclusive na intimidade da vivência subjetiva.

Louis Le Guillant associa as condições de vida e os problemas morais com a loucura. Diz que se estudarmos de maneira séria, os problemas da fadiga, se nos esforçarmos para avaliar o total do dispêndio de energia que compreende a soma do trabalho remunerado, dos deslocamentos, das tarefas domésticas, ficaríamos impressionados por constatar a frequência das tensões, dos esforços excessivos e prolongados, absolutamente anormais, embora dissimulados, aos olhos de todos, na aparente monotonia da condição operária. Diz que apesar de um grande número de indivíduos estarem subjugados ou expostos a condições de trabalho que favorecem o desgaste mental, torna-se fácil – sobretudo se não for procurado o “valor”, o acúmulo e as ressonâncias particulares em um determinado caso – recorrer a alguma predisposição do indivíduo ao adoecimento. Deste modo, a condição mais vital, o acontecimento mais dramático que são reduzidos ao papel de causa “ocasional”, cuja função contingente é praticamente eliminada e sem que lhe seja atribuído qualquer valor a não ser que se insira, de alguma forma, simbolicamente, na trama dos encadeamentos inconscientes.

Le Guillant (2006) cita Krutchov para referendar sua crença na dialética que pressupõe a natureza como um todo unido e coerente, em que os objetos e os fenômenos estão ligados

organicamente entre si, dependendo uns dos outros e condicionando-se reciprocamente. Esta referência pretende reforçar o sentido das condições circundantes a qualquer fenômeno e, assim a unidade indissolúvel do indivíduo com o meio – a unidade histórica dialética como lei fundamental, à qual não pode escapar o psiquismo normal ou o doente, nem o próprio paciente inteiro. Nesta concepção, o psiquismo é o reflexo da realidade – sem dúvida, reflexo imperfeito – realizado de forma aproximada, mas composto unicamente pelos elementos da realidade. Refere-se a Marx (1978, p.130) , ao dizer que “[...] não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas é o ser social do homem que determina sua consciência”; e, Feuerbach (apud MARX, 2004, p. 78), que afirmava que, “[...] dependendo do lugar onde a pessoa vive, em um palácio ou em uma cabana, sua maneira de pensar é diferente”. Assim, os homens colocados em condições semelhantes nem sempre têm as mesmas ideias. Além da realidade externa, não existe “outra coisa” no psiquismo. Esta realidade comporta, porém, ideologias que desempenham um importante papel na sociedade. As ideias não podem ser explicadas somente a partir da economia, das atuais relações de produção, etc.; é necessário levar em consideração “maneiras de pensar” e costumes transmitidos e criados em cada sujeito pelo poder da educação, pelas ideologias e por toda a superestrutura social. As contradições entre estas- elaboradas por indivíduos integrantes de outras classes sociais ou usufruindo de outras condições e oriundos de outras épocas – e o meio presente estão, precisamente, na origem da consciência ludibriada e “infeliz”.

Le Guillant (2006) diz que o processo histórico, as contradições que este suscita incessantemente entre as estruturas sociais, as formas de vida e as ideologias tanto do passado, quanto do futuro estão na origem dos conflitos não só individuais, mas também no seio da coletividade. Os conflitos individuais encontrados no próprio âmago das manifestações psicopatológicas são apenas a expressão, a concentração em determinado indivíduo, a forma dramática e pessoal dos conflitos pelos quais as contradições exprimem-se na sociedade. Mas, não se trata da relação simplista, mecanicista, de uma causalidade direta.

O erro cometido frequentemente a propósito dos pretensos “dados individuais” – considerados, na maior parte dos trabalhos sociológicos, como distintos e opostos aos “dados sociais” quando, afinal, são parte integrante destes – reflete-se em relação a certas características elementares e estáticas das diversas condições sociais que têm sido utilizadas para explicar determinadas manifestações psicossociais.

Le Guillant (2006) afirma que a personalidade do indivíduo continua sendo incriminada e a solução deste problema será procurada em uma “seleção” mais estrita dos candidatos para determinadas funções. Não é feita uma análise mais séria para saber se certas

condições de trabalho seriam patogênicas – e, no caso afirmativo, tentar a erradicação do problema.

O autor apresenta, como exemplo, a situação das empregadas domésticas para afirmar que, no plano psicopatológico, algumas situações parecem, singularmente, patogênicas; por exemplo, além da duração do trabalho, verifica-se a interferência do isolamento, da dependência e da humilhação no surgimento das manifestações psicopatológicas, tão anormalmente frequentes nesta categoria de trabalhadores.

Outro importante pesquisador da questão trabalho e saúde é o psicanalista francês Christophe Dejours, que propõe o estudo da Psicopatologia e psicodinâmica do trabalho considerando os processos psíquicos a partir do confronto do sujeito com a realidade do trabalho: a subjetividade, anteriormente constituída, dentro do mundo do trabalho. Dejours também considera importante a organização do trabalho como fator determinante do sofrimento mental. Segundo ele, os aspectos relacionados ao sofrimento mental a partir da organização do trabalho seriam a insatisfação por esvaziamento de sentido ou por agressões tais como as condições físicas do ambiente, o desrespeito às necessidades do corpo e a degradação da autoimagem dos trabalhadores.

Uma questão importante observada a partir da Psicodinâmica do trabalho é a diferença existente entre trabalho prescrito e trabalho real. Esta questão diz que, nem sempre, o trabalho prescrito pelos empregadores corresponde às possibilidades humanas de execução; fato que leva à criação de comportamentos transgressores e à criação de subterfúgios para driblar o trabalho prescrito e torná-lo exequível (DEJOURS, 2007). Porém, como salienta Seligmann-Silva (2011, p. 67), esta estratégia defensiva de cunho coletivo, não pode obviamente ser apresentada àqueles que organizam o trabalho e, portanto, não são passíveis de solução, perpetuando-se e mantendo o ônus do sofrimento mental decorrente da desvalorização do trabalho.

Em Dejours (2007), o sofrimento mental (ou psíquico) é central e associado ao papel da organização do trabalho no seu fomento. Em sua análise, os sujeitos criam estratégias defensivas para se protegerem dos efeitos da organização do trabalho. Na obra “A loucura do trabalho”, Dejours (1992) associa a investigação em psicopatologia do trabalho ao conceito marxiano de alienação. Diz que a alienação, tal qual compreendida nos Manuscritos de 1844 tem uma correspondência psiquiátrica quando se observa a organização do trabalho provocando o deslocamento da vontade própria do Sujeito para as injunções capitalistas do Objeto. Diz ele:

Nesse caso, trata-se de uma alienação, que passa pelas ideologias defensivas, de modo que o trabalhador acaba por confundir com seus desejos próprios a

injunção organizacional que substituiu seu livre arbítrio. Vencido pela vontade contida na organização do trabalho, ele acaba por usar todos os seus esforços para tolerar esse enxerto contra sua natureza, ao invés de fazer triunfar sua própria vontade. Instalado o circuito, é a fadiga que assegura sua perenidade, espécie de chave, necessária para fechar o cadeado do círculo vicioso (DEJOURS, 1992, p. 137).

Ao analisar a relação entre trabalho e adoecimento, considera que a vivência depressiva condensa e amplia os sentimentos de indignidade, inutilidade e desqualificação provindos de sistemas de produção taylorizados que, também, produzem um cansaço físico e mental provindo da execução de tarefas sem investimento material e afetivo que exigem, como mecanismos de defesa, dentre outros, o adormecimento intelectual e a paralisia da imaginação; comportamentos que marcam “[...] o triunfo do condicionamento ao comportamento produtivo” (DEJOURS, 1992, p. 49).

Segundo Dejours (1992, p. 52), o sofrimento se inicia no bloqueio da relação homem-organização do trabalho; quando o trabalhador investiu na resolução das demandas do trabalho, relacionadas à aprendizagem e adaptação, todo seu potencial intelectual e psicoafetivo e quando não tem mais a possibilidade de mudar de tarefa. Dentro da organização do trabalho destaca as relações de trabalho como sendo os vínculos humanos estabelecidos em função do trabalho e que se constituem em posições hierárquicas, de chefia e supervisão que tornam a execução do trabalho repleta de sentimentos de ansiedade que se sobrepõem às necessidades referentes à manutenção do ritmo, da produtividade, do rendimento, do alcance das cotas alimentados por prêmios e bonificações.

Na perspectiva dejouriana, o sofrimento é compreendido como “[...] a vivência subjetiva intermediária entre doença mental descompensada e o conforto (ou bem-estar) psíquico.” (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994, p. 127). Assim, o sofrimento consistirá no enfrentamento pelo sujeito, das adversidades oriundas da organização do trabalho. Esta luta pode tanto originar sofrimento quanto suscitar estratégias defensivas. A Psicopatologia do Trabalho considera dois tipos de sofrimento mental: o criativo e o patogênico. O último, foco deste trabalho de pesquisa, ocorre quando “[...] as margens de liberdade e transformação, gestão e aperfeiçoamento da organização do trabalho já foram utilizadas (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994, p. 137); provocando no trabalhador, sentimentos de frustração, insatisfação e impotência (dentre outros).

Um aspecto importante na análise de Dejours (1992) é a explicitação das artimanhas presentes da organização do trabalho que produzem uma espécie de sofrimento necessária à produção, ao mesmo tempo em que se oculta nos mecanismos de defesa criados,

paradoxalmente, no gerenciamento deste sofrimento. Assim, a função defensiva das defesas criadas pelo trabalhador volta-se contra seus criadores, pois sem conhecer as características desse sofrimento, ou reconhecê-lo como tal, é difícil criar estratégias eficazes para vencê-lo.

Nas palavras de Dejours (1992, p. 136):

Contra o sofrimento, a ansiedade e a insatisfação, dissemos, se constroem sistemas defensivos. Se não fosse sua especificidade, que permite adivinhar que as defesas escondem alguma coisa, elas seriam totalmente opacas. A ponto de o sofrimento, na maior parte dos casos, esquivar-se à verdade (invisibilidade cheia de consequências, pois, desse modo, a dor permanece desconhecida não apenas dos observadores, mas também dos próprios trabalhadores). Apesar de vivenciado, o sofrimento não é reconhecido.

Outras questões importantes observadas por Dejours na relação trabalho-adoecimento diz respeito à utilização do sofrimento no trabalho como elemento impulsionador da produção. A pressão sofrida pelos trabalhadores para o alcance da máxima produção, muitas vezes, provoca nestes a sensação de incompetência laboral ou cansaço extremo, que se traduzem em esforços sobre-humanos de superação gerando comportamentos condicionados favoráveis às empresas. Desta forma, o sentido lógico da relação causal trabalho-sofrimento é, muitas vezes, invertida.

De um lado, temos a angústia como correia de transmissão da repressão e, de outro, a irritação e a tensão nervosa como meios de provocar um aumento de produção [...] o sofrimento psíquico, longe de ser um epifenômeno, é o próprio instrumento para obtenção do trabalho. O trabalho não causa o sofrimento, é o sofrimento que produz o trabalho. Para aumentar a produção, basta puxar a rédea do sofrimento psíquico (DEJOURS, 1992, p. 103).

O sofrimento, na análise dejouriana, é uma situação laboral proibida de se manifestar nos ambientes de trabalho. Para tal, o trabalhador oculta, não só de si, mas de todo o conjunto, as situações passíveis de serem reconhecidas como desagregadoras. Atribui a si mesmo a culpa por todo desajuste e cria mecanismos de defesa para sua ocultação ou enfrentamento. Somente a doença já caracterizada e diagnosticada pode aparecer nos ambientes de trabalho. Para o reconhecimento dos quadros patológicos (e, portanto, de sofrimento) é necessário que o trabalhador apresente atestados médicos e receitas; documentos comprobatórios de um problema individualizado que, assim, desloca-se para a medicalização e o distanciamento da relação trabalho-doença. Diz Dejours (1992, p. 121):

O sofrimento mental e a fadiga são proibidos de se manifestarem numa fábrica. Só a doença é admissível. Por isso, o trabalhador deverá apresentar um atestado médico, geralmente acompanhado de uma receita de psicoestimulantes ou analgésicos. A consulta médica termina por disfarçar o sofrimento mental: é o processo de medicalização, que se distingue bastante do processo de psiquiatrização, na medida em que se procura não somente o deslocamento do conflito homem-trabalho para um terreno mais neutro, mas

a medicalização visa, além disso, a desqualificação do sofrimento, no que este pode ter de mental.

Como podemos comprovar no capítulo referente à análise dos dados coletados, não há grandes variações entre o sofrimento pesquisado pelos autores apresentados nos parágrafos anteriores e o SM percebido no trabalho docente, o que comprova o fato de que a Escola, cada vez mais claramente, reproduz o sistema econômico de produção que gere as empresas que comercializam produtos quaisquer. A Educação torna-se também um produto e a Escola, a indústria que o fabrica. Assim, os aspectos gerenciais, as condições de trabalho e as relações capitalistas de produção tendem a se manifestar no ambiente escolar, embora mascaradas por construtos ideológicos que fetichizam a Educação como a solução para todas as questões, inclusive as de cunho econômico. Na escola, o SM também está relacionado à organização, as condições e relações de trabalho. O professor, particularmente, vivencia o cansaço físico e mental descrito por Dejours (1992) provindo de tarefas cada vez mais amplas sem investimentos materiais e afetivos e lança mão das mesmas estratégias de autoproteção e defesa contra o enlouquecimento gradativo a que está sujeito.

### **3.1 Categorias analíticas do sofrimento mental relacionado ao trabalho**

A complexa associação entre a organização do trabalho e o sofrimento mental apresenta desafios aos pesquisadores no sentido de encontrarem uma abordagem metodológica ou uma categoria analítica fundamental que possibilite um melhor estudo da questão. Embora difícil, esta análise prescinde da abordagem do homem e seu psiquismo dentro de um viés histórico, concreto e contextualizado. A análise do sofrimento mental tem se mostrado particularmente desafiadora em função de, mesmo com alta prevalência, uma avaliação clínica não é de fácil diagnóstico, pois que normalmente, a sintomatologia física é priorizada em função dos distúrbios psicológicos, que oferecem mais desafios ao diagnóstico. Esta característica torna-se ainda mais complexa quando existe a necessidade de se associar o distúrbio como efeito da organização ou condições do trabalho.

O estudo da relação trabalho e saúde tem sido feita por diversas vertentes e através de diferentes abordagens. Dentre as mais comuns, consideraremos aqui as seguintes: a teoria do desgaste, apresentada, principalmente, por Laurell e Noriega (1989), a do estresse, utilizada por Gardell (1982), Eyer e Sterling (1982), a ergonômica, de Wisner (1987), Fischer e Paraguay (1989) e a da Psicopatologia do Trabalho, de Dejours (1992, 2007). A apresentação dos principais aspectos que descrevem cada uma destas abordagens do adoecimento psíquico

é aqui utilizada para referendar a escolha de, nesta pesquisa, utilizarmos as contribuições de cada uma destas na análise do estudo do sofrimento mental dos professores a partir do campo Saúde do Trabalhador, que possibilita agregar descobertas, pesquisas e contribuições diversas neste esforço multidisciplinar de compreensão da relação trabalho e adoecimento psíquico.

A teoria do estresse (que é explicado como sendo um desequilíbrio entre as demandas do trabalho e a capacidade de resposta do trabalhador) apresenta tal amplitude de entendimento que o termo tem se apresentado como um impedimento para a clareza desta possibilidade de abordagem teórico-metodológica. Segundo Souza (1992), a ideia expressa por este conceito de estresse está associada à compreensão das reações das pessoas frente a situações diversas da vida urbana, que exigem uma adaptação aos sentimentos de urgência, velocidade dos estímulos e hiper vigilância dos sentidos, dentre outros aspectos. Este pesquisador diz que o estresse surge como uma interpretação subjetiva da experiência associada à insuficiência de recursos internos para o enfrentamento de um acontecimento que indique ameaça. Ainda segundo o mesmo autor, o estresse, como categoria de análise da relação trabalho e saúde, está relacionado ao processo de trabalho, à função do indivíduo na organização, às relações no trabalho e à atmosfera institucional.

A falta de consenso quanto ao objeto de análise da teoria do estresse faz com que as pesquisas a partir desta, permitam abordagens que vão de estudos sobre questões sociais mais gerais relacionadas, por exemplo, à mortalidade como fruto da organização social (EYER; STERLING, 1982) aos que buscam analisar o trabalho relacionado ao processo de alienação e às repercussões sobre a saúde (GARFIELD, 1983).

Já a visão da ergonomia como categoria de análise refere-se a um campo que envolve diversas disciplinas para a compreensão da relação homem, trabalho e saúde. Segundo Fischer e Paraguay (1989), a interação entre os fatores físico, cognitivo e psíquico caracteriza-se como o princípio para a abordagem do processo saúde doença através da ergonomia. A sobrecarga de um destes fatores em função dos outros representa um elemento de sofrimento.

A ergonomia surge, primeiramente, a partir da relação homem-máquina, mas este aspecto evoluiu para, atualmente, adotar também os fatores psicossociais como intervenientes na relação entre trabalho e saúde. Os estudos ergonômicos apresentam, segundo Silva, Sato e Delia (1986, p. 61), três fases diferentes, sendo a primeira, relacionada com as modificações fisiológicas relacionadas aos processos de trabalho, a segunda, focada na fadiga física e aspectos psicofisiológicos e por fim, os estudos sobre os fatores psicossociais como causa da fadiga mental crônica.

A ergonomia atual propõe um campo multidisciplinar de estudos que envolve a engenharia, a medicina, a Psicologia, a Sociologia, a Psicofisiologia e a Economia. Assim, os estudos sobre trabalho e adoecimento passam por um enfoque múltiplo e consideram o fator humano como elemento chave no binômio homem-máquina.

Outra vertente analítica da relação trabalho-saúde está alicerçada na concepção de Laurell (1983) e Laurel e Noriega (1989) chamada de abordagem do desgaste. Esta proposta dá foco à dimensão social na análise dos processos de saúde e doença e tem como base filosófica a teoria social marxista. Assim o processo de trabalho adquire centralidade no nexo causal trabalho-doença.

Em Laurell e Noriega (1989, p. 110) o termo “carga de trabalho” é considerado essencial para a superação da limitação da visão da Medicina Ocupacional, que tem uma perspectiva mais tradicionalista da questão trabalho-saúde e considera estas questões como de ordem ambiental e biológica. Os autores estabelecem uma relação direta entre os conceitos de “desgaste” e “carga de trabalho”, dizendo:

[...] o conceito de ‘desgaste’ permite consignar as transformações negativas, originadas pela interação dinâmica das cargas, nos processos biopsíquicos humanos. O desgaste pode ser definido, então, como a perda da capacidade efetiva e/ou potencial, biológica e psíquica. Ou seja: não se refere a algum processo particular isolado, mas sim ao conjunto dos processos biopsíquicos (LAURELL; NORIEGA, 1989, p. 115).

O fato de o desgaste ter caráter inespecífico, segundo os autores acima citados, e ter um perfil patológico de difícil mensuração, associado a indicadores vagos tais como os anos de vida útil perdidos, o envelhecimento acelerado e a morte prematura, fez com que esta abordagem também fosse criticada como categoria de análise única.

Selligman-Silva (2011) apresenta o desgaste psíquico em três instâncias. A primeira diz respeito ao desgaste orgânico da mente, relacionando-se aos acidentes de trabalho ou uso de produtos químicos; a segunda refere-se ao “mal-estar”, abrangendo a fadiga mental e física e a terceira, estaria ligada aos desgastes que afetam a identidade do trabalhador, em seus valores e crenças. A autora cita, ainda, como quadros clínicos referentes à categoria do desgaste, a síndrome do *Burnout* (estafa ou esgotamento profissional), a síndrome da fadiga crônica (patológica) e as síndromes pós-traumática, depressivas e paranoides.

O acúmulo de longos períodos de trabalho é um dos principais componentes da fadiga crônica correspondente à estafa, estado de cansado físico e mental acompanhado de distúrbios do sono, irritabilidade e desânimo, que não são suficientemente recuperados através do repouso. Já a neurose pós-traumática associa quadros de irritabilidade, angústia e exagero emocional que se instauram a partir da vivência de eventos traumáticos, que são revividos

mentalmente provocando mal estar tais como taquicardia, sudorese, distúrbios do sono, irritabilidade e estado de tensão e sobressalto.

Outros quadros de sofrimento psíquico são a síndrome paranóide, associada a sensações de insegurança e sentimentos persecutórios, basicamente; e as síndromes depressivas, que se manifestam em quadros agudos ou crônicos específicos em que se entremeiam sintomas de tristeza, perda, fracasso e falta de esperança.

Vale lembrarmos que os quadros depressivos associados à atividade laboral não são de fácil abordagem e manifestam-se, muitas vezes de forma sutil e difusa que se mascaram em sensações gerais tais como o desânimo e a desesperança. Dessa forma, os transtornos psíquicos, de sintomatologia variada, necessitam de profissionais altamente habilitados à identificação do conjunto de sinais que forma o sofrimento mental, devido à falta de especificidade dos quadros clínicos que são provocados por inúmeros fatores que se interconectam ao longo da vida do trabalhador. Assim, a Saúde do Trabalhador, como campo em que se interconectam as diversas possibilidades de análise da relação trabalho-saúde, reúne, em sua proposta, a complexidade do adoecimento mental destacando fatores, principalmente, relacionados à atividade laboral inserida em um contexto social, histórico que fomenta o aparecimento de situações de desgaste em função da estrutura, condições e relações de trabalho interferindo na subjetividade do trabalhador e, portanto, em seu desenvolvimento como pessoa humana que tem no trabalho a centralidade de suas experiências vitais.

O sofrimento mental, porém, adquire visibilidade e centralidade na abordagem da saúde mental pela Psicopatologia do Trabalho. Esta abordagem distancia-se dos referenciais nosológicos e psiquiátricos clássicos afastando-se, portanto, da Medicina Ocupacional e se aproximando, com mais propriedade, do sofrimento do trabalhador. O principal referencial da Psicopatologia do trabalho é a obra de Dejours (1992, 2007), que apresenta o sofrimento do trabalhador como caracterizado por sentimentos de insatisfação e ansiedade decorrentes da falta de significado do conteúdo do trabalho para o sujeito. Segundo esta concepção, a insatisfação em relação ao conteúdo significativo da tarefa gera sofrimento mental que, visto nesta perspectiva, vai além de causas ergonômicas. A psicopatologia do trabalho permite, então, o uso de instrumentos mais subjetivos como a descrição e relato de vivências e experiências cotidianas dos trabalhadores na identificação do sofrimento mental no trabalho.

Segundo Souza (1992), a Psicopatologia do Trabalho compreende a saúde e doença de forma dinâmica, não estanques e sujeitos a desestabilizações e reequilíbrios e, assim, esta visão encaixa-se dentro da abordagem da saúde no campo da Saúde do Trabalhador, para além da Medicina do Trabalho e da Saúde Ocupacional como campo de atuação. Os avanços

propostos pela ST e pela Psicopatologia do Trabalho se deram no sentido de propor uma maior visibilidade ao sofrimento psíquico, que até hoje escapa do olhar clínico e não é reconhecido como doença por sair do campo de compreensão da medicina tradicional, carecendo de legitimidade enquanto objeto de investigação.

A Psicopatologia do Trabalho configura-se como a categoria de análise que melhor permite a compreensão dos sujeitos a partir de suas experimentações. Metodologicamente, está mais voltada à pesquisa de cunho qualitativo, permeada pelas mediações simbólicas e intersubjetivas, ao abordar o sofrimento mental relacionado à dinâmica da vida psíquica do homem em função da centralidade que o trabalho ocupa em suas experiências.

Criada a partir de Dejours, esta última abordagem possibilita ainda a compreensão da organização do trabalho refletindo-se na saúde psíquica do trabalhador facilitando o estudo e compreensão da dinâmica da construção e ataque à identidade dos trabalhadores.

Assim, tendo passado pelos principais aspectos das categorias analíticas mais significativas do sofrimento psíquico, fechamos esta discussão retomando o caminho metodológico multidisciplinar que orienta esta dissertação; qual seja: a utilização das principais contribuições que cada uma das abordagens ora descritas traz para uma melhor compreensão do fenômeno do adoecimento mental dos trabalhadores professores a partir de seu trabalho. Cabe ainda considerar a relevância do campo da Saúde do Trabalhador como área mais genérica que permite agrupar em seu bojo todas as outras disciplinas e, de forma multidisciplinar, permitir o enfoque do adoecimento em seus aspectos sociais, históricos e ideológicos.

## CAPÍTULO 4 O TRABALHO DOS PROFESSORES E O SOFRIMENTO MENTAL

*Muitas vezes eu voltava para casa me perguntando: o que estou fazendo nesta profissão? Por que estou aqui ainda? Muitas vezes eu via... um lixeiro muito mais digno do que eu, muito mais feliz em seu trabalho do que eu. Eu não conseguia me sentir feliz, eu não conseguia me sentir dignificado naquilo que estava fazendo. Não como professor, enquanto formador de opinião digamos, que possa educar, que possa transmitir pensamentos, ideias e tudo o mais; mas nas condições reais de trabalho. Eu me sentia, realmente, muitas vezes, um trapo, um lixo humano. E voltava realmente frustrado para casa. No outro dia, eu batia o pé no chão e voltava para a cama de novo... o que eu vou fazer lá? Vou gastar o meu dia, vou passar raiva de novo, vou adoecer mais ainda... Então, é melhor ficar em casa. E é aquilo que eu te falei: esta situação de instabilidade na rotina: um dia vai, outro dia fica em casa, chega um momento em que você tem que ser coerente com a situação, né? Não dá mais... (Professor Bruno).*

Este fragmento, subtraído de um depoimento colhido para esta pesquisa, indica questões que são cruciais para o entendimento das relações de saúde e trabalho dos professores. O questionamento: “O que estou fazendo nesta profissão” está eivado de significados. O professor, via de regra, estabelece um valor ao seu trabalho para além da remuneração salarial. Há uma expectativa quanto aos resultados de sua ação no magistério, que pode se manifestar em satisfação ou opressão.

Anteriormente à execução das entrevistas que colheram dados diretos, aplicamos um questionário a 40 professores com o intuito de obter informações gerais sobre a ocorrência do SM e de dados quantitativos referentes a este fenômeno. Assim, constatamos que 80% dos professores que responderam às questões, mencionaram já ter apresentado um ou mais sintomas de SM relacionado à docência.

Desta forma, o depoimento que abre este capítulo foi selecionado por apresentar a evidência do SM. A comparação estabelecida com o trabalho do lixeiro, embora não indique preconceitos com relação às profissões em si, apresenta com clareza o sentimento de desvalorização e inferioridade com relação à práxis do professor. Obviamente, a comparação com o trabalho de coleta do lixo traz fortes imagens que merecem ser observadas. Ao sentir-se “um trapo, um lixo humano”, o professor evidencia a dimensão do sucateamento de seu fazer profissional. Se considerarmos como lixo, aquilo que não tem mais utilidade e deve ser descartado pelo fato de já ter sido utilizado à exaustão, compreendemos não somente o desgaste do indivíduo professor, mas também a perda da identidade e função profissional.

A partir deste depoimento ilustrativo, apresentaremos os resultados desta pesquisa, que se darão a partir da análise feita das categorias elencadas em cada um dos eixos discursivos levantados; quais sejam:

1. Elementos constitutivos do sofrimento mental;
2. Elementos moderadores do sofrimento mental;
3. Expressões do Sofrimento Mental.

Estes eixos seguem a proposição de indicar possíveis elementos que contribuem com a busca de esclarecimentos dos seguintes questionamentos:

1. O que produz ou contribui com o Sofrimento Mental dos docentes?
2. Como suportar um trabalho que adocece?
3. Quais as principais manifestações deste trabalho na saúde destes profissionais?

A delimitação da análise, a partir dos eixos ora indicados, implicou em um processo de seleção a operar-se sobre um conjunto de proposições heterogêneas quanto às sensações, sentimentos, percepções dos entrevistados, que se congregam na função social do ser professor e o conseqüente reconhecimento desta função que se dirige à sociedade como prática educativa, mas que no âmbito particular dos sujeitos se materializa como insuficiente no seu sentido estrito, provocando SM.

Os eixos foram constituídos a partir da análise dos depoimentos dos entrevistados, que demonstravam, em sua maioria, um encadeamento de ideias que partia da apresentação de fatos que promovem o SM (Elementos constitutivos do SM), seguidos da caracterização do sofrimento na subjetividade do entrevistado (Expressões do SM). O contato com as sensações de sofrimento, ou sua possibilidade, através da fala, nas entrevistas, provocou uma avaliação ou menção aos fatores que justificavam a permanência dos professores em um trabalho que provoca sofrimento (Elementos moderadores do SM) e que podem ser incluídos nos conceitos de resistência e defesas, explicados por Seligmann-Silva (2011, p. 368):

Consideramos importante distinguir os termos defesa e resistência. Utilizaremos resistência para o enfrentamento das situações ou condições determinantes do sofrimento. A diferença essencial entre defesas e resistências é que as primeiras, estando voltadas basicamente para evitar ou tornar suportável o sofrimento, em geral não propiciam transformações. O contrário ocorre com as resistências, que estão voltadas diretamente para obter a transformação das situações que originam o sofrimento.

Estamos considerando como Elementos Constitutivos (EC) às questões relacionadas à objetivação do trabalho docente a partir de suas políticas e práticas, no modo como é organizado e gerido e nas conseqüências e impactos que podem oferecer à saúde mental do professor; aspectos estes mencionados pelos professores em seus depoimentos. Portanto, nesta categoria, incluímos tudo aquilo que constituem fatos objetivos relacionados à execução, às condições materiais oferecidas e às relações de trabalho; aspectos intermediados pelo modo como este trabalho é pensado e pelo modo como o professor o percebe e a ele dá sentido.

Tomando como referência os depoimentos, foi possível identificar ainda formulações gerais sobre especificidades deste cotidiano de trabalho que levam os docentes a construir meios ou estratégias individuais para suportarem tais condições de trabalho. Os professores mostram-se impotentes frente à estrutura de trabalho que os massacra e sabem que são levados a colaborar para sua sociorreprodução. Frente à tensão do trabalho bem feito e aos antagonismos encontrados e vivenciados, os professores, sem eco para possíveis mobilizações coletivas, agem de maneira particular e imediata, buscando suportar o ônus da tarefa docente. Para lidar com os diversos fatores que provocam o SM, lançam mão de diversas estratégias que incluem desde a minimização dos problemas, passando por tratamentos médicos, afastamentos, não raro, definitivos. É a este conjunto de reações frente ao SM que estamos chamando de Elementos Moderadores (EM).

Por fim, as Expressões do SM é a categoria que representa o modo como o SM se manifesta na individualidade dos professores, a partir dos elementos que o constituem. Formam um grupo de sintomas variado e difuso que, para efeitos deste estudo, são agregados dentro de conceitos já delineados pelos estudiosos da saúde mental, aqui utilizados como referenciais de análise e expostos no capítulo 3.

Para clareza na apresentação da discussão, foi necessário subdividir os três eixos principais em outros três subeixos, que são:

1. SM e condições de trabalho.
2. SM e relações de trabalho.
3. SM e sentido do trabalho docente.

Cada um dos eixos principais foi analisado dentro destas outras categorias (condições, relações e sentido do trabalho) na tentativa de se obter maior concisão e coerência no encadeamento de ideias. Assim obtemos o seguinte quadro de análise e discussão:

#### I – Elementos constitutivos do SM

1. Elementos Constitutivos do SM e condições de trabalho.
2. Elementos Constitutivos do SM e relações de trabalho.
3. Elementos Constitutivos do SM e o sentido do trabalho docente.

#### II – Elementos moderadores do SM.

1. Elementos Moderadores do SM e condições de trabalho.
2. Elementos Moderadores do SM e relações de trabalho.
3. Elementos Moderadores do SM e sentido do trabalho docente.

#### III – Expressões do SM.

1. Expressões do SM e condições de trabalho.

2. Expressões do SM e relações de trabalho.

3. Expressões do SM e sentido do trabalho docente.

Estamos congregando no campo das condições de trabalho, tudo aquilo que representa a objetivação e materialização do trabalho educativo. Neste campo, estão, por exemplo, as jornadas de trabalho, os vínculos trabalhistas, os salários, a quantidade de alunos por sala de aula, os aspectos burocráticos, os recursos materiais e tecnológicos empregados na execução do trabalho; dentre outros. Analisamos estes fatores a partir dos depoimentos dos professores e da relação que fazem com a intensificação e sobrecargas que promovem o SM.

O segundo subeixo - relações de trabalho – refere-se a todas as necessárias interações interpessoais existentes na execução do trabalho docente.

Dejours (1992, p. 75) apresenta uma definição de relações de trabalho que atende ao conceito utilizado neste estudo:

Entendemos por ‘relação do trabalho’ todos os laços humanos criados pela organização do trabalho: relações com a hierarquia, com as chefias, com a supervisão, com os outros trabalhadores – e que são às vezes desagradáveis, até insuportáveis. No caso de indústrias onde o trabalho é submetido a um ritmo imposto, podemos considerar que as relações hierárquicas são fonte de uma ansiedade que se superpõe àquela que mencionamos com relação ao ritmo, à produtividade, às cotas de produção, de rendimento, aos prêmios e bonificações.

Acrescentamos às relações citadas, especificamente, no caso do magistério, a relação professor-aluno. A afirmação de Dejours (1992) atende perfeitamente aos aspectos encontrados na organização do trabalho escolar, a ponto de não ser demais dizer que a indústria e a escola, atualmente, se aproximam quanto às características administrativas. Palavras como “relações hierárquicas”, “produtividade”, “cotas”, “rendimento”, “prêmios” e “bonificações” têm sido cada vez mais comum nas escolas.

O aspecto relacional foi bastante enfatizado pelos professores como fator de SM ou de arrefecimento deste, no caso das relações positivas. As relações de trabalho conflituosas provocam o aparecimento de sentimentos que abalam a dignidade do professor, atingindo sua autoestima e intensificando o desgaste mental. Conforme diz Doray (2006 apud SELIGMANN-SILVA, 2011, p. 513):

Perda de respeito, ser desconsiderado e ferido em sua dignidade. Dignidade é um aspecto central quando se trata do significado do trabalho. Impossível ser significativo um trabalho no qual o indivíduo é desrespeitado em sua dignidade humana. A preservação da dignidade também é essencial à estabilidade psíquica.

Esta interpretação sobre a dignidade no trabalho se apresenta no terceiro subeixo – Sentido do trabalho na visão do professor – que é outro campo de análise significativamente mencionado pelos professores em seus depoimentos. Observamos, nas entrevistas, questionamentos sobre a função do professor e da educação em sua vida e na vida dos alunos como um trabalho que propõe a transformação da realidade através do ensino. Na análise desta questão, apontamos a perda gradativa da identidade profissional pelos professores ou o desencanto com aquilo que acreditavam ser sua função no mundo da escola.

A seguir, aprofundamos os eixos e subeixos, analisando o SM dos professores de uma escola pública em uma cidade de porte médio, no interior do Estado de São Paulo, acreditando que as questões ora evidenciadas se interconectam a problemas estruturais vivenciados no cotidiano de professores em seu trabalho em outras escolas.

#### **4.1 Os elementos constitutivos do sofrimento mental**

##### *4.1.1 Elementos constitutivos do SM e condições de trabalho*

Nesta categoria estamos considerando todos os aspectos relacionados à estrutura e funcionamento do trabalho educativo no Estado de São Paulo no que este apresenta de condições objetivas na prática escolar, com suas particularidades inerentes à escola-campo em estudo.

Com relação às condições objetivas de trabalho, os professores mencionam em seus depoimentos as seguintes questões:

- a) Numero excessivo de alunos por sala de aula (média de 40 alunos).
- b) Carga de trabalho intensa: jornada de trabalho dupla ou tripla em mais de uma Unidade de Ensino devido à baixa remuneração, trabalho escolar extra em casa devido à burocracia.
- c) Falta de apoio profissional: a escola como dimensão multissocial necessita de abordagem multiprofissional.
- d) Acesso difícil a perícias médicas.

Ao nos referirmos ao trabalho docente, não é demais lembrarmos-nos de que a inserção deste em contexto capitalista traz rebatimentos em termos das condições que são oferecidas ao professor. A lógica capitalista valoriza a quantidade e os resultados em detrimento da qualidade das propostas educacionais. Assim, é óbvio inferir que a questão das salas superlotadas, assim como a burocracia, representam uma consequência da lógica produtivista

neoliberal que atinge os setores públicos. A pesquisadora Seligmann-Silva (2011, p. 486) aponta esta questão:

O consenso que se forma entre os que pesquisam o assunto é o de que a precarização do trabalho eclodiu em cheio nas atividades de todas as áreas da economia – além de atualmente alcançar também os serviços e as empresas estatais. O que, nesse caso, modifica e prejudica profundamente a qualidade e aspectos essenciais à efetividade de uma atuação agora submetida às lógicas produtivistas. Essas lógicas, voltadas à quantificação dos resultados, se tornaram engessantes por meio da fixação de tempos, procedimentos e metas cujo cumprimento é submetido a formas rígidas (e, às vezes ofensivas) de controle e avaliação. Nessa modernização, a desconsideração às variações e complexidades de contextos locais, situação de trabalho, inadequação de recursos e de condições de trabalho não são levadas em conta por muitos dirigentes e gestores. A repercussão desse retrocesso se faz sentir, por exemplo, na estrutura voltada à implementação das políticas sociais – incluindo a saúde, a assistência social e a educação. Tais obstáculos, embutidos em novas diretrizes organizacionais, atualmente vêm sendo implantados também no setor público, sempre em nome da racionalidade, da modernização e da excelência.

Esta análise resume as situações relacionadas à gestão escolar e relações de trabalho que se apresentam como provocadores do SM entre os professores; o que nos permite já afirmar que a política escolar atual é fator de sobrecarga psíquica no trabalho docente.

O contexto educacional atual promove o aparecimento de estratégias que aumentam os índices de aprovação de alunos para as séries subsequentes, não garantindo, porém, a aprendizagem; o desenvolvimento, diga-se, na linguagem neoliberal, de competências e habilidades que, supostamente, preparariam os alunos para o enfrentamento de condições sociais adversas, garantindo-lhe seus direitos de cidadão; conforme salientam os depoimentos a seguir:

*O contexto vai desde a falta de motivação que a gente vê ao redor. Tudo isto vai facilitando e sendo transmitido para o aluno que percebe que estudar, hoje, não está resolvendo nada para ele. Não talvez no campo profissional, não é? Ele não aprende mesmo. Ele sabe que não aprende, e passa (Professor Waldemar).*

*Principalmente nos últimos anos; nos últimos quatro anos... Eu percebo que o governo do Estado precisa de índices: índices de aprovação, índices de retenção, índices de evasão. Então, eu tenho que ter evasão zero. Aí, vem assim: O que você fez? Você vai atrás do menino e acaba conversando com um avô. E o avô fala assim: Eu trago ele na porta e ele vai embora. Ele não quer ficar na escola. Então... e o governo querendo: o que você fez? Você foi atrás? Você levou no Conselho Tutelar? [...] Então é só índice. Esta história de você receber verbas desse Banco Mundial, aí, oh...! (Professora Salete).*

Fica evidente a necessidade de as escolas contarem com equipes multiprofissionais e, neste sentido, acreditamos que o Serviço Social poderia oferecer uma contribuição mais

ampla e significativa na Educação. Outra questão apresentada pelos professores é a necessidade de duplicação da jornada de trabalho devido, entre outros fatores, aos baixos salários, evidente sintoma da precarização crescente em que se encontra o ensino como profissão, particularmente, o público. A fala abaixo representa bem a repercussão da carga de trabalho intensa e da superlotação das salas:

*Com as salas superlotadas, acho que eles (os alunos) ficam muito dispersos, eles estão sempre interessados em outras coisas... Aí, você não consegue atingir, né (os objetivos)? Tem professores que trabalham com muitas aulas e aí, ele tem que levar o trabalho para casa e não dá para fazer uma coisa que seria é... mais eficaz mesmo. O que, às vezes, é um problema é, por exemplo, uma sala superlotada, que não dá para você trabalhar ou desenvolver ou fazer um debate (Professora Nelise).*

Em dados quantitativos gerais obtidos por aplicação de questionário a 40 professores, em etapa prévia a esta pesquisa, identificamos que 60% dos entrevistados trabalham em 02 ou mais UEs e 75% desempenham outras atividades além da docência ou realizam trabalhos domésticos. Esta necessidade de jornadas e atividades laborais complementares devido aos baixos rendimentos é um dos fatores que mais claramente provocam o SM provindo da sobrecarga de trabalho. Neste mesmo questionário, confirmamos a média salarial dos professores, citadas por outras fontes e apresentadas no item 2.5 desta dissertação. Os dados indicam que 55% dos professores que responderam ao questionário, recebem entre R\$ 2.000,00 e 3.500,00, 25% recebem abaixo deste valor e somente 20% acima deste valor.

Quanto à carga de trabalho, detectamos que 52,5% dos professores que responderam ao questionário proposto trabalham entre 40 e 60 h/a semanais. A sobrecarga de trabalho também se evidencia na execução de trabalho pedagógico fora da escola. As atividades de preparo de aulas, correção de provas e tarefas, por exemplo, são partes do trabalho docente que não é devidamente computado, oficialmente.

Percebemos uma conexão indissociável entre diversos aspectos que formam as condições precarizadas de trabalho. São elementos, citados pelos docentes, que se unem em uma malha de difícil transposição a provocar o desgaste mental e físico do profissional pela carga excessiva de trabalho à qual é obrigado a aderir para garantir sua sobrevivência econômica, inclusive. Assim, associados à questão da superlotação de salas e da burocracia que se configura em trabalho extra, em casa, são citados também, a falta de apoio profissional e o acesso difícil às perícias médicas, que permitem o afastamento do professor em caso de adoecimento.

*A quantidade de aulas, elas não são muitas. O problema é que, como em Filosofia, são poucas aulas, então eu tenho muitas salas. Muitas salas geram muitos diários e a parte burocrática fica muito grande. São coisas*

*que você não faz na escola. Você leva, você carrega e tem que fazer em outros momentos (Professora Nelise).*

*Em termos de materiais, não falta. [...] você ter a possibilidade de ter um salário, que te permita preparar melhor uma aula... não temos, não temos. Hoje o ideal seria, com o salário que nós ganhamos... Hoje, se a gente trabalhasse 20 horas, as outras 20 horas você tivesse... você até poderia ir para a escola... mas que você pudesse preparar a aula (Professora Salete).*

A prática docente, que deve ser vista como uma prática educativa, somente pode ser desenvolvida a partir de um conjunto de conhecimentos teórico-práticos e de instrumentos técnico-científicos necessários ao seu desenvolvimento. Tem como foco um público específico, os alunos, que devem responder as exigências naturais do processo para que ocorra o aprendizado. Tais exigências não são puras, são, na realidade, frutos das determinações econômico-sociais e ideológicas que se misturam às do sistema escolar, sua gestão e de seus agentes. São dimensionadas ainda pelas condições de trabalho, pelo modo como são operadas e pelas relações sociais de trabalho e de ensino.

Assim, observamos que os depoimentos dos professores traduzem o cotidiano destas condições materiais de trabalho em escolas públicas, onde sobressaem aspectos relacionados às salas superlotadas, aos baixos salários, à ausência de tempo para o preparo de aulas, etc. Estas características representam uma demanda diversa e ampla que gera o SM. O professor necessita lidar, principalmente dentro da sala de aula, com diversas vozes, no sentido literal e no sentido discursivo, que se manifestam ao mesmo tempo, expressando opiniões e necessidades muitas vezes contraditórias, tornando-se impossível para este profissional, o atender de modo equilibrado a esta realidade.

Um aspecto relevante quanto à configuração do SM em relação a seus fatores constitutivos provém da menção à necessidade de apoio multidisciplinar na Escola, uma vez que esta, ao assumir gradativamente uma maior abrangência social, teve sua delimitação tradicional como instituição de ensino ampliada como reflexo do pensamento neoliberal de flexibilização e multifuncionalidade, que prega o afastamento do Estado nas questões públicas. O reflexo deste pensamento é a intensificação do trabalho como resultado das demandas históricas postas pela sociedade e que se refletem na quebra de paradigmas no interior do sistema escolar. Os professores salientam que não se sentem em condições psicofísicas e nem devidamente preparados profissionalmente para assumirem outras funções que não se configuram como suas competências diretas, embora a tarefa de ensinar pressuponha relacionar-se com a diversidade de manifestação da questão social. Dentre estas novas funções da escola e dos professores são mencionadas, principalmente:

- a) A escola como “reguladora social”.
- b) A escola como interventora familiar.
- c) O professor como agente de vigilância.
- d) O professor como psicólogo (ou terapeuta) de alunos.

As novas atribuições escolares, que vão surgindo ao longo dos anos e das necessidades sociais, apresentam restrições em sua prática, devido a diversos motivos, dentro os quais salientamos a não legitimidade das novas funções e seu conseqüente rechaço pelos professores e, principalmente, o acúmulo de trabalho que estas geram e a baixa remuneração enfrentada pelos professores, além do reduzido quadro docente, que deverá lidar com mais trabalho e menos pessoal disponibilizado, como evidenciamos nos fragmentos dos depoimentos que se seguem:

*Eu sou muito de me aproximar deles, apesar da dificuldade da quantidade... quando vem um aluno e me procura, assim, até por questões pessoais; vem conversar, contar, chorar, né? [...] Você se sobrecarrega com problemas que, às vezes, você não consegue ajudar... Você tem que passar o conteúdo [escolar] que é o oposto e você carrega isto também [problemas de alunos]. A gente vai pegando pra gente isto um pouco. O problema de um, o outro tem um problema com a família, problemas com drogas, ou situações diversas em que você acaba se preocupando [...] Sinto que é um pedido de socorro. Só que não estamos preparados para isto... Eles precisam de atendimento (Professora Nelise).*

*Só que a gente tem sido muito mais pai e mãe, psicólogo que professor. O aluno traz uma série de problemas que vem desabar na escola e que a escola, o professor, não está preparado para tudo isto não (Professora Eliane).*

*Tem a questão de alunos, é muito complicado; a família, assim, ela vem terceirizada. Cada vez mais há situações para a escola. [...] você pega, por exemplo, um aluno que tem envolvimento sério com crack. Este aluno vem para a escola para quê? Ele não produz nada. O professor xinga, vai, fala e quer que acontece e não acontece e põe para fora [da classe]. E ali você faz o que? Olha minha limitação... [...] Nós não estamos preparados... nós não estamos preparados... nós não estamos... nós encontramos caminhos. Por exemplo, nós tivemos um menino... o primeiro cego... não é nem deficiência auditiva. Cego, nós tivemos... foi muito difícil (Professora Salete).*

*Eu acho que a Educação... primeiro: foi dada à escola uma responsabilidade que não é dela. Deixou de ser uma instituição que ensina e passou a ser uma reguladora social. Ou seja, o jovem, para ele não ficar ocioso lá fora, ele fica na escola. Pelo menos, na escola, tem quem vigie e cuide dele, prenda ele entre as paredes e tudo mais (Professor Bruno).*

Os depoimentos indicam a sobrecarga laboral, pois os professores no seu cotidiano de trabalho se deparam com uma variedade de assuntos para os quais, nem sempre, estão preparados ou têm tempo para observar dentro da dinâmica familiar e comunitária. Esta

diversidade de situações que passam pelos conflitos pessoais, por problemas de família, chegando à questão das drogas, é fator de sobrecarga sobre a saúde psíquica do docente. Esta sobrecarga se apresenta na forma do exercício de multifunções (terapeuta, conselheiro de família), da regulação social de fatores como a violência e as drogas que, diante da ausência de políticas sociais públicas capazes, sobretudo, de atender os adolescentes, geram, no professor sensações de impotência e incapacidade.

Ainda dentro do eixo Elementos constitutivos do SM relacionados às condições objetivas de trabalho observamos que as classes superlotadas, as novas exigências postas para o professor para além do ensino e aprendizagem tradicional, diversos problemas sociais envolvendo crianças e adultos, aumento do número de alunos por sala de aula, mudança no sistema de progressão nas séries; em um contexto de achatamento salarial da categoria, constituem-se em sobrecarga laboral producentes de SM sob as diversas formas.

Uma das alternativas encontradas pelos professores no enfrentamento dos sintomas do SM é a busca por tratamento médico, que no caso de suscitar afastamento do trabalho, há a necessidade de perícias oferecidas pelo Estado. O que deveria ser a solução aparece, então, como um problema a mais, pois o objetivo da perícia é comprovar ou não o problema de saúde. Quando se trata de problemas mentais relacionados ao trabalho, a patologia nem sempre está instalada sendo que os sintomas são muitas vezes passageiros, embora recorrentes e de difícil percepção pelo paciente e, muitas vezes, pelo próprio médico. A atribuição dos sintomas do SM ao trabalho engendra não somente aspectos técnicos, mas também compreende políticas de concessão de benefícios e a concepção que o profissional da saúde tem de trabalho e saúde. No SM, em que uma patologia nem sempre está instalada, a legitimação do afastamento é mais difícil, o que não impede que o paciente professor siga sua jornada de consultas até o afastamento definitivo.

Atualmente, a instituição médica que atende os professores do Estado de São Paulo, o Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (IAMSPE), não possui, na cidade de Franca, centros credenciados para perícias; o que obriga os professores a se deslocarem para outras cidades que, normalmente, encontram-se a distâncias significativas considerando o estado de saúde dos professores. Este fato, embora pareça pontual, se junta às condições gerais de trabalho que intensificam o SM como que expulsando o trabalhador para fora do sistema educacional, fazendo uma seleção perversa daqueles que, de algum modo, se adaptem melhor às condições impostas por este sistema. Esta adaptação, geralmente, existe em contrapartida a um ensino de qualidade, que pressupõe, entre outros aspectos, condições que permitam o tempo necessário para o preparo de aulas, o estudo e a formação continuada.

*Tem alguns profissionais que tem conseguido (afastamentos) com mais facilidade, mas hoje em dia, com a história das perícias não serem aqui, você tem que fazer perícia onde tem. E onde tem? Ah... Bauru, São Paulo. Todo afastamento tem que ser fora da cidade... Mais de 15 dias você precisa fazer perícia em outra cidade porque em Franca não tem posto do IAMSP para perícias. Nós tivemos o caso de uma professora aqui que o armário caiu no pé dela, inclusive, acidente de trabalho, e ela não conseguia ir. Como é que você, com o pé todo estropiado, você vai para Bauru fazer perícia? Entendeu? Então, isto ainda é um gerador... tem um professor nosso, ele está para aposentar. O stress dele é uma coisa assim, ele briga com os meninos, ele xinga, ele não pode mais ficar em sala de aula e ele fez tudo que ele podia fazer de afastamento, ele fez este ano. Então, para ele fazer o último afastamento agora, até ele esperar a aposentadoria sair, ele teria que fazer estas perícias. Então, ele falou que “nunca”... Então, ele está na sala. E todo dia tem problema, todo dia a gente tem problemas com ele (Professora Salete).*

Segundo a Folha do Servidor Público (AFPEP, 2013, p. 1), os servidores da Secretaria da Educação (SE) representam, em média, 73% das perícias médicas do funcionalismo público. Esta porcentagem evidencia o alto índice de adoecimento no magistério e referenda o depoimento de um dos professores com relação aos agravos à saúde a partir do trabalho. Ainda segundo este periódico, a própria SE, apesar de ter criado, através da Resolução n. 01, de 14 de janeiro de 2013, o Programa de Inspeções Médicas no âmbito da SE, não tem dados claros referentes aos índices e causas de adoecimento psíquico no magistério; fato que atesta certo descaso com a questão da saúde mental no magistério.

A proposta da criação deste sistema de atendimento médico pericial é, segundo a SE, melhorar e agilizar os serviços de perícia. Porém, a realidade, segundo relato dos professores que responderam a esta pesquisa e de outros profissionais mencionados na folha do Servidor Público, aponta para empecilhos que aumentam o SM dos professores já com a saúde afetada e que, no entanto, precisam deslocar-se por até 660 km para serem periciados, sem contar o gasto financeiro destes deslocamentos, pois que muitas vezes, o professor necessita de acompanhantes e cuidadores nesta viagem; conforme atesta o trecho a seguir:

[...] conforme informações de associados da AFPEP e de outras entidades, o sistema tem apresentado dificuldades de agendamento. Em um dos relatos, o servidor público residente em Santo André fez sua perícia médica na cidade de Botucatu, no mês de agosto, gastando em média R\$ 500,00 com despesas de transporte e alimentação para ele e um acompanhante. Em entrevista comentou: ‘não posso viajar sozinho, preciso de acompanhante e os custos foram altos, ainda mais que me encontro afastado por problemas de saúde’ (AFPEP, 2013, p. 1).

Para atender os cerca de 300 mil servidores ativos da SE, foram criados 33 unidades especializadas, no ano de 2013. Os agendamentos são feitos via internet e obedecem às vagas existentes na unidade pericial mais próxima do local em que o servidor trabalha. Esta questão

é somente um exemplo das condições estruturais do trabalho dos professores interferindo diretamente sobre sua saúde e exigindo uma melhor organização do trabalho para que se resolvam questões relacionadas aos direitos dos trabalhadores e à efetividade das políticas de assistência.

#### 4.1.2 Elementos constitutivos do SM e relações de trabalho

A escola é uma dimensão social em que as competências interpessoais são exercidas não somente como instrumentos de trabalho do professor, como também enquanto elemento de aprendizagem para as relações sociais. Tão importante é a importância das relações interpessoais na aprendizagem que grandes teóricos da educação, da linguagem e da psicologia, como Piaget e Vygotsky, conforme estudo de La Taille, Oliveira e Dantas (1992), criaram abordagens epistemológicas e teorizaram a aprendizagem a partir do estudo da interação humana.

Assim, não é difícil pensar no papel que as relações de trabalho ocupam na escola e no quanto estas relações interferem na saúde ou doença psíquica dos professores. Estudos referendam esta influência tanto na questão do equilíbrio psíquico encontrado a partir da relação positiva, particularmente, entre professores e alunos, como ainda, no adoecimento a partir dos conflitos nas relações. Na Educação, a dimensão desse envolvimento é marcada pelas inúmeras transformações sociais, econômicas, políticas e técnico-científicas que influem nas condições de vida das famílias e conseqüentemente, dos estudantes. É um processo cumulativo de interesses ou desinteresses que rebatem diretamente no cotidiano do trabalho docente. Entre os principais rebatimentos, mencionados pelos professores, destacamos:

- a) Indisciplina dos alunos: desinteresse, desmotivação e indisciplina passiva.
- b) Violência dos alunos: agressões físicas e verbais ao professor, intolerância às normas sociais e propostas educacionais.
- c) Conflitos na relação entre os profissionais: desrespeito dos gestores para com os professores, competição entre os docentes.

Nesta investigação, a indisciplina dos alunos é um dos fatores mais citados como Elemento Constitutivo do SM nos professores. Percebemos, por meio das entrevistas, que o fator *indisciplina* relaciona-se a dimensões importantes na concepção da estrutura e funcionamento da educação. O construto teórico-filosófico que embasa a educação em sua prática (não em sua teoria), muitas vezes, provoca nos sujeitos essenciais ao processo – alunos e professores – um conflito de interesse e um embate ideológico que se manifesta nas relações

diretas entre professores e alunos e entre gestores, responsáveis pela vigilância e manutenção das propostas político-ideológicas e os professores – que enfrentam diretamente o colapso de ideais que se origina nas propostas veiculadas pelos docentes para o corpo discente. Este campo de batalha ideológica tem provocado um profundo desencanto dos professores com relação ao que chamam de *sistema* ou *estrutura* de ensino.

*Nossa! Os meninos ultimamente não têm mais dedicação. Antes a gente via que eles não tinham objetivo de vida porque eles não foram levados a ter, mas eles respeitavam o professor. Hoje eles não têm o mesmo objetivo de vida, mas não sabem mais o que é limite, eles não têm mais esta noção. Aí então, o professor está realmente acuado dentro da sala de aula, ele não tem para quem pedir ajuda (professora Eliane).*

Os professores afirmam em seus depoimentos que não existe entre si um espírito de trabalho e consciência de classe. Acreditamos que esta ausência da consciência grupal individualiza os problemas e aliena os profissionais quanto ao debate coletivo das questões que perpassam seu fazer.

Por outro lado, o conjunto de variáveis subjacentes ao sistema capitalista reflete no cotidiano do sistema de ensino na forma singular, como indicado pelos depoimentos:

*[...] o aluno não respeita o professor; não tem objetivo na vida; não têm limite; o professor se sente acuado.*

Ou seja, na atualidade, há na vida social uma perda de valores tradicionais que giravam em torno do trabalho e da família, os quais vêm sendo substituídos pelo consumismo. A lógica do consumo atrela-se a uma realidade muito contraditória, marcada pelo desemprego, subemprego, trabalho informal e autônomo, quase sempre distantes dos direitos sociais históricos conquistados pela classe trabalhadora. Assim, o cotidiano das famílias é marcado pela instabilidade e insegurança, o que se reflete na educação. Tal quadro é agravado pela ausência de políticas sociais de proteção à infância e adolescência. Na conjuntura atual, os pais saem para o trabalho e nem sempre têm onde deixar seus filhos. Muitos ficam sozinhos, evadindo-se da escola e indo para a rua. Na ausência de um adulto responsável para estabelecer limites, os jovens acabam reproduzindo na sala de aula, um comportamento desinteressado e desrespeitoso com relação às regras básicas de convivência, necessárias à relação ensino e aprendizagem. Na esteira da multifuncionalidade, tem cabido ao professor, como podemos ler nos depoimentos, a tarefa de buscar os alunos em casa através de telefonemas ou visitas. Porém, os professores se deparam com adultos que não sabem onde se encontram seus filhos ou que também se mostram impotentes quanto a garantir que estes frequentem a escola.

É nítida a necessidade de políticas e programas que auxiliem o aluno a ter uma relação de positividade com a escola. Sem apoio, o aluno terá dificuldades para aprender, não terá a educação para a convivência coletiva e provavelmente, se rebelará contra este sistema. O professor, ao personificar o sistema de ensino, na relação direta com o educando, obviamente, verificará seus limites no gerenciamento dos conflitos que surgem na relação professor-aluno.

*[Ao se referir à ação da gestão escolar] Menino não pode ficar fora da sala de aula. Então, aquele menino que tem uma dificuldade... que você não... ele tem aula dupla, vamos supor. Ele não sabe ler, ele não sabe escrever, ele vem aqui se socializar. Ele não consegue ficar duas aulas quieto. A gente sabe disto... E você não pode descansar deste aluno. Ele é problema seu. Se ele está rolando no chão da sala, se ele está jogando borracha para cima, se ele está cutucando o outro... se vira. É problema seu [Professora Eliane].*

*[Comentando agressão física sofrida]: Todo mundo só fala assim: nossa, que dó... não fica assim não, releva, não sei o quê, passa por cima, esquece; mas ninguém toma uma atitude. Nem o conselho de escola foi unido. O erro foi meu, eu não tenho que encostar em nada do aluno (Professora Eliane).*

*Meu serviço hoje é cansativo pela falta de interesse do aluno. Vem em par, junto com a própria legislação que vai favorecendo o aluno e deixa o professor entregue ao aluno. Ele não tem como aplicar nada. Fica muito difícil esta situação (Professor Waldemar).*

A violência nas relações entre professor e aluno é um aspecto que merece consideração, pois, como observamos nos depoimentos, há uma distorção no sentido que a violência apresenta para cada professor. Vê-se que esta diferente percepção da violência está relacionada tanto a questões individuais, quanto ao papel ocupado na instituição. A professora coordenadora propõe “desconsiderar” ou minimizar os fatos para evitar o estresse da relação e da atitude defensiva; já os professores, sentem-se acuados, impotentes e solitários nas situações de violência.

*(Sobre a violência): Não sei se é natural (rindo). Eu sei que a gente também, tá tentando contornar as situações, que você acaba se vacinando contra algumas coisas. O menino fala: Vai tomar no cu... e a gente fala: Ah, menino! Que bobagem, olha que coisa você fala! Presta atenção no que você está falando. Que é isto? Você sabe o que significa isto? Aí, eles se assustam, né? Ele não espera esta reação. Agora, tem professores que não têm... que não toleram (rindo). [Professora Salete].*

Embora a violência seja uma dimensão percebida diferentemente pelos indivíduos, 77,5% dos professores que responderam ao questionário prévio a este estudo, disseram já ter presenciado situações de violência no ambiente escolar e as entrevistas, caracterizadas pelos depoimentos citados, mostram que as atitudes violentas atingem os professores fisicamente e psicologicamente e quanto mais são desconsideradas, piores são os efeitos sobre os

profissionais. A indignação de ser agredido e não haver ninguém ou nenhum recurso imediato que defenda o professor gera SM em níveis altíssimos, levando alguns a desistirem da profissão.

*Se eu tivesse que parar hoje, eu pararia. Sem sofrimento. Eu acho que a gente tem que levar as coisas boas que a gente aprendeu e procurar outros caminhos. [...] Ah! Normal... Você é que tem que estar preparado para encarar os seus problemas... Ninguém quer saber.*

*Eu me questiono assim: Gente, na época que eu comecei era difícil, mas agora é muito mais difícil. Será que nosso salário compensa todo o desgaste que nós vamos ter? Todos os mandos e desmandos do governo, sem se importar com o professor? (Professora Eliane).*

Uma vez que as questões em sala de aula são percebidas como individuais, seu possível enfrentamento também o será. Os depoimentos mostram que formas coletivas de enfrentamento e resistência não são adotadas, embora os professores percebam sua necessidade. Ao contrário, as atitudes individualizantes chegam ao extremo do isolamento e da desqualificação profissional: o abandono da profissão.

A dificuldade de se compreender as manifestações da questão social a partir de sua totalidade dificulta ações resolutivas ou preventivas e as dificuldades, naturalmente, descambam nos indivíduos que se vêm impotentes para realizar transformações necessárias no enfrentamento.

Há, porém, orientações para a elaboração de projetos coletivos de gestão tais como os Conselhos de Classe, os Grêmios, e as Associações de Pais e Mestres. Além disto, existe a obrigatoriedade de, anualmente, ser elaborado coletivamente, durante o planejamento no início do ano letivo, o Projeto Político Pedagógico (PPP). Trata-se de documento que orienta toda a ação coletiva da UE. Conforme os professores, este documento não é, usualmente, colocado em prática e o discurso e planos de ação são considerados vazios e de extrema dificuldade na execução. O PPP considera, teoricamente, questões de ordem política no sentido de propor um estudo das condições sociais dos alunos e, a partir dos dados colhidos na comunidade, atividades em forma de projetos são planejadas. O que talvez não seja observado é que ao não executar o planejamento proposto no PPP, os integrantes da equipe escolar se veem fadados a enfrentar individualmente os problemas, inclusive os de ordem socioeconômica, que interferem no modo como o aluno vê a escola e nela age.

A violência, por exemplo, pode ser ilustrada por alunos que enfrentam o professor e, por vezes, o desrespeita; porém, via de regra, estas atitudes não aparecem situadas dentro de contextos mais amplos que considerem, inclusive, as condições de vida deste aluno e não são

abordadas coletivamente. Parece não haver consenso entre o que é possível fazer e o que não é, na abordagem da violência e indisciplina.

Os professores relataram que não podem colocar o aluno fora da sala de aula em caso de indisciplina; porém, não conseguem o entrosamento deste aluno com a dinâmica que propõem. O embate cotidiano de tentar, a todo custo, controlar o aluno provoca, conforme os depoimentos, sobrecarga psíquica que deteriora a saúde mental.

Fortemente entranhado no pensamento dos alunos encontramos o culto aos valores capitalistas, particularmente os relacionados ao consumo e que são, paradoxalmente, utilizados como formas de resistência e ostentação em detrimento dos valores intelectuais, uma vez que os alunos socializam estes valores em sala de aula, manipulando os instrumentos tecnológicos em redes sociais e menosprezando os esforços dos professores que “falam para as paredes” ou para uma minoria de interessados. O desinteresse, tão mencionado pelos professores, aparece, neste caso, como uma forma de expressar a insatisfação por um ensino que, definitivamente, não motiva e carece de sentido para os alunos. O esforço despendido pelos professores para “conscientizarem” os alunos da importância da aprendizagem e o fato de enfrentarem uma organização caótica em sala-de-aula provoca intenso sofrimento mental, conforme palavras dos professores:

*Hoje, ele [o aluno] vem para a escola para se socializar e não para aprender. Ele vem mostrar o tablete, o celular de última geração, não é mais a roupa de marca, o tênis de marca... é fazer amigos, é mostrar as músicas, é compartilhar vídeos, compartilhar foto, é entrar no Facebook, em momento nenhum é aprender.*

*[O que mais deixa estressada] é dar aulas para quem não quer. Você entrar numa sala de aula e fazer o menino sentar, menino querer abrir o caderno, menino querer ficar quieto mesmo quando ele não quer participar. É um direito dele não querer fazer, só que ele não pode tirar o direito do outro de aprender. Então, eu acho que é este o desgaste. Fazer quem não quer se comportar para não te atrapalhar (professora Eliane).*

Conforme a avaliação dos professores, a escola perde sua função tradicional na medida em que os alunos a ela se dirigem com objetivos de socializarem-se. Assim, a escola deixa de ser um espaço para o ensino e aprendizagem dos valores culturais da humanidade, correndo o risco de tornar-se um centro de convivência que aliena, pois reflete a sociedade como um todo e é, portanto, um local onde o embate de forças sociais se faz. Esta realidade multifacetada da escola provoca no professor uma gradativa perda da identidade profissional. Este se vê, conforme relatos em entrevistas, confuso em meio a qual seria seu papel, quais outros deve incorporar e porque faz o que faz.

*Esta história que fala que o aluno tem que ser socializado. Eu acho, por exemplo, na situação de escola em que nós nos encontramos hoje, ela muito*

*mais ‘dessocializa’ o aluno, que socializa.... porque a estrutura escolar do jeito que está, ela é muito mais viciosa do que virtuosa. Aquela estrutura de virtude escolar é uma coisa que ficou muito para trás, infelizmente. E a escola deixou de ser formadora... de sociedade, de opiniões, de virtudes e passou, simplesmente, (a ser) um reflexo do vício social que existe por aí (Professor Bruno).*

*Este ano está terrível. E eu já estou terminando agora em junho, julho e estou sentindo assim: entre mortos e feridos, salvaram-se todos. Mas eu sei que tem uns que não salvaram. Eu sei que tem uns que não aprenderam. Eu sei que tem outros que poderiam ter aprendido muito mais e me vi super limitada por tentar acolher e não ensinar, que é minha função primordial. [...] me proibiram de dar quatro provas. Que desse só uma prova mais facilitada, foi isso que solicitaram. [...] Mas fui contra as normas da escola... Me pediram para pegar leve com os alunos... Está se vendo outros aspectos nesta escola. [...] Eu vou na ATPC e não entendo nada do que estão falando. Estou ali há duas horas sem trabalhar para mim mesma... Mas eu vou. Agora, entro muda e saio calada (professora Lúcia).*

A partir dos relatos podemos perceber que os professores possuem uma razoável consciência da amplitude causal da questão da estrutura educacional e sua vertente ideológica a desaguar em questões pontuais de indisciplina e embates interpessoais; porém, não demonstram estar aptos a ultrapassar os limites da culpabilização e a assunção (ou negação) da responsabilidade pelo processo educacional, mesmo porque, em princípio, somente há possibilidades de transformações se uma consciência coletiva se instaurar. Esta “caça às bruxas” demonstra uma alternância de culpabilização que se alterna em professor-aluno-estado; mas que, predominantemente, se evidencia nos dois polos principais do processo ensino e aprendizagem – professor e aluno.

*O que é difícil é quando você se depara com alunos que não gostariam de estar aqui... que têm problemas, que trouxeram problemas e você não consegue entrar por mais que, às vezes, tente, sabe? (Professora Nelise).*

*Nós já tentamos ... vamos ficar uma semana sem giz? Sem giz! Então, quem sabe fazer é você (professor). Se você fica sem giz... inventa outra coisa... O professor não consegue... não consegue... (Professora Salete).*

*Aí a relação (professor-aluno) fica estremecida. Professor que chega aqui e a gente percebe que está muito sem preparo... (Professora Salete).*

*Meu serviço hoje é cansativo pela falta de interesse do aluno (Professor Waldemar).*

*... tem a questão de alunos, é muito complicado... É um grupo de alunos que não aceita a frustração, não aceita o não. [...] Tem dias que você desacredita totalmente, porque, aí vem aquela história, é o sistema. E eu não me conformo muito com esta história de sistema, porque esta é a escola que eu tenho, este é o aluno que eu tenho, este é o funcionário que eu tenho e este é o professor que eu tenho... Então, eu tenho que fazer isto aqui acontecer e não acontece por causa de sistemas burocráticos, por causa de*

*sistemas que falam assim: não, passa o aluno mesmo, não tem problema... (Professora Salete).*

*Eu fico irritada, tem dias que eu brigo com muita gente, mas fica neste nível. Eu sou uma pessoa que eu tento... eu sou muito esperançosa com a educação.*

*O número de professores que estão doentes emocionalmente falando, é muito maior do que a gente pode imaginar [...] Existe uma ideologia que perpassa o sistema e que leva você a pensar da seguinte maneira: você tem que dar conta da situação, não é? Você está aí... você abraçou esta causa, você passou (no concurso), você foi colocado aí e você tem que dar conta desta situação. [...] Existe uma estrutura que está doente. Você acaba fazendo parte desta estrutura e você acaba se tornando doente junto com esta estrutura (Professor Bruno).*

Os depoimentos apresentam situações complexas quanto ao relacionamento social e ao sentido da vida em si. Os alunos “que não aceitam não”, a falta de interesse, o apelo constante às novas tecnologias permitindo o acesso rápido imediato e superficial às redes sociais são aspectos da modernidade forjados dentro da nova sociabilidade capitalista que, conforme Giovanni Alves (2014), destitui o sentido da vida, tornando-a “reduzida”. Segundo este autor, o Fenômeno da Vida Reduzida abarca características que são perceptíveis no comportamento dos alunos que, embora em um contexto diferente do proposto, a sala de aula, é amplamente demonstrado e interfere no cotidiano das relações professor-aluno de modo a provocar o SM nas relações que não se estabelecem satisfatoriamente e provocam o sentimento de desrespeito e desinteresse, como percebidos pelos professores

Alves (2014, p. 23) comenta que:

*Com a vida reduzida, o capital avassala a possibilidade de desenvolvimento humano-pessoal dos indivíduos sociais, na medida em que o tempo de vida disponível das pessoas está avassalado pela lógica do trabalho estranhado e a lógica do consumismo desenfreado. A vida reduzida produz homens imersos em atitudes (e comportamentos) ‘particularistas’, construídos (e incentivados) pelas instituições (e valores) sociais vigentes.*

O comportamento dos alunos, segundo os depoimentos, demonstra o fenômeno da vida reduzida que considera a comunicação na sociedade de redes eivada de “[...] elementos de sinalização de procedimentos e requerimentos instrumentais que envolvem irremediavelmente o sujeito.” (ALVES, 2014, p. 23) e manipulam sua subjetividade nas mais diversas esferas da vida social, com a introjeção de valores-fetiches.

As relações de trabalho, dentro dos Elementos Constitutivos do SM no magistério, ocupam lugar central, pois são o ponto onde se congregam a maior parte das dores na forma de sobrecargas, estresse e outros distúrbios psíquicos apontados. As relações evidenciam, explicitam, concretizam toda a angústia de um profissional perdido em suas intenções e em

sua identidade. As reações defensivas dos professores se apresentam a partir do modo como compreendem seu trabalho, materializam-se nas condições concretas deste trabalho e expressam-se na forma de variados distúrbios psíquicos, chamados aqui de Sofrimento Mental.

#### *4.1.3 Elementos constitutivos do SM e o sentido do trabalho docente*

Por meio dos depoimentos, foi possível verificarmos que o sentido (ou a falta deste) do trabalho docente é fator preponderante no modo como o SM se instala. É um fator que tanto pode aumentar a carga de sofrimento psíquico quanto minimizá-la, dependendo do modo como o professor percebe a questão. O sentido do trabalho, como bem coloca Seligmann-Silva (2011, p. 477), está revestido de valores culturais que são prospecções da formação social em que se inserem as subjetividades.

Percebemos que este sentido, que perpassa a construção da identidade profissional, é também elaborado ao longo da formação e prática profissional. O professor, em suas falas, apresenta ideias relacionadas à profissão como “sonho de infância” e “missão”, por exemplo. Traz a questão da formação, que prioriza a aprendizagem de conteúdos em detrimento do desenvolvimento de competências interpessoais e descamba na desilusão de uma realidade avessa ao que esperava. Ao mesmo tempo, a construção deste sentido revela a permanência dos ideais de transformação do aluno por ação do ensino escolar. O desejo configura-se como o combustível para a permanência no magistério e a falta dele mingua a capacidade de resistência e permanência do professor.

Na abordagem da questão, consideramos as seguintes categorias verificadas a partir das entrevistas:

- a) Trabalho docente: inculcações ideológicas e falta de sentido.
- b) Estrutura e funcionamento da escola: inadequação estrutural e funcional, falta de perspectiva de melhoria na estrutura escolar, prevalectimento do modelo tradicional de ensino.
- c) Multifuncionalidade da escola e do professor: abordagem de problemas pessoais e familiares dos alunos, a escola como reguladora social, adoção de papéis para além da docência.

As entrevistas demonstram uma tentativa de apreender o sentido do trabalho docente na visão dos professores; uma vez que há varias colocações referentes à uma identidade profissional que se mostra difusa e confusa com relação, principalmente, às atribuições

inerentes a este trabalho e às expectativas de aprendizagem e comportamento demonstradas pelos alunos.

*Porque do jeito que está, ele deixou de ensinar e passou a ser outra coisa, menos professor. Hoje ele é tudo, menos professor. Mas esse “tudo” ele também não pode exercer porque se ele exercer, cair na bobeira de exercer, dá problema, não é? (Professor Bruno).*

*A gente sempre tenta participar de tudo que é da escola mas é diferente de como funciona na escola 1, como funciona na escola 2, na 3... Então a gente fica meio cego sem saber o que se quer da gente. Onde se quer chegar. [...] quando você está se adaptando com os alunos, com a escola, com a ideologia da direção, da gestão. De repente, você pode sair desta escola e ir para outra totalmente diferente. [...] Agora, eu estou com muita dificuldade de tomar qualquer atitude de forma autônoma quando antes, eu tinha força em minhas decisões, hoje eu não tenho mais. Tenho que perguntar tudo. Vai ter tal coisa? Eu devo participar ou não? [...] Nesta escola, a filosofia é: vamos acolher o aluno. Este curso de línguas pode ser a última luz no fim do túnel para salvá-lo das drogas e das ruas. [...] Quem vai resolver os problemas administrativos destes alunos que estão comigo? Aí, de repente, aconteceu que não era um nem outro, era eu (risos). Isto não me compete. [...] A direção da escola cobra de mim porque o aluno faltou três vezes. Por que ele faltou? Não sei! Isto não é um assunto que eu faço. ... Terminar minhas aulas e ligar para os alunos para saber quem faltou ou porque faltou... não, isto é assunto para a secretaria (Professora Lúcia).*

*Olha, assim, eu sou muito de me aproximar deles, apesar da dificuldade da quantidade; eu tento, assim, ser bem compreensiva... Não é amiga, mas, assim, eu tento trabalhar o lado humano, sabe? Entender, conversar... Então, de vez em quando vem um aluno e me procura, assim, até por questões pessoais, vem conversar, contar, chorar, né? (Professora Nelise).*

A sobrecarga de trabalho aparece sistematizada nas afirmações “hoje ele é tudo, menos professor”, “A gente sempre tenta participar de tudo”, “A diretora cobra de mim porque o aluno faltou”. Estas questões perpassam o sistema de ensino como um todo; porém, são vistas como centradas, basicamente no processo interno desta UE. Como percebemos, a escola carece de uma equipe ampliada que dê conta de atender ao aluno na complexidade de suas demandas, no entanto, em geral, as questões-problema são absorvidas pelo professor, que incorpora diversas funções no seu processo de trabalho, ou quando não consegue, geralmente, busca em si ou na equipe gestora os culpados pela ineficiência do trabalho.

Os depoimentos apontam para alguns aspectos das relações sociais de trabalho que são nucleares para a compreensão do desgaste da saúde destes professores. As questões postas não se sucedem meramente, mas correspondem à organização e gestão do trabalho docente e o produto desta atividade: a aprendizagem. A estrutura, suas normas, determinam relações de trabalho diferenciadas em cada escola, por isso, uma entrevistada disse que não sabe como seria nesta escola, em que atua no momento. No caso, a falta de clareza administrativa

provoca na professora em questão uma confusão em suas ações e também, a perda de autonomia. Em outro momento do depoimento, a professora afirma sentir-se solitária e amedrontada como consequência desta situação.

Percebemos a ocorrência do SM em função desta multiplicidade de papéis que parece aumentar com o passar dos anos e que não somente confunde o professor como ultrapassa os limites de sua resistência física e mental.

*Só que a gente tem sido muito mais pai e mãe, psicólogo do que professor. O aluno traz uma série de problemas que vêm desabar na escola e que a escola, o professor, não está preparado para tudo isto não. É muito para o professor, que foi moldado para ensinar e não educar (Professora Eliane).*

*O professor também está sujeito a perder a saúde emocional, porque lida com a emoção, lida com o intelecto. Então, digamos, assim, o instrumental dele de trabalho não é o giz e a lousa. O instrumento dele de trabalho é a inteligência e a emoção. Só que, infelizmente, na estrutura em que a gente está inserido, na educação, você põe muito mais à prova seu instrumental emocional do que o seu instrumental intelectual. Em casa, você prepara intelectualmente falando, quando você chega na sala, você tem que deixar o intelectual de lado e fazer valer o emocional. E o emocional, ele vai tendo sobrecargas porque você alimentou uma esperança, você preparou uma aula, chega lá você não consegue por aquilo em prática. [...] eu acho que o professor, assim como um trabalhador de raio X, que aposenta por insalubridade, eu acho que o professor deveria aposentar por insalubridade emocional e psíquica (Professor Bruno).*

Observamos que os professores têm uma compreensão mais ou menos clara de seu papel, ao dizer que a eles cabe “ensinar”, promover a criticidade e desenvolver a cidadania. Estes são aspectos explicitados pelos documentos que regem a educação no Brasil, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs). Porém, esta prática mostra-se inviável no cotidiano das salas de aula em função de questões objetivas relacionadas às condições de trabalho e a conflitos ideológicos, relacionados, por sua vez, ao modo como a educação é proposta pelos órgãos oficiais e como os professores e alunos a concebem.

As condições de trabalho mais citadas pelos professores são:

- 1) Superlotação das salas de aula.
- 2) Necessidade de manutenção da organização disciplinar tradicional.
- 3) Falta de apoio da gestão escolar quanto à organização do trabalho em sala de aula.

Vale lembrar, que estes itens também aparecem na discussão sobre as condições objetivas de trabalho. Porém, neste momento, como parte do subeixo relacionado ao sentido do trabalho, são considerados como um conjunto de fatores que contribuem no modo como os

professores entendem seu papel e no sentido que atribuem à educação como proposta e como efetivada.

A questão da superlotação das salas de aula, agora, está ligada à possibilidade do exercício profissional no alcance dos objetivos relacionados ao ensinar em perspectiva crítica, como proposto pelos órgãos oficiais orientadores do trabalho pedagógico. Segundo os professores, o alcance destas orientações é inviável em salas com 40 alunos ou mais e dentro de uma organização disciplinar tradicional, que por si, não facilita a adoção da interatividade através de debates nos grupos. Assim, o fato de o professor ter que administrar as salas, divididas por interesses antagônicos, provoca SM na forma de desgaste psíquico.

*O que, às vezes, é um problema é, por exemplo, uma sala superlotada, que não dá para você, sabe? trabalhar ou desenvolver ou fazer um debate. [...] Você, por exemplo, desenvolver um tipo de atividade dependendo, por exemplo, colocar os alunos sentados em círculos, tem determinadas salas que não dá para fazer isso né?... Os alunos, como tem que sentar muito próximo, eles se dispersam muito na conversa... Aí você não consegue atingir, né, então assim, se você atinge alunos que sentam mais à frente... neste sentido, a minha dificuldade é essa (Professora Nelise).*

*O cansaço vem de você sentir que seu trabalho não muda, não transforma. Que você está ali, muitas vezes, dando aulas para cinco numa sala de 40. ... Você manda fazer uma pesquisa em casa, eles não fazem. Chegam e fala: “não fiz porque não fiz. Não é porque eu me esqueci, não me lembrei ou não tinha recurso. É porque não quis mesmo.” [...] Acho que o cansaço vem da turma numerosa que a gente tem; do não-querer do aluno (Professora Eliane).*

Associada à questão do número excessivo de alunos, é mencionada a falta de apoio da equipe de gestores. Diz, como exemplo, a professora Eliane:

*Abre a porta da sala (o diretor) e tem aquele monte de menino na mesa do professor. Ele (o aluno não está tumultuando... então, esta interatividade, nem isto o diretor... não existe. Nem isto o diretor é capaz de reconhecer. Ele só fala que a sala está bagunçada. Isto é fato. Nós nunca fomos um barco em que vai todo mundo para o mesmo lado. Cada um com seus problemas, você entra em sala de aula e você faz o que você pode. Sempre foi... você lembra que a Fulana (ex-gestora) quando ela falava assim para a gente: se um aluno te xingou, você finge que não ouviu. Continua assim... finge.*

Ao processo de trabalho dos professores foram incorporadas novas funções referentes às necessidades sociais e emocionais apresentadas pelos alunos num processo mais amplo de estabelecimento de novas interações entre escola, família e comunidade. Contudo, a ação dos professores e gestores apresenta um caráter fragmentado em funções que, por vezes, vão além do sentido da tarefa essencial de ensinar.

Observamos que as condições, relações e organização do trabalho interferem diretamente no sentido que o professor dá ao seu trabalho. Ocorre um esvaziamento da identidade profissional, na forma de desânimo e desesperança, que incentiva o professor ao abandono de sua carreira ou provocando resistências manifestas no comodismo, na passividade ou em afastamentos.

#### **4.2 Elementos moderadores do sofrimento mental**

Estamos denominando de Elementos Moderadores do SM, aos aspectos relacionados a toda forma de arrefecimento ou resolução do SM, tais como: adesão a programas de afastamento do trabalho, resistências psicológicas, recursos de autoajuda e tratamentos psiquiátricos ou psicológicos.

Os Elementos Moderadores, obviamente, foram mencionados pelos entrevistados de forma espontânea. Percebemos, durante a realização das entrevistas, que os professores apresentaram uma necessidade de compreender e justificar o motivo pelo qual permanecem no trabalho, mesmo tendo consciência do desgaste mental sofrido.

Conforme vemos no quadro 3, existe uma gradação no grau de adoção dos elementos moderadores pelos professores. Assim, escolhemos indicar esta gradação de forma invertida, sendo que o ápice do sofrimento mental encontra-se em último lugar da lista abaixo. Desta forma, queremos enfatizar o processo de afunilamento e queda sofrido pelo professor em sua descida até o afastamento definitivo de suas atividades docentes. Assim, temos:

#### **Quadro 3 - Elementos moderadores do SM, conforme indicados pelos professores**

1. Relação professor-aluno positiva, alcance de bons resultados.
2. Estrutura física adequada e bons recursos tecnológicos como facilitadores do trabalho do professor.
3. Fortalecimento da identidade profissional, trabalho como missão, educação como caminho,
4. Leituras de autoajuda, minimização do SM.
5. Vigilância dos alunos pelo corpo administrativo e docente, possíveis modificações na estrutura da educação.
6. Absenteísmo, diminuição da carga horária, boicote de funções
5. Licença-prêmio, licença sem remuneração, aposentadoria antecipada
6. Uso de medicamentos, tratamentos psiquiátricos ou psicológicos,
7. Afastamento por adoecimento psíquico, aposentadoria, readaptação funcional, exoneração de cargo.

**Fonte:** Elaborado por José Antonio Pereira.

Com relação à tolerância graduada exercida pelos trabalhadores, Dejours (1992, p. 137) estabelece uma relação com o conceito de alienação em Marx (1844) em seus Manuscritos econômico-filosóficos. Diz o pesquisador:

A investigação que propomos em psicopatologia do trabalho, traz de volta a questão, tão controvertida, da alienação. A alienação, no sentido em Marx a compreendia nos manuscritos de 1844, isto é, a tolerância graduada segundo os trabalhadores de uma organização do trabalho, que vai contra seus desejos, suas necessidades e sua saúde. Alienação no sentido psiquiátrico também, de substituição da vontade própria do Sujeito pelo do Objeto. Nesse caso, trata-se de uma alienação, que passa pelas ideologias defensivas, de modo que o trabalhador acaba por confundir com seus desejos próprios a injunção organizacional que substituiu seu livre arbítrio. Vencido pela vontade contida na organização do trabalho, ele acaba por usar todos os seus esforços para tolerar esse enxerto contra sua natureza, ao invés de fazer triunfar sua própria vontade. Instalado o circuito, é a fadiga que assegura sua perenidade, espécie de chave, necessária para fechar o cadeado do círculo vicioso (DEJOURS, 1992, p. 137).

Sem nos aprofundarmos no conceito de alienação, diríamos que o interessante nesta citação é exatamente a comprovação do fato de que os trabalhadores são levados pela organização do trabalho, a tomar como suas a perspectiva manipuladora das ideologias que o levam a aceitar o trabalho sem maiores resistências e sem terem uma noção clara do sofrimento que lhes é infligido.

Obviamente, nem todos os professores adotam os mesmos recursos resolutivos para o SM; porém, esta gradação contempla a sequência de fatos observada nas entrevistas e responde a uma tendência em resistir ao SM até que este não mais seja tolerável. Esta resistência possui relação com crenças que os professores ostentam; quais sejam:

1. Profissão como missão.
2. Educação como caminho.
3. A possibilidade de “ajudar” os alunos e a família.
4. Afastar-se é coisa de “gente preguiçosa ou incompetente”.

Dejours (1992, p. 136) salienta o papel contraditório do que chama de sistemas defensivos dizendo que as defesas tendem a encobrir as causas reais do sofrimento e assim, dificultar reações mais eficazes. Os EM, portanto, possibilitam ao professor uma permanência mais longa no trabalho, porém podem reforçar sua invisibilidade ou clareza dentro da instituição.

Contra o sofrimento, a ansiedade e a insatisfação, dissemos, se constroem sistemas defensivos. Se não fosse sua especificidade, que permite adivinhar que as defesas escondem alguma coisa, elas seriam totalmente opacas. A ponto de o sofrimento, na maior parte dos casos, esquivar-se à verdade (invisibilidade cheia de consequências, pois, desse modo, a dor permanece desconhecida não apenas dos observadores, mas também dos próprios

trabalhadores). Apesar de vivenciado, o sofrimento não é reconhecido (DEJOURS, 1992, p. 136).

Conforme anteriormente explicitado, da mesma forma que os Elementos Constitutivos, os Elementos moderadores e as Expressões do SM também foram divididos nas três subcategorias: condições objetivas de trabalho, relações de trabalho e sentido do trabalho docente na visão do professor.

A seguir, delineamos cada um destes subeixos.

#### 4.2.1 Elementos moderadores do sofrimento mental e condições de trabalho

Os principais fatores de arrefecimento do SM no eixo das condições de trabalho foram:

- a) Estrutura física e tecnológica adequadas.
- b) Afastamento do trabalho: licenças médicas, licenças prêmio, aposentadorias, readaptação, exoneração, absenteísmo, diminuição da carga horária.
- c) Tratamentos médicos e uso de medicamentos.

Foi quase unânime a colocação dos professores com relação aos bons recursos financeiros que a escola recebe e que permitem a melhoria da estrutura dos edifícios escolares, não somente no que tange à construção de espaços diversificados tais como quadras cobertas, salas ambientes e bibliotecas, passando por salas bem cuidadas em termos de alvenaria e pintura; mas também chegando, atualmente, na aquisição de recursos tecnológicos que incluem computadores para os alunos e câmeras de vigilância para os administradores.

Esta boa condição material da UE é considerada pelos professores como fator facilitador do trabalho, pois aponta para uma possibilidade, nem sempre realizada, de aulas mais interativas e modernas. Porém, outros aspectos da estrutura educacional vigente tais como a superlotação das salas de aula, o acesso difícil aos recursos pedagógicos devido às relações de trabalho conflituosas, a burocracia e a organização do trabalho são fatores que limitam esta condição favorável. Dizem os professores:

*O que existe hoje, o que a gente percebe, por exemplo, é que o governo hoje ele investe muito na questão do material. Dinheiro para material não falta. Então, nós temos disponibilizado máquinas de xérox especificamente para fazer trabalhos pedagógicos. Se o professor precisa imprimir, tem impressão, tem o papel... é... a gente recebe verba do PDDE, pra gente poder comprar material permanente, então aqui a escola nós estamos conseguindo equipar a escola, todas as salas vão ficar com datashow, todas as salas vão ter telas, entendeu?[...] Só que na questão humana, de relacionamento [a professora destaca as palavras falando-as*

*vagarosamente], de... é... você ter a possibilidade de ter um salário que te permita preparar melhor uma aula... não temos, não temos (Professora Salete).*

*São coisas mínimas que poderiam ser faladas depois, mas elas (as gestoras) vêm, entram no meio da minha sala, não falam nem “boa tarde” para os alunos que elas dizem que acolhem, não ensinam educação. Mas entram, invadem. É uma agressão para mim e para os alunos. [...] a gente tem uma oportunidade no projeto (de línguas)... de sonharem (os alunos) em ir viajar para o estrangeiro com tudo pago pelo Estado. É uma coisa que o estado está fazendo sim, é real (Professora Lúcia).*

*Hoje em dia as escolas estão muito bem equipadas de materiais, com muitas grades pintadas por dentro e por fora, mas muito carentes de material humano que tenha compaixão dos alunos e de todos os que compõem a escola. [...] A diretoria não compartilha com o professor, não comunga seus ideais. Limitam-se à burocracia quando muito e alguns até impedem a realização de sonhos tanto de alunos como de professores com relação à escola. Tudo muito frio, impessoal, cada um por si, uma disputa de poder nem sei porquê e para quê. Algo que me deixou desanimada e sem esperança (Professora Abadia).*

*Aqui na escola tem uma estrutura que é legal em questão de multimídia... O que é, às vezes um problema é, por exemplo, uma sala superlotada que não dá para você, sabe, trabalhar... (Professora Nelise).*

O investimento público na melhoria das escolas, como a aquisição de material, sobretudo, tecnológicos e a mudança de visual da escola não acompanha o reconhecimento real do trabalho destes professores. Os professores, além de, continuarem com salários baixos e atuarem em salas superlotadas, têm que assumir novas funções. Somam-se a isso os conflitos interpessoais entre a equipe gestora e os professores. Esta situação de descompasso nos investimentos e no reconhecimento do professor, apesar de parecerem pontuais, são potencialmente capazes de afetar grandemente o desempenho dos professores e sua saúde mental.

Os professores, no decorrer de sua jornada de trabalho, ao perceberem os sintomas de adoecimento psíquico, recorrem a tratamentos médicos, geralmente psicológicos e psiquiátricos, na tentativa de não somente compreenderem o que ocorre, mas também de buscarem recursos para a recuperação de sua saúde. Observando, no entanto, que somente os recursos médicos não são suficientes como moderadores do SM, os docentes iniciam uma maratona de atitudes de resistência que incluem o absenteísmo proposital como tentativa de se recuperarem do cansaço, a diminuição da jornada de trabalho, passando pelos pedidos de afastamento, remunerados ou não, e chegando aos afastamentos compulsórios por incapacidade laboral na forma de licenças médicas e, no extremo, a readaptação funcional ou a aposentadoria antecipada.

*Principalmente para os professores que estão começando é frustrante porque você sai da faculdade e ali você aprende os conteúdos, mas não aprende, por exemplo, como estar diante de uma sala de aula [...] Teve um professor que ficou seis meses e exonerou. Eu encontrei com uma professora hoje que trabalhou aqui por um ano e disse que “nunca mais” dentro de uma sala de aula (Professora Nelise).*

*Este ano eu fiquei dois meses de licença-prêmio em casa por um problema que eu tive com um aluno na escola.... Ela me agrediu fisicamente (Professora Eliane).*

*Ainda não estou bem. Voltei porque a própria legislação trabalhista. Se eu fosse ficar mais tempo afastado, iria complicar mais para mim na questão da aposentadoria. Então, fiz a opção de voltar, mesmo que temporariamente (Professor Waldemar).*

*Tomo medicamento de pressão alta. É pressão alta, mas você vê que é decorrente do trabalho. O dia que eu falo: não, eu tô... quando eu estou de férias eu melhora. Mas não me afastei... Eu não dou conta de me afastar assim (Professora Salete).*

*Às vezes, eu precisaria faltar um dia para eu poder me reestruturar para eu poder voltar á sala de aula. [...] Chega um momento que você começa a perceber com mais clareza a situação diária do professor em sala de aula. Começa a incomodar e chega um momento que a coisa vai tomando uma certa proporção e você toma atitudes extremas. A minha atitude extrema foi pedir exoneração (Professor Bruno).*

*Sim, tive de largar a profissão porque ninguém é de ferro. Mesmo tendo feito um trato com Deus, ganhando muito pouco, eu desanimava às vezes. Em 2004 tirei uma licença sem remuneração e não iria voltar mais para dar aula... [...] Eu pensava que iria trabalhar nas escolas até não poder mais pela idade. Mas tive vontade de parar antes porque vi que eu estava sozinha... Chega uma hora que qualquer ser humano que se sente completamente desamparado numa situação, desiste. Eu tinha 32 anos de registro em carteira de trabalho, 53 anos de idade, poderia me aposentar tranquilamente, mas perderia a 6ª parte e outros benefícios... Mesmo assim resolvi parar (Professora Abadia).*

Como podemos observar, os recursos legais proporcionados pela política de trabalho na educação estadual são utilizados pelos professores e representam garantias trabalhistas importantes para sua saúde psíquica; porém, não representam mecanismos reais e definitivos de combate ao SM em sua raiz. Não são soluções, são, ao contrário, remédios que combatem sintomas sem extirpar a causa dos desajustes. Daí, a necessidade de se desvelar os aspectos que se juntam na formação deste quadro de desequilíbrio psíquico e propor ações que, partindo do coletivo, forneçam dados concretos para que a questão se torne francamente visível e inspire reações na forma de políticas de trabalho mais humanizadas e que considerem o trabalhador em suas diversas dimensões, priorizando sua saúde integral não mais por remediação, mas por políticas preventivas.

#### 4.2.2 Elementos moderadores do sofrimento mental e relações de trabalho

Dois aspectos se sobressaem na questão das relações de trabalho como elementos moderadores do SM:

- a) Relação positiva entre professor e aluno.
- b) Possibilidade de exercer influência positiva em alunos e família.

As relações de trabalho como elementos moderadores do SM parecem ser, na visão dos professores, os aspectos que mais os motivam ao trabalho no magistério, apesar do desgaste. O retorno positivo dos alunos adquire fundamental importância para os professores, mesmo que sejam mínimos e esporádicos. Esta é outra questão relacionada à necessidade de se sentirem importantes, úteis profissionalmente e como pessoa.

*Quando o menino fala: ‘Nossa, é isto?’ Ai que bom! Você fala: que delícia! Um aluno, um ex-aluno nosso que vai se formar veio trazer o convite da formatura de faculdade. Você fala: Nossa! É um menino que foi nosso desde a quinta série. Um, vale... sabe, por dez! Estes dias fazendo a análise de uns alunos nossos aqui, nós tivemos um problema na semana passada, um aluno tentou me agredir aqui. E fomos fazer o Boletim de Ocorrência, aquela coisa terrível e aí, depois, a gente ficou pensando: nossa, na sala dele a gente recuperou tantos, tinha menino que, você sabe, pelo histórico familiar seria marginal (Professora Salete).*

*Eu sempre gostei muito do meu trabalho. Entrar na sala de aula era o bálsamo. Frequentar reuniões, HTPCs, enfrentar cara feia de diretor mal-humorado, coordenadora que se comportava como verdadeira torturadora, isso me fazia mal. Fui começando a ficar mal-educada, dava respostas atravessadas, ficava de prevenção porque eles (os gestores) sempre vinham destruir o trabalho. Os alunos adoravam a aula de Arte e eu adorava todos eles, eram todos maravilhosos, principalmente os mais danados (Professora Abadia).*

Paralelo ao boicote das funções que os professores não consideram atribuições suas, observa-se uma tentativa de adequação às propostas atuais de atuação profissional em suas novas exigências. Os professores sentem se profissionalmente realizados na medida em que conseguem interferir, “ajudar” nos problemas pessoais, familiares e sociais dos alunos. Muitas vezes, a questão do desenvolvimento intelectual e da aprendizagem de conteúdos fica em segundo plano quando este contexto é analisado.

*Eu não tenho isto como uma atribuição [conversar com os alunos sobre seus problemas pessoais]. Eu vejo isto como um ato humano. Eu sou e trabalho com seres humanos. E, às vezes, é assim, frustrante, por quê? Porque você se sobrecarrega com alguns problemas que às vezes, você não consegue, sabe, ajudar. Assim, talvez ouvir, você esteja ajudando, simplesmente ouvir (Professora Nelise).*

*Eu acho que a Educação é o caminho mesmo. Não temos outro. Nós chegamos ao fundo do poço. Então, nós temos que começar a escalar. Agora, da forma como estamos formatados, não. [...] A escola ainda é uma referência para muitas famílias e para muito adolescente. Até o jeito como a gente se veste. Até o jeito como a gente fala na sala é. Eles ainda acreditam, mas não respeitam. [...] Eu vejo que a escola ainda é um referencial, tanto para o aluno quanto para a família e para a sociedade. Tanto que a escola, ela abarca tudo...(Professora Salete).*

*Segunda feira é um dia em que aconteceu tudo no fim de semana e muitas vezes eles (os alunos) acabam trazendo aquilo... De tudo aconteceu já... : meninas que entram no 'ask', brigam no 'facebook' e aí, trazem estas questões e acabam resolvendo aqui. Questões assim: porque ficou com meu namorado... questões de drogas... muito, muito, muito.. muito, muito, muito... Aqui a gente tem uma vigilância muito grande, a gente tenta olhar os meninos [...]. A gestora já colocou para nós isso... eu achei uma sacada muito boa dela: todo mundo no recreio, o aluno é nossa prioridade. Quem vai para o recreio: diretor, vice-diretor, coordenação, secretaria. Todos que não tem contato em sala de aula com os alunos. Então nossa função é olhar os alunos. (Professora Salete).*

No depoimento, a professora diz que é “frustrante” sobrecarregar-se com problemas pessoais dos alunos, diz que “talvez ouvir” já esteja ajudando. Percebemos um interesse em atender as necessidades imediatas dos alunos e ao mesmo tempo, fica claro o limite de ação deste profissional que busca ouvir os alunos, inclusive em horários extraclasse, o que caracteriza sobrecarga de trabalho.

O segundo depoimento mostra a escola e o professor como modelos pessoais e de convivência. A “influência” não se dá pelo intelecto ou pelo conhecimento, mas pela roupa que se veste, pelo modo como se fala, etc.; o que denuncia outros aspectos relacionados ao ensino e que vão para além dos conteúdos curriculares.

Assim, o terceiro depoimento demonstra o fato de que a ajuda ao aluno virá de se conseguir revolver questões sociais referentes aos relacionamentos, ao uso de drogas e à família, por exemplo. A relação positiva com os alunos baseia-se nestes fatos extracurriculares e a satisfação do professor está em esforçar-se para oferecer a este aluno modelos sociais melhores, mesmo que para isto precise “vigiá-los” e, provavelmente, puni-los.

A questão das drogas é particularmente relevante, pois é recorrente nos depoimentos. Percebemos que é mais vezes citada pela professora coordenadora, talvez devido ao fato de ser quem possui uma visão mais ampla de toda a comunidade escolar e assim, tenha uma compreensão mais ampliada da relação escola/comunidade.

Percebemos que a gestão escolar toma atitudes de vigilância extrema dos alunos no sentido de dificultar o uso de drogas dentro da escola. Porém, também se constata a

ineficiência destas atitudes que, embora, sejam restritivas, não auxiliam necessariamente na redução desta prática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE), n. 9394/96, propõe a escola como agente socializador e prega a necessidade da relação colaborativa com a comunidade. No entanto, o uso de drogas é fenômeno multicausal, podendo, inclusive, ser considerado como doença, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS apud BRASIL, 2004); merecendo, portanto, uma compreensão mais profunda para que a escola saiba qual papel, especificamente, lhe cabe neste combate.

A escola busca meios de combater o uso de drogas pelos alunos por diversas ações que incluem policiamento militar, vigilância interna e projetos como o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), proposto pela Polícia Militar, surgido em 1992 no Estado do Rio de Janeiro e posteriormente adotado em todo o país. Neste projeto, policiais militares assumem o papel de professores e ministram aulas de conscientização sobre o efeito das drogas e de como resistir ao assédio para seu consumo. Outras atitudes de combate às drogas vão sendo criadas internamente e individualmente pelas UEs e geralmente, tendem a transformar o ambiente escolar em uma espécie de prisão, em que muitos elementos dos presídios tradicionais estão presentes: policiais armados, grades, muros altos, câmeras de vigilância, inspetores, trancas e punições. Estas medidas, chamadas de socioeducativas, demonstram uma efetividade mínima e invertem o papel dos professores, que se tornam vigilantes e disciplinadores, o que atinge sua identidade profissional e provoca um grau de tensão e medo que reverbera em SM.

#### *4.2.3 Elementos moderadores do sofrimento mental e o sentido do trabalho docente*

Obviamente, os aspectos relacionados às condições e relações de trabalho interferem diretamente no modo como o professor atribui sentido ao seu trabalho. Também, como já mencionado, este sentido parte de uma visão inicial idealizada que vai, gradativamente, sendo confrontada com a realidade que se mostra na formação para o magistério e que se concretiza no exercício profissional. No trabalho concreto o professor contata as condições e a realidade multifacetada do magistério e assim, tenta encontrar, modificar ou confirmar razões que o mantenham na tarefa educacional.

Existe um sentido coletivo, construído no imaginário social, que adquire suas particularidades para cada sujeito. Nas especificidades de cada subjetividade encontramos, relacionados ao sentido do trabalho como elemento moderador, as seguintes questões:

- a) Crença na Educação como “Caminho” ou “Missão”.

b) Consideração dos resultados satisfatórios.

c) Leituras de autoajuda.

d) Estratégias de enfrentamento das condições estruturais adversas: retorno da classe média para a escola pública, vigilância ao aluno feita pelo corpo administrativo, possibilidades de modificação da estrutura escolar, boicote à execução de novas funções e às reuniões de trabalho coletivo (ATPC).

e) Conscientização sobre as situações geradoras de sofrimento e adoecimento no trabalho.

Todos os professores pesquisados, sem exceções, trazem sérios questionamentos sobre o sentido que a Educação tem alcançado na atualidade. Os entrevistados se dividem em dois comportamentos básicos com relação ao sentido do trabalho docente. De uma parte, há os que parecem ter uma consciência do que é o trabalho educativo para si. Desta forma, apresentam posicionamentos firmes com relação ao papel que deveriam desempenhar e que, porém, não desempenham e, assim, recusam-se, de forma limitada, à adoção destes novos papéis e da concepção de educação, que julgam deturpadas. O segundo grupo é formado pelos docentes que se sentem confusos com relação ao que seria seu papel e, portanto, buscam compreender e incorporar no cotidiano da sala de aula as orientações que recebem hierarquicamente. Ambos os grupos, porém, não se isentam de uma maior ou menor dose de SM em suas atividades laborais. Percebemos que uma aproximação com o sentido que o trabalho educativo possa ter é elemento moderador na medida em que melhora a autoestima do professor e confirma seus ideais da educação como missão ou caminho, embora não permita a busca por transformação.

*Mas eu falo para meus alunos: eu não trocaria ser professora de Filosofia para trabalhar, se fosse na escola, com qualquer outra coisa, entendeu? Eu gosto muito de Filosofia porque tem este campo, conversar sobre todos os assuntos, debater (Professora Nelise).*

*A Educação é o caminho. [...] Eu vejo que a escola ainda é um referencial tanto para o aluno quanto para a família e para a sociedade. Tanto que a escola, ela abarca tudo. Está precisando de educação no Trânsito, manda para a escola, os meninos estão usando muita droga, manda para a escola. [...] Nós temos que repensar este modelo. Nós temos que encontrar um caminho para fazer isto. Mas não só isto. O aprender formal, o aprender institucionalizado, ele precisa ser visto também (Professora Salete).*

*Nós temos professores muito bons. Então, eu tenho que fazer isto aqui acontecer e não acontece por causa de sistemas burocráticos, por causa de sistemas que falam assim: não, passa o aluno mesmo, não tem problema... Não é a progressão, viu? [...] Porque a progressão eu até penso que funciona. Não é o sistema de progressão... é a forma como ele é aplicado, entendeu? E isto gera muita frustração. Se você retém um menino, no ano seguinte ele faz a prova de reclassificação... você reteve o menino em uma situação, aí você chega, sabe, estas coisas bobas? Aí você fala: 'larga mão'!*

*só que eu lido com isto... tem dias que eu quero chutar o balde mesmo. Eu falo: “nossa!”, eu fico irritada, tem dias que eu brigo com muita gente, mas fica neste nível. Eu sou uma pessoa que eu tento, eu sou muito esperançosa com a educação. Eu sou uma pessoa que eu acredito muito no meu trabalho. Acredito muito que a gente tem um caminho a seguir. Mas não é um caminho fácil... é frustrante você esbarrar nessas situações legais, essas situações burocráticas, que você sabe que não vai resolver. Eu faço o que com este aluno que está ali e que tem um problema de aprendizagem? (Professora Salete).*

*Eu entrei no Magistério Público para me curar de uma depressão. Estava muito sozinha, cuidando de casa, de filho e tive algumas decepções muito sérias na vida. Então, naquela época as escolas eram muito pobres, me inscrevi para dar aulas tendo uma conversa com Deus: O Senhor me ajuda a superar estas decepções e eu vou trabalhar nesta escola sem estrutura nenhuma e levarei muita Arte. [...] Tive vontade de largar a profissão porque ninguém é de ferro. Mesmo tendo feito um trato com Deus, ganhando muito pouco, eu desanimava às vezes. E em 2004 tirei uma licença sem remuneração e não iria voltar mais para dar aula. [...] Quando faltavam 6 meses para resolver se eu ia mesmo exonerar, eu voltei para minha missão! Sempre foi assim que encarei minha estada nas escolas (Professora Abadia).*

Vale observar a contundência de um dos depoimentos acima transcritos com relação à educação como missão. A professora parece decidir-se pelo magistério como um modo de se penitenciar pelas decepções que teve na vida. O caráter religioso atribuído à educação faz conexões com os primórdios da educação no Brasil, de cunho Jesuítico. Assim, colocar-se como educador encerra uma missão, tal qual a dos padres e freiras. Acreditamos que este pensamento tolhe a consciência profissional do trabalhador, desvia aspectos de sua identidade e, conseqüentemente, arrefece a luta por direitos e políticas públicas condizentes com as condições de trabalho.

Em análise dos depoimentos constatamos que parte dos professores atribui um sentido ao seu trabalho, acredita que a Educação tenha uma função importante no desenvolvimento social dos estudantes e apega-se a esta importância da escola e de seu papel dentro dela para enfrentarem as situações de desajuste e exercer sua profissão. Há, porém, outro grupo de professores que demonstra dúvidas quanto a seu papel e o da escola, apresenta um desencanto com o estado atual da educação e diz que, sem mudanças drásticas, a Escola não se sustenta:

*Não tenho vontade de voltar [para a sala de aula]. Não tenho... Não quero porque a estrutura... eu acho o seguinte: a escola, ela já está assim, ela já está em uma situação de implosão. Eu acho que a escola tem que ser reinventada. Não é nem reformada mais. Ela não aceita mais... já passou por reformas.... o modelo que está de sala de aula, ou de escola, eu acho o seguinte: ou o professor, ele fecha as vistas diante do que está acontecendo e vai levando, fingindo, ou ele não consegue mais suportar a situação que está acontecendo em sala de aula. Algo tem que ser mudado. Enquanto esse algo não muda e acho que não vai mudar pelo menos a curto prazo, nem a*

*longo prazo, quanto mais a curto prazo, eu não tenho vontade de voltar pra sala de aula. [...] Eu acho que o futuro da educação, para dar certo; mas eu acho que isto aí está muito difícil de acontecer, é a educação à distância. De maneira que o professor não tenha contato físico com o aluno. O professor não se distraia com a indisciplina do aluno. Ele tenha condições físicas de elaborar seu raciocínio, sua reflexão e dar sua mensagem, independente do que está acontecendo do outro lado. Sem precisar extrapolar os limites do que compete a ele, que é ensinar. Porque do jeito que está, ele deixou de ensinar e passou a ser outra coisa, menos professor. Hoje ele é tudo, menos professor (Professor Bruno).*

O professor acredita que o futuro da educação “para dar certo” seria o modelo de Educação a Distância (EAD). Parece não se dar conta das condições de trabalho neste sistema, que torna a educação ainda mais precária e o trabalho docente secundário e maximamente explorado. Percebemos aí o SM que, em altas doses, provocou o quadro de *fobia social* e o distanciamento dos sujeitos aprendizes.

Esta distância, proposta pelo professor e que seria mediada pela máquina, aparece como solução para as questões de relacionamento, indisciplina e falta de interesse pela aprendizagem. O “algo a ser mudado” não se apresenta no depoimento como algo a ser melhor compreendido em sua complexidade. O SM chega a um grau exacerbado e torna-se uma questão a ser resolvida no imediatismo, significando, inclusive, a possibilidade de romper com o que, até hoje, configura-se como um dos pilares do ensino e aprendizagem: a relação pessoa a pessoa.

Os resultados positivos alcançados com o aluno, a partir do que o professor considera como seu papel e do sentido que atribui à sua profissão, trazem a este profissional a sensação do dever cumprido. Todos os entrevistados ainda em serviço docente mencionam ou demonstram sentir grande satisfação na percepção do alcance de seus objetivos. Este elemento moderador é capaz de incentivar o professor em sua tarefa; mas também tende a arrefecer a percepção do SM, que se torna “ossos do ofício”.

*Acho que o cansaço vem da turma numerosa que a gente tem; do não querer do aluno, mas eu ainda acredito que, para poucos, bem poucos hoje em dia, a gente ainda faz a diferença. Acredito que é a minoria que está aqui na escola. Mas eu acredito que estes vêm para a escola com um objetivo (Professora Eliane).*

*O Projeto é uma coisa que, felizmente ou infelizmente, funciona. [...] A gente consegue coisas que no ensino regular não se consegue. A direção da escola, os coordenadores acham bom, porque a gente está fazendo uma coisa boa, mas o geral, os outros professores não acham muito bom, porque os alunos fazem coisas que não fariam nunca nas aulas deles, seja pelo número de alunos, seja pela diferenciação do tratamento com eles. São, eram, até o ano passado, alunos selecionados por média. Então se inscrevem vários e dali as médias mais altas selecionam até o número de*

*vagas. São alunos que tem interesse, que são bons alunos na escola. Então tem esta facilidade para vir, não faltar e aprender... (Professora Lúcia).*

Um elemento mencionado, que representa a busca por ajuda através do fortalecimento dos valores humanos e da subjetividade é a busca de resiliência através das leituras de autoajuda. Os professores reconhecem que seu trabalho apresenta grandes doses de elementos estressores e provocadores de desgaste mental; porém, tentam minimizar o fato, dando resoluções individuais ao ônus do SM:

*Eu leio muito Augusto Cury. Ele é psiquiatra. Trabalha muito a questão do pensamento. Então isso... o emocional. O humanizar. Então, assim, tem me ajudado muito em certo sentido, para não me deixar envolver... hoje eu fico pensando. Faz mais ou menos uns três anos que eu venho trabalhando... eu trabalho algum material dele e alguns livros. Então, assim, eu vejo que eu melhorei bastante, sabe? De levar problemas para casa [...] hoje eu tento, resolver, eu tento conversar, ouvir e não levar isto, porque com certeza eu ficaria doente. (Professora Nelise).*

Sentem que sua competência laboral está diretamente relacionada com a capacidade de resistirem às pressões e às condições concretas e abstratas de trabalho. Admitir o sofrimento ou o adoecimento seria, também, admitir a incapacidade de bem desenvolverem seu trabalho.

*Medicamentos eu tomo. Tomo medicamentos de pressão alta. É pressão alta, mas você vê que é decorrente do trabalho. O dia que eu falo: não, eu tô... quando eu estou de férias eu melhora. Mas não me afastei... Eu não dou conta de me afastar assim (Professora Salete).*

*Você tem que dar conta do recado. Se você tirar licença você acaba sendo visto como, digamos assim, um fraco que não está dando conta de levar suas responsabilidades, situação, a contento (Professor Bruno).*

A busca por leituras de autoajuda aparece como mais um elemento moderador do SM que mascara a realidade concreta dos fatos, uma vez que a leitura, por ser uma ação isolada e solitária, não abre espaços de interlocução entre os professores e, portanto, não dá visibilidade à questão, dificultando tomadas de decisão que possam dirimir aspectos que provocam o problema. Assim como as outras atitudes de enfrentamento, chamadas aqui de Elementos Moderadores, esta ação também é isolada, não é, portanto socializada em grupos de interesse e não possuem força política suficiente que possa provocar uma reação conjunta e uma resposta condizente por parte dos que gerem as políticas públicas da educação no Brasil.

Percebemos que a energia mental do professor é minguada e a exaustão final provoca uma espécie de apatia e falta de condições psíquicas para a busca de soluções coletivas. Também, observamos que os professores compreendem a necessidade do trabalho conjunto não somente relacionado a seu papel profissional, mas também no enfrentamento das

condições de trabalho que lhe são impostas; porém, não apresentam disposição para o enfrentamento coletivo, primeiramente, porque o adoecimento mental mascara-se como elemento isolado do qual são vítimas, na concepção comum, somente os incompetentes passam por este problema; segundo, porque o SM, por suas características difusas, carece de reconhecimento e diagnóstico por parte dos próprios professores e, terceiro, porque o rompimento das barreiras que impedem o acesso ao grupo de professores, com relação a este assunto, parece ser difícil, segundo os próprios docentes. Como bem salienta Dejours (1992, p. 121), o sofrimento dos trabalhadores não cabe dentro de uma fábrica. Somente o adoecimento pode ser reconhecido. Embora não estejamos falando de fábricas e sim de escolas, este fato se confirma.

Como podemos observar, a organização do trabalho é engendrada de forma a desqualificar e barrar o reconhecimento e a expressão do sofrimento associado ao trabalho. Nos depoimentos, percebemos que os professores, no enfrentamento dos agravos sofridos, não encontram espaço adequado para refletirem sobre o trabalho com relação à sua saúde mental e estabelecem uma resistência ou enfrentamento emudecido pela falta de eco em seus pares e mesmo naqueles que se colocam como responsáveis pela avaliação e diagnose das doenças. O sofrimento mental apresenta-se como fenômeno não reconhecido, não validado e invisível dentro da instituição escolar.

### 4.3 Expressões do sofrimento mental

*Eu tenho dores de cabeça, enxaquecas enormes, dores no corpo. Tem dia que eu vou e falo: - Nossa! E você sabe que é essa coisa... e vai jogando para você. Você vai somatizando tudo isso. Então, é assim, dores no estômago. E eu sei que é... eu tenho noção de que é da minha profissão.[...] Eu sou uma pessoa que eu jogo muito para mim... eu não consigo. Eu vou... eu vou tensionando... tensionando (Professora Salete).*

O depoimento indica uma situação que de tão comum corre o risco de ser banalizada. A professora em questão consegue associar os sintomas de fadiga física e psicológica ao trabalho; porém, as outras entrevistas não refletem esta consciência. Os professores, de um modo geral, não mencionam sintomas físicos específicos, tais como os citados acima. Não percebemos uma incidência da capacidade de nomear o que sentem, a não ser quando se enquadram em doenças já caracterizadas, tais como “pressão alta” e “fobia social”. Queixam-se de fadiga e desconforto físico através de palavras que indicam uma sintomatologia mais geral, tais como “cansaço” e “desgaste”. Também recorrem a imagens, metáforas que

designam e indicam sintomas difusos, como, por exemplo, as expressões “trapo humano”, “lixo”, “um nada” ao se referirem a si e à sua profissão. A metáfora utilizada no depoimento abaixo é bastante eloquente:

*A escola, para mim, é um presídio onde eu me ofereci para estar, para compartilhar o sofrimento dos que ali estavam presos. Tive um professor no curso de Didática para a Modernidade que dizia que a escola é mesmo um presídio onde tem carcereiros, presos, cozinheira, chefes, etc. (Professora Abadia).*

Esta imagem expressa o que muitas vezes se pode observar empiricamente. Muitas escolas, de um modo geral, atualmente, apresentam-se como reformatórios ou presídios em sua construção; merecendo, inclusive o patrulhamento da polícia militar. Os portões de entrada são trancados e amarrados com correntes, os muros são altos e alguns apresentam proteção contra invasão ou evasão. Há câmeras e grades e os funcionários adicionam às suas funções, a de vigilantes. Ainda hoje é comum encontrar os trabalhadores da escola se referirem à esta utilizando os termos “Delegacia de ensino”, “grade curricular”, “inspetores de alunos”, “disciplinadores”, “diretor” e “aluno” (aquele que não tem luz). Portanto, a metáfora utilizada pela professora é bastante atual na prática escolar real, embora os termos utilizados atualmente tenham sido modificados para: Diretoria de Ensino, agente escolar, currículo, gestores e estudantes; por exemplo.

Esta análise nos leva a acreditar que os sintomas físicos, recorrentes em quadros de desgaste, cansaço, irritabilidade e nervosismo, são tratados pelos professores através de automedicação; que é um recurso paliativo imediato e que pode disfarçar um quadro físico-psíquico mais sério.

Como vemos, o modo como o SM alcança objetivação é variado e apresenta diversas gradações e peculiaridades. No entanto, para efeitos de análise e estudo, foram caracterizados, dentro dos três eixos principais de análise, em categorias que continuam sendo discutidas a seguir.

#### *4.3.1 Expressões do SM e condições de trabalho*

As condições precarizadas de trabalho provocam, como vimos, um desgaste físico e psíquico que se manifesta de diversas maneiras. Durante os depoimentos, observamos que as expressões do SM mais mencionadas são:

- a) Desgaste: cansaço, estresse, esgotamento.

b) Sensações de: frustração, solidão, irresponsabilidade, falta de honestidade, culpa e impotência.

O desgaste mental dos professores aparece na forma de cansaço extremo, estresse e esgotamento; que são elementos, de certa forma, indissociáveis e que traduzem um mal estar psíquico com proporções gradativas em termos de sua severidade. Seligmann-Silva (2011, p. 264) observa que:

A ocorrência da fadiga é resultante, por um lado, das exigências colocadas pelo poder embutido na organização do trabalho (diretrizes para produtividade, alcance de metas, etc.) e, por outro, de exigências específicas decorrentes do tipo de atividade e de esforço (físico, cognitivo, psicoafetivo) voltado ao que a ergonomia designava tradicionalmente de ‘conteúdo das tarefas’. Por exemplo, é bastante previsível que o cansaço seja maior quando o trabalho requer uma concentração de atenção por períodos prolongados [...]. As injunções de ordem temporal são decisivas para que uma atividade cujo conteúdo seja de ordem cognitiva – atenção concentrada, raciocínio, memorização, etc. – se torne fatigante.

O trabalho do professor, conforme descobrimos, traz as características apontadas na citação, como fatores de desgaste e fadiga que, associadas a fatores relacionados às relações de trabalho provocam SM, conforme dizem os depoimentos abaixo:

*Tenho experiência com muitos colegas de trabalho que sofrem. Conheço pessoas que precisaram se afastar, que adoeceram mesmo, que estão... Acho que gera, assim muitas coisas. A frustração de você não conseguir trabalhar. O desrespeito que você, às vezes, enfrenta de muitos alunos que te atacam mesmo. Você, às vezes, querendo fazer o bem e eles te veem como inimigos. Com certeza mexe muito (Professora Nelise).*

*O professor A tinha um problema grave, ele não conseguia controlar os alunos, ele surtou um dia, surtou mesmo, assim... Ele agora vai ficar responsável por assuntos ligados à vida profissional do professor... Um dia a B. (gestora), chegou para ele e falou assim: “Eu queria que você ajudasse a olhar o recreio, retome este contato com o aluno”... ele não saía da porta, ele ficou aqui... ele até tenta e vai, mas você vê que a limitação é mesmo física, num nível que não suporta, o contato dele [com os alunos] é mínimo (Professora Salete).*

O fato de o professor procurar o médico para tratamento não é garantia de que o quadro de adoecimento seja reconhecido, ou a ele seja dada a devida importância como fator desencadeante de quadros mais sérios constituintes das síndromes ou das doenças psíquicas, já catalogados no Código Internacional de Doenças. No depoimento dado pela professora Salete, observamos uma resistência à interrupção do trabalho por SM. Em todos os casos, percebemos que o sofrimento atinge seu máximo antes que o afastamento ou licença seja fornecido pelo médico e acatado pelo professor.

*Não. Às vezes fala [o médico]: ‘Mas você está muito estressada [...]’ Eu tive um pico de pressão alta recentemente que foi uma coisa absurda, né? Mas eu não paro de trabalhar. Como é que você para de trabalhar? Não tem como você parar de trabalhar. O stress eu tive, fiquei até um dia inteiro no hospital. O pico da pressão... e faz exame e aí dá tudo normal. É claro que vai dar normal porque na verdade o que você tem... é naquele momento (Professora Salete).*

Uma gama variada de “sensações” são manifestações comuns na expressão do SM entre os professores, de acordo com as entrevistas analisadas. Dentre elas a frustração, a desesperança e a impotência diante da organização do trabalho escolar e do modo como este é concebido e realizado são marcantes.

*Não há, digamos assim, uma luz no fim do túnel dizendo para você assim: acredite na esperança, porque amanhã, depois, ou que seja quando as coisas iam melhorar. Você percebe que, você vai, você volta, você refaz a energia, você refaz a esperança, você modifica estratégias mas você não vê situações de melhorias dentro da instituição (Professor Bruno).*

Já as sensações de solidão e irresponsabilidade citadas pelos professores, são elementos surpresa no rol de sentimentos esperados, considerando os instrumentos de análise de alguns tipos de adoecimento e sofrimento mental, como a síndrome de Burnout, por exemplo. Os instrumentais de pesquisa mais comuns não apresentam, como elementos constituintes das síndromes ou doenças a “solidão” e sensação de “irresponsabilidade”. Estes elementos, porém, são citados pelos professores como motivos de SM:

*Às vezes eu precisaria faltar um dia para eu poder me reestruturar para eu poder voltar à sala de aula. Isto, às vezes, a gente acaba sendo irresponsável porque faltava e não avisava, porque é aquela história, se você avisar você acaba não podendo faltar. [...] Você não tem a quem recorrer. Você tem que dar conta desta situação. Se você não der conta desta situação é como se você estivesse assinando seu atestado de incompetência, não é? Ou seja, você não tem a quem recorrer. Você tem que dar conta do recado. Se você tirar licença você acaba sendo visto como, digamos assim, um fraco que não está dando conta de levar suas responsabilidades, situação, a contento (Professor Bruno).*

A solidão, nas palavras dos professores, ocorre em função de a articulação organizacional escolar não permitir a abordagem coletiva das dificuldades no exercício do trabalho e, assim, não facilitar o fortalecimento dos grupos, a socialização de questões-problema e a tomada de consciência.

*Eu tento não ter problemas... mas é triste ver que ninguém não está nem aí. [...] Nós nunca fomos um barco em que vai todo mundo para o mesmo lado. Cada um com seus problemas (Professora Eliane).*

*Até o ano passado eu era uma professora feliz dentro do Estado, apesar de alguns problemas de ordem, de falta de dinheiro, de algumas coisas assim...*

*Isto não tinha a mínima importância porque a gente dava um jeito de controlar. A gente tinha o apoio muito intenso da coordenação da escola. A diretora participava menos, mas também não impedia a gente de trabalhar e de tomar atitudes que beneficiassem o projeto. E este ano estou frustradíssima, esperando que o semestre acabe e que Deus me permita que não precise continuar nesta escola porque não estou conseguindo fazer nada, faço coisas escondidas, o que não é um jeito meu de fazer e não tenho apoio de nada e nem de ninguém. Isso me cansa, estou realmente cansada por isso, não pelos meninos. Dou minhas aulas, diminuí o número de alunos e agora me foi solicitado para maquiarr um pouco este número de alunos que diminuí. Então, estou assim: e se eu maquiarr, o que vai acontecer? (Professora Lúcia)*

Os professores reclamam da ineficiência do horário de trabalho coletivo, os ATPCs, dizendo que estes não abordam as questões relacionadas à dinâmica do trabalho; mas somente, contemplam os resultados práticos em termos de aprovação ou reprovação dos alunos; percebem uma tentativa de privilegiar o aluno, mascarando seus resultados em termos de aprendizagem para melhorar o alcance das metas e índices de aprovação. As reuniões coletivas, que poderiam ser um espaço de interlocução favorável à abordagem de temas pertinentes às dificuldades enfrentadas pelos professores em seu cotidiano, apresentam-se como lugar de monitoramento e avaliação do alcance de índices de retenção escolar em função do alcance de metas que vão gerar bonificações para a escola e para os professores. Os docentes, nestas reuniões, sentem-se pressionados, o sentido da educação é esvaziado, a ansiedade, o medo e a desesperança aumentam e caracterizam o SM.

*Tenho um problema de relacionamento com a escola hoje. [...] Estou falando da direção, da coordenação, da secretaria, das supervisoras, as que ficam controlando os alunos... antigamente eram as inspetoras. [...] Inclusive, para falar com a diretora ou coordenadora: ‘Posso falar com você?’ – ‘bom, se for bem rápido, estou ocupada’. Nunca tem um horário para mim e são coisas que preciso perguntar porque não quero fazer coisas contra a organização e a filosofia da escola.... não tem vínculo. ‘Não traga problemas, traga soluções’. É o que temos ouvido (Professora Lúcia).*

*Nunca funcionou (os ATPCs), não é? Nossos ATPCs são como sempre foram... daquele jeito. Não mudou não. [...] aqui a gente não tem nada disso. Por exemplo, você vai preparar tua aula, você tem que chegar ali com tempo de antecedência para pedir material Então, vamos supor que você está na sala e sentiu a necessidade... você não pode vir aqui pedir nada (Professora Eliane).*

*No ATPC eu estou lá e não estou entendendo nada. Não sei do que estão falando. Tento me inteirar e acho assim uma perda de tempo muito grande eu fazer ATPC lá, porque assim, se nós somos um projeto dentro da escola, a parte da escola então eu preferia fazer junto com pessoas que tem o mesmo objetivo meu.[...] Não me permitiram que continuasse frequentando os outros, o E (outra UE). Mas eu vou. Agora eu entro mudo e saio calada. [...] Mas eu escuto, por exemplo: vamos analisar os números das avaliações, não entendo nada destes números. [...] Então, tem uma discriminação. A coordenadora fala; eu tenho ido às aulas, eu tenho visto as*

*avaliações para ver o que acontece, como as aulas estão sendo dadas. Mas, na minha, já estou lá desde janeiro, nunca ninguém entrou para me falar, para sentar, para ver como eu faço. Nunca ninguém se deu a este trabalho. ... estou fazendo tudo o que sei que é certo fazer. Estou dando material extra e estou trancando a porta para não ter invasões repentinas [pelos gestores] de chamadas de atenção na frente de alunos (Professora Lúcia).*

*Meu serviço hoje é cansativo pela falta de interesse do aluno. Vem em par, junto com a própria legislação que vai favorecendo o aluno e deixa o professor entregue ao aluno. Ele não tem como aplicar nada. Fica muito difícil esta situação (Professor Waldemar).*

*Ah... [risos em tom de indignação]... normal! Você é que tem que estar preparado para encarar os seus [ênfase nesta palavra] problemas... Ninguém quer saber. [...] Triste. Eu tento não ter problemas... mas é triste ver que ninguém não está nem aí (Professora Eliane).*

Os depoimentos acima enfatizam o distanciamento entre a gestão e a equipe de professores em relação às suas dificuldades, o que se configura, na fala dos professores em “falta de apoio”. A inadequação das políticas de trabalho interno pressionam os professores a adotarem ou boicotarem algumas funções que lhes são atribuídas, tais como garantir a frequência dos alunos às aulas e manter a disciplina, dentro dos moldes que esta é tradicionalmente compreendida, ou seja, de modo a que o aluno não se ausente da sala e permaneça em silêncio durante as aulas.

Há um controle do trabalho docente e, embora não seja citado pelos professores, percebemos que a pressão em manter os números de retenção e aprovação, está diretamente ligada ao alcance de metas propostas pela SEESP, que promovem o alcance de bonificações, a partir da gestão por empreendedorismo, em função das avaliações coletivas e individuais do trabalho escolar.

O boicote também ocorre com relação à adoção de medidas tomadas em ATPCs. Esta tentativa de reação produz no professor a sensação de irresponsabilidade e é reforçada por outros aspectos da resistência, tais como, faltar às aulas devido ao desgaste mental e físico ou “fingir-se de morto”, tentando ignorar o peso dos elementos estressores.

*Você vai ficando mais... perceptível para você, a indisciplina, coisas que, às vezes, você não percebia, você conseguia contornar, ou, digamos fazia ‘vista grossa’. Chega um momento que você começa a perceber com mais clareza a situação diária do professor em sala de aula. Começa a incomodar e chega um momento em que a coisa vai tomando uma certa proporção e você toma atitudes extremas. A minha atitude extrema foi pedir exoneração (Professor Bruno).*

*A aula é de minha autonomia, mas as normas do projeto deveriam ser dadas e deveriam ser uniformes. Mas cada escola vai montando, que vai tendo este projeto na escola e vai tomando suas normas e medidas e muitas vezes as escolas que querem aderir a este projeto não sabem nem como funciona*

*verdadeiramente. Chegam e pegam. ‘Como que é?’ Então o coordenador passa para nós: ‘Nós vamos querer trabalhar assim: nós queremos que vocês participem de feira de ciências. Nós queremos que vocês participem do dia da família, nós queremos.’ A gente sempre tenta participar de tudo que é da escola, mas é diferente (em cada escola) (Professora Lúcia).*

Observamos que as condições de trabalho determinam o modo como o sofrimento mental é expresso, na forma de silenciamentos, boicotes, represamento de emoções e pensamentos e minimização da violência; por exemplo. Vemos que são criados mecanismos de controle que são inseridos dentro da dinâmica de trabalho e mantêm os professores enclausurados, com suas ações delimitadas pelo modo como o trabalho é organizado. Este funcionamento que cerceia a liberdade de ações e pensamento é fator contribuinte do SM.

#### *4.3.2 Expressões do SM e relações de trabalho*

As expressões do SM nas relações de trabalho merecem destaque, pois são, a partir das análises feitas, um dos principais focos do SM. Percebemos que a profissão do magistério tem entre seus pilares a relação interpessoal, a habilidade de gerir grupos e a boa comunicação dos professores. Estes aspectos interligados, quando comprometidos, geram desgaste, pois exigem dos professores um esforço extra na efetivação de seu trabalho.

O SM manifesta-se, a partir das relações de trabalho, prioritariamente, em desgaste físico e mental nas formas mencionadas a seguir:

- a) Desgaste físico: cansaço.
- b) Desgaste mental: frustração, desmotivação, solidão, descontrole emocional, abandono, incompetência, nervosismo, impaciência e fobia social.

A tentativa de lidar com as pessoas no trabalho gera esgotamento psíquico. Para além dos conflitos com os alunos, os professores precisam também gerenciar a relação com os gestores que, como representantes da organização do trabalho proposta pelo Estado, apresentam, executam e avaliam as normas exigidas hierarquicamente. Conforme diz Seligmann-Silva (2011, p. 265):

O relacionamento dos operários com suas chefias imediatas apresentava-se no caso de ajudantes e de outros trabalhadores não tidos como qualificados, marcado geralmente pelo autoritarismo. Os problemas referidos sobre essa relação foram, por vezes, graves e envolvidos por intensa mágoa por parte dos operários: mágoa por não se sentirem reconhecidos em seus esforços; mágoa por considerarem que a chefia atuava ferindo sua dignidade por vários meios. Mágoas por sentirem-se preteridos em vantagens atribuídas a outros companheiros. Outras vezes, os conflitos determinavam grande tensão pela suspeita de estarem sendo perseguidos pela chefia.

Afora a questão de qualificação, a situação apresentada nesta citação representa bastante do que os professores mencionam em seus relatos com referência à relação com os gestores (diretoras e coordenadoras pedagógicas). Percebemos a existência da mágoa e da sensação de perseguição:

*Estou falando da direção, da coordenação, da secretaria, das supervisoras, as que ficam controlando os alunos... antigamente eram as inspetoras. Se a diretora não sabe o que se quer de um projeto, de um professor de projeto; as agentes escolares muito menos. A secretaria muito menos. Nós não temos a importância, estamos dentro da escola mas não temos a importância que um professor de português ou matemática tem (Professora Lúcia).*

*Meu sofrimento foi largar os alunos. Mas minha alegria foi virar as costas para mandantes, os feitores, que não entendiam nada sobre arte e sensibilidade (Professora Abadia).*

Outra das manifestações mais desagregadoras das relações de trabalho é a manutenção da ordem disciplinar em sala de aula. Neste campo, a dicotomia dos objetivos dos professores e alunos gera um descompasso no trabalho em grupo e a tentativa de silenciar os alunos ou obter ordem é fator agravante do desgaste psíquico.

A indisciplina provocada por múltiplos fatores tem que ser gerida pelo professor através, principalmente, de sua fala, uma espécie de doutrinação que visa não só chamar a atenção do aluno, mas também criar um senso de importância dos estudos e da formação escolar como elemento de avanço social, diga-se, também, econômico. O discurso do professor disciplinador é baseado no que a escola pode oferecer de avanço socioeconômico. Neste sentido a função ontológica da educação, no sentido de proporcionar o desenvolvimento da pessoa através do acesso ao patrimônio cultural da humanidade se perde e concentra-se em sua função de formadora de pessoas melhor preparadas para o mercado de trabalho.

*Eu falo muito para os alunos: ‘Gente, além de a gente vir trabalhar eu preciso convencer que é importante aprender!’ [...] Você entrar em uma sala, onde você tem que, o tempo todo, gastar sua energia pedindo para o menino sentar, pedindo para o menino... é ... ‘Olha, isto aqui é importante para você’. Você ter que convencê-lo de que aquilo é importante. Então, eu acho que é assim, foi assustador... (Professora Nelise).*

*Por mais que eles (os alunos) estejam aqui, eles não têm noção de que possam chegar à Universidade. Eles acham que a Universidade é muito para eles. Pouquíssimos saem daqui e chegam em uma Universidade, infelizmente” (Professora Eliane).*

*O contexto vai desde a falta de motivação que a gente vê ao redor. Tudo isto vai facilitando e sendo transmitido para o aluno, que percebe que estudar hoje não está resolvendo nada para ele. Não talvez no campo profissional, não é? Ele não aprende mesmo... Ele sabe que não aprende e passa (Professor Waldemar).*

O discurso disciplinador mostra-se inócuo diante do grupo de estudantes, segundo os professores. Uma concepção mais profunda e real dos motivos da apatia e desmotivação dos estudantes não é buscada, porém. Espera-se que o aluno incorpore o discurso da necessidade da escola e reaja a este de modo positivo; o que, no entanto, não acontece, talvez por uma falta de identificação entre o que a escola propõe como ensino e o que os alunos esperam dela. Assim, uma confusão de identidade atinge professores e alunos, que parecem não saber quais rumos tomar na construção de uma escola que seja desejada por ambos.

Há, ainda, nas relações profissionais, os embates entre a gestão, nas figuras do diretor, assistente de direção e coordenadores pedagógicos e os docentes. Os professores apresentam o distanciamento do diretor e a gestão autoritária como elementos geradores de SM. Entretanto, a gestão também se mostra vítima do SM a partir de sua função de coordenar as diversas pontas do conflito. A professora-coordenadora, também entrevistada, apresenta seu papel de mediação entre os diversos grupos que formam a realidade social da escola; quais sejam: os diretores, os alunos, os professores e a família e diz que esta função é um “apagar o fogo” dos diversos conflitos que, naturalmente, se apresentam e que, para sua resolução, precisam considerar não só os aspectos legais no gerenciamento escolar, mas também as dimensões psicológicas e sociais dos envolvidos. O trabalho gerencial apresenta-se mais desgastante na medida em que novas funções vão surgindo para o atendimento desta realidade complexa e, com o incremento da burocracia, configura-se como elemento provocador de SM.

*Por exemplo, atendimento a aluno é uma coisa que nós não deveríamos fazer. Coordenação não deveria fazer atendimento a aluno em caso de indisciplina; mas a gente faz. [...] a burocracia é muito grande, é muito documento para preencher. Às vezes, chegam coisas da D.E.; esta semana vou ter um exemplo recente. No dia 15 de novembro [2013] foi feriado para a escola. No dia 16 chegou uma documentação para você entregar até as 3 horas da tarde, e a gente teve que fazer. E, assim... nós chegamos aqui [na escola] super tranquilas, você começa seu dia, você tem outras coisas planejadas, outras coisas para fazer, aí não dá. Aí fura tudo, porque você tem que sentar em frente ao computador. E é culpa da Diretoria? Não, porque vem da Secretaria... a coisa vem... é uma cascata, é efeito cascata. Se a gente conseguisse, por exemplo, fazer atendimento direto em sala, entrar na sala mais vezes.. A gente apaga fogo o tempo inteiro e eu falo que professor-coordenador, ele é para-raios. Porque ele tem, ele fica no meio da confusão e ele recebe este raio e tenta filtrar, porque ele atende a direção, que é... com todas as questões ligadas à gestão mesmo da escola, ao gerenciamento de tudo... então a gente tem esta questão logística da escola, a gente atende pai, a gente atende ao aluno, a gente atende ao professor, a gente tem as questões pedagógicas, a gente tem as questões de ATPCs, você tem um monte de, então você fica no meio daquele foco (Professora Salete).*

Nos depoimentos, os professores apresentam quadros de intenso sofrimento psíquico gerados, principalmente, a partir das relações com os alunos e que provocam afastamentos,

pedidos de licença e readaptação funcional. A Fobia Social, conforme diagnóstico médico, causou em um dos professores a impossibilidade de qualquer contato com os alunos em sala de aula. Houve ainda, no caso de outra professora, a necessidade de solicitar uma licença-prêmio devido à violência, inclusive física, na relação professor-aluno; fato este agravado pelas atitudes, no dizer do professor, negligentes com relação à aluna agressora. Na palavra dos professores:

*A causa médica da minha adaptação foi depressão e fobia social. Durante o meu trabalho eu percebia que eu recebia uma carga muito forte... emocional. Um desgaste muito grande, de maneiras que, às vezes, eu ia para casa e no outro dia eu não tinha condições emocionais de voltar novamente à sala de aula... Eu não queria mesmo voltar. Eu fui renovando a licença até que surgiu a ideia de readaptação. A readaptação foi uma possibilidade para eu salvar o meu cargo e voltar a ser útil... Neste tempo em que eu estive renovando minhas licenças, frequentando médicos, principalmente na minha ida lá em São Paulo, na central de perícias, no departamento de perícias médicas; lá eu pude perceber uma outra situação que até então eu não tinha visto. Que situação é esta? Primeiro, o número de professores doentes emocionais é muito maior do que a gente possa imaginar. Ou pelo menos, do que eu podia imaginar, não é? É muito maior. Outra coisa, existem muitos professores que estão doentes emocionalmente falando, que estão na lida e que não deveria estar. Por que isto acontece? Isto me levou a pensar uma outra coisa. Existe uma ideologia que perpassa o sistema e que leva você a pensar da seguinte maneira: “Você tem que dar conta da situação, não é?” (Professor Bruno).*

*Este ano eu fiquei dois meses de licença-prêmio em casa por um problema que eu tive com um aluno na escola. Porque eu pedi para a menina guardar o celular porque eu estava aplicando prova. A menina não guardou... sentou-se de costas para mim, com o celular no ouvido, atendendo à ligação... Aí, na hora que eu fui tirar o celular dela, ela me agrediu. [...] Ah! [risos em tom de indignação]... normal! Você é que tem que estar preparado para encarar os seus problemas... Ninguém quer saber. O erro foi meu, eu não tenho que encostar em nada do aluno. (Professora Eliane)*

A expressão do SM a partir das relações de trabalho revela a intensa dor psíquica do professor desde pequenas manifestações como a indignação, a desesperança, a solidão e o medo até fatos extremos como a instalação do quadro de fobia social. Assim, vale a pena nos perguntarmos se as dificuldades nas relações poderiam ser menores se houvesse uma abordagem da questão no âmbito coletivo, em que os pares do trabalho educacional pudessem pensar, elaborar e agir na construção de um projeto coletivo que fosse mais condizente com o momento histórico. Embora ingênua, dadas às condições em que se estrutura a educação pública paulista, esta pergunta é um modo de questionar este sistema, que tem se mostrado opressor e inadequado, de acordo com seus principais executores, os docentes.

### 4.3.3 Expressões do SM e o sentido do trabalho docente

Como percebemos neste estudo, o modo como o professor compreende seu trabalho e o sentido que a ele atribui é fator agravante ou atenuante do SM. A expressão do sofrimento relacionado ao sentido ou a falta deste é repleta de sentimentos de desesperança, desânimo e frustração, que geram, também, o desgaste físico e psíquico na forma de cansaço geral, conforme se observa a partir das categorias destacadas:

a) Desgaste físico: cansaço.

b) Desgaste mental: frustração, auto depreciação, desmotivação profissional, desânimo, falta de esperança.

A associação de fatores de desgaste e estresse cria a indagação sobre o sentido do trabalho docente. Os entrevistados deixam transparecer uma grande dificuldade em acreditar que algo possa ser feito na modificação do quadro atual do exercício do magistério. Conforme pergunta a professora Eliane:

*Será que nosso salário compensa todo o desgaste que nós vamos ter? Todos os mandos e desmandos do governo, sem se importar com professor? ou como afirma o professor Waldemar: [...] não há, digamos assim, uma luz no fim do túnel dizendo para você assim: acredite na esperança.*

A falta de perspectivas é provocada em função dos elementos objetivos do trabalho docente, atualmente, sujeito às injunções capitalistas que provocam o sucateamento da educação nas formas de sua precarização e pauperização. A energia física e psíquica do professor tem sido sugada à exaustão por uma política que exige sempre mais trabalho que é disfarçado no meio da organização do trabalho e assim, não se configurando como trabalho extra, carece de remuneração e reconhecimento adequados.

O descaso com o profissional deixa evidente sua pouca significância. No senso comum, percebe-se a importância do processo escolar e dos professores como agentes de transformação social, porém, no desvelamento das ideologias, o que se conclui é que o professor é levado a questionar sua escolha profissional à proporção em que suas condições de trabalho são precarizadas e sua autoestima é atingida diretamente pelo modo como é proposta a educação no Brasil. Freudenberg (1980 apud SELIGMANN-SILVA, 2011, p. 524), ao pensar o sentido do trabalho dizendo que:

Freudenberg (1980) constatou que o esgotamento profissional atinge pessoas que se dedicavam intensamente a seu trabalho. Nas atividades voltadas para formação e desenvolvimento humano (educadores), bem como na prestação de cuidados de saúde e proteção social em geral, essas pessoas tinham muitas vezes uma história pessoal que evidenciava que se atribuíam uma verdadeira missão e que mantinham expectativas grandiosas quanto ao

que almejavam realizar e ao reconhecimento que esperavam merecer. Devemos acrescentar que nessas profissões sempre existiu, em sentido geral, uma consciência sobre o sentido social e humano de suas atividades, sentido este que é de natureza ética [...]. Esse ataque ao sentido do trabalho se deu também pela imposição de métodos e metas que se opõem ou são estranhos à dimensão ética que era inerente a esses tipos de trabalho.

O esgotamento psíquico minimiza os motivos para a permanência no trabalho, assim como a falta de sentido de um trabalho que não apresenta, com clareza, sua função social, misturado que está nas diversas tendências e ideologias que o embasam.

O sentido do trabalho é em todos os âmbitos profissionais um dos elementos que dá continência, dignidade e valor ao trabalhador. Ao ser colocado em cheque, este sentido incerto ou evidentemente diminuído esvazia a motivação, que se torna somente uma espera pelo fim. Não somente o trabalho é atingido, mas também a dimensão subjetiva do trabalhador, que se sente fracassado em sua história profissional.

Somente quando o profissional compreende a abrangência e complexidade da realidade em que se insere é que parece ser capaz de superar percalços e readquirir a esperança e propor soluções. No entanto, a abordagem de todas as questões que provocam o SM, ainda é feita no âmbito individual. Não existem sequer referências às mobilizações coletivas ou a abordagens multidisciplinares; uma vez que o SM, enquanto processo de adoecimento psíquico é dimensão que articula os setores da saúde e da promoção social, além do educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos, com este estudo identificar e analisar a ocorrência do Sofrimento Mental decorrente do trabalho docente em professores de uma escola pública da cidade de Franca, SP. Os dados coletados através de entrevista semiestruturada permitiram confirmar a ocorrência do fenômeno pesquisado em altos graus de ocorrência e variabilidade de expressões.

Neste estudo, foi possível perceber que a sociabilidade capitalista, ao transformar a Educação em mais um objeto de consumo, provoca repercussões na forma precarizada como o trabalho docente se manifesta referente não somente às condições, relações e organização do trabalho, mas também no modo como a Educação é pensada e reproduzida dentro das escolas. O professor, principal ator do processo educativo, nem sempre consegue compreender a complexidade ideológica em que está inserido e é levado a reproduzir ou colaborar com objetivos que, muitas vezes, ferem seus ideais mais nobres.

À realidade precarizada do sistema educativo público paulista, que se manifesta de várias formas tais como a sobrecarga de trabalho em função da baixa remuneração, a superlotação das salas, a ampliação das funções dos docentes e o sistema precário de contratação; sobrepõem-se aspectos que formam a estrutura de pensamento sobre a Educação e que determinam o modo como às políticas públicas são criadas.

Identificamos, na análise dos depoimentos, a rigidez do funcionamento escolar, que é chamado pelos professores de “sistema”, em referência ao “sistema capitalista” e também à organização do trabalho, que estrutura possibilidades de ação engessadas e dificulta a estes a liberdade para pensar a realidade de sua profissão e expressá-la coletivamente na busca por soluções conjuntas que resgatem o prazer do trabalho.

Os depoimentos indicam a ocorrência de aspectos contraditórios com respeito à relação saúde-trabalho-sofrimento mental, tais como a convivência paralela de sentimentos de desânimo e a insistência no trabalho docente. Ao mesmo tempo em que querem parar, devido ao sofrimento, desejam permanecer no trabalho, pois sentem a profissão como o caminho, uma missão ou a possibilidade de transformar pessoas positivamente.

Ao pesquisar a ocorrência do SM descobrimos algumas práticas administrativas que pretendem controlar ou limitar a expressão de professores e alunos. Dentre elas se destacam: a vigilância intensificada pela utilização de câmeras nos corredores e espaços abertos da escola, utilização de muros altos que não permitam fuga, cadeados nos portões e utilização da equipe administrativa como vigias de alunos, reuniões de professores priorizando aspectos

administrativos ou de controle dos índices de retenção e aprovação de alunos, em detrimento das questões pedagógicas específicas ou relacionadas à gerência das salas de aula e ao apoio didático-pedagógico aos professores, exigência de disciplina nos moldes tradicionais (carteiras enfileiradas e silêncio total).

Os aspectos disciplinares acima mencionados são exemplos de algumas condições referentes à organização do trabalho escolar que fazem da escola um ambiente opressor, em que os professores não se sentem livres para o exercício de seu trabalho. Assim, agravados pelas características inerentes ao funcionamento do sistema educacional brasileiro, os professores desenvolvem doenças físicas e, principalmente, psíquicas que ainda não encontraram recursos eficientes para sua resolução. O caráter solitário observado nos depoimentos deste SM provoca um silenciamento que só é quebrado nos consultórios médicos.

A cultura da culpa, que os professores são levados a introjetar, levam os profissionais a resistirem ao SM até seu limite máximo. Descobrimos que os professores só saem do “campo de batalhas” quando não há mais possibilidades e corpo e mente sucumbem às doenças e estados psíquicos patológicos.

Além de todos os aspectos já apresentados e discutidos no capítulo anterior, achamos particularmente necessário mencionar a questão da minimização do SM, perceptível nos depoimentos. Nem sempre o professor consegue dar à questão, o seu devido peso. Professores, gestores e médicos abordam o SM de forma a negligenciá-lo como forma de resistir a este ou por não terem forças para enfrentarem um sistema que não permite a manifestação do sofrimento no trabalho. Este aspecto consolida-se como um forte aliado na manutenção da invisibilidade do problema. Na medida em que não é devidamente observado e expresso, o SM não adquire a importância que tem como fator agravante dos quadros de adoecimento psíquico, perpetua-se como um aspecto natural do trabalho docente e, conseqüentemente, não é alvo de políticas que favoreçam melhores condições.

O SM configurou-se, nesta pesquisa, como fenômeno de difícil detecção e abordagem, manifesto nas expressões gerais do cansaço extremo, da estafa, do stress, da depressão, das síndromes, da fobia social, entre outros. Há uma variada gama de possibilidades de classificação dos sintomas que se manifestam na realidade do corpo adoecido. O SM tem suas particularidades engendradas pela máquina social e mantidas nos meandros do trabalho cotidiano dos professores; em sintomas que vêm e vão ao sabor das circunstâncias, resolvidos por automedicação ou por remediação paliativa na forma de licenças, remanejamentos funcionais, afastamentos, etc., não obtendo, porém, uma atenção que atinja suas causas

principais e recorrentes e que percebemos estarem relacionadas à organização do trabalho docente que produz uma prática cujas relações se estabelecem em condições laborais que se configuram cada vez mais precarizadas em função do modo como este é concebido.

A união das perspectivas do Serviço Social e da Educação na abordagem do SM se mostrou essencial no sentido de abranger diversas dimensões de análise e possibilidades interventivas; pois as duas áreas tem sua atuação a partir da dimensão trabalho e educação em associação direta e inseparável sobre a questão social que se manifesta, neste estudo, na saúde do trabalhador e na conseqüente qualidade do ensino público paulista atual. Assim, identificamos uma necessidade premente de se resgatar o sentido ontológico do trabalho e da educação para que se possam vislumbrar ações que ofereçam à Educação, condições de se realizar como instância libertadora, emancipatória. Restabelecida a dimensão teleológica do trabalho, a Educação, encontrará não soluções definitivas que eliminem o SM, mas, certamente, o sentido que permita construir um projeto coletivo, consciente, que resgate a dimensão política, permita sua inserção nas propostas educativas e assim, dê condições para que os professores enfrentem de modo saudável os problemas inerentes ao seu trabalho e o SM seja uma categoria não somente reconhecida, mas também adequadamente abordada.

## REFERÊNCIAS

ABREU, H. B. As novas configurações do Estado e da sociedade civil. In: **CAPACITAÇÃO em Serviço e Política Social. crise contemporânea, questão social e política social. Mod. 1.** Brasília, DF: Ed. Unb: CEAD, 2000. Centro de Educação Aberta. Continuada a Distância.

AFPESP. Perícia médica: professores estaduais contam com sistema próprio de atendimento. **Folha do Servidor Público**, São Paulo, n. 250, ed. mensal, set. 2013. Disponível em: <<http://www.afpesp.org.br/downloads/arquivos/folhaservidor/2013/201309.pdf>> Acesso em: 22 nov. 2014.

ALVES, G. **Trabalho e neodesenvolvimentismo**: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil. Bauru: Canal 6, 2014.

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41. n. 43, p. 606-639, maio/ago. 2011. Disponível em: <[http://www.cpers15nucleo.com.br/publicacoes/trabalho\\_docente.pdf](http://www.cpers15nucleo.com.br/publicacoes/trabalho_docente.pdf)>. Acesso em 26 dez. 2014.

ANDES-SN. **Saúde do professor em debate**. 2009. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=4230>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1997.

\_\_\_\_\_. Dimensões da precarização estrutural do trabalho. In: DRUCK, G., FRANCO, T. (Org.). **A perda da razão social do trabalho**: terceirização e precarização. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G.; COUTROT, T. (Org.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Clacso, 2002.

APEOC. **Análise comparativa salarial**: professores das redes estaduais no Brasil. Fortaleza, 2010. Disponível em: <<http://www.apec.org.br/extra/pesquisa.salarial.apec.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2014.

APEOESP. **Conversas sobre a carreira**. São Paulo, 2012. (Caderno 1). Disponível em: <<http://www.apec.org.br/busca/carreira/2/>>. Acesso em: 26 dez. 2014.

BATISTA E. L.; ANDRADE C. B. A. No centro do debate: a saúde e o trabalho de professores. In. SEMINÁRIO DE SAÚDE DO TRABALHADOR E SEMINÁRIO O “TRABALHO EM DEBATE”. 6., 2012, Franca-SP. **Anais...** Franca: Ed. UNESP, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos Servidores Públicos Cíveis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 dez. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm)>. Acesso em: 26 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996. Contem as Diretrizes e Normas Reguladoras de Pesquisas envolvendo seres humanos, ficando revogada a Resolução 01/88. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 out. 1996a. Disponível em: <[http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/saude/resolucoes/Resolucao\\_CNS\\_196.1996](http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/saude/resolucoes/Resolucao_CNS_196.1996)>. Acesso em: 26 dez. 2014

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 26 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.801, de 14 de junho de 1999. Dispõe sobre as normas gerais para perda de cargo público por excesso de despesa, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 jun. 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9801.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9801.htm)>. Acesso em: 26 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.962, de 22 de fevereiro de 2000. Disciplina o regime de emprego público do pessoal da Administração federal direta, autárquica e fundacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 fev. 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9962.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9962.htm)>. Acesso em: 26 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm)>. Acesso em: 26 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília-DF: MEC, 1997. v.1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Organização Pan-Americana de Saúde. **Doenças relacionadas ao trabalho**: manual de procedimentos para os serviços de saúde. Brasília, DF, 2001. (Série A. Normas e manuais técnicos; n. 114). Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/doencas\\_relacionadas\\_trabalho1.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/doencas_relacionadas_trabalho1.pdf)> Acesso em: 26 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. SVS/CN-DST/AIDS. **A política saúde para atenção integral a usuários de álcool e outras drogas**. 2. ed. Brasília-DF, 2004. (Série B. Textos Básicos de Saúde)

CARVALHO, M. P. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 2, p. 77-84, maio/jul. 1996.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é Burnout? In: \_\_\_\_\_. (Coord.). Educação: carinho e trabalho: Burnot, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/jornaldoprofessor/midia/ar/burnout.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. São Paulo: Vozes, 2007.

DECCACHE, R. As doenças do magistério. **Folha Dirigida**, Rio de Janeiro, 23 mar. 2009, p. 10. Disponível em: <<https://groups.google.com/forum/#!topic/projeto-canudos/m9XZpmpRG30>> Acesso em: 25 ago. 2012.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2007.

\_\_\_\_\_. **A loucura do trabalho**: estudos de psicodinâmica do trabalho. São Paulo: Cortez: 1992.

\_\_\_\_\_; ABDOUCHELI, E. Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. In: \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_.; JAYET, C. (Org.). **Psicodinâmica do trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F.; FERNANDES, M. J. S. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO – REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 6., nov. 2006, Rio de Janeiro, **Anais eletrônico...** Rio de Janeiro: RFRJ, 2006. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/as\\_condicoes\\_de\\_rab\\_do\\_prof.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/as_condicoes_de_rab_do_prof.pdf)>. Acesso em: 26 dez. 2014.

DINIZ, M. De que sofrem as mulheres professoras? In: LOPES, E. M. T. (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 1998.

EYER, J.; STERLING, D. Mortalidad relacionada con el stress y la organización social. **Cuadernos Médicos Sociales**, Santiago, n. 21, p. 53-76, 1982.

FERNANDES, H. C. **O trabalho docente**: pauperização, precarização e proletarização. 2010. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.

FISCHER, F. M.; PARAGUAY, A. I. B. B. A ergonomia como instrumento de pesquisa de vida e trabalho. In: \_\_\_\_\_.; GOMES, J. R.; COLACIOPPO, S. (Org.). **Tópicos de saúde do trabalhador**. São Paulo: Hucitec. 1989.

FONTOURA, M. M. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 1992.

GARDELL, B. Scandinavian research on stress in working live. **International Journal of Health Services**, Amityville, v. 12, n. 1, p. 31-41, 1982.

GARFIELD, J. O trabalho alienado, stress e doença coronariana. In: NUNES, E. D. (Org.). **Medicina social: aspectos históricos e sociais**. São Paulo: Global, 1983.

HEGEL, G. **Fenomenologia del espíritu**. México: Fondo de Cultura Economica, 1985.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 4. ed. São Paulo: Paz e terra. 1992.

HYPÓLITO, A. M. **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Grupo Editorial Autêntica, 2002.

IAMAMOTO, M. V. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Renovação e conservadorismo no serviço social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, A. Z. O trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível ou da taylorização à toyotização do trabalho pedagógico: a unitariedade é possível? In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (Org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 2. ed. Campinas: Papirus, 2002.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LAURELL, A. C. A saúde-doença como processo social In: DUARTE, E. (Org.). **Medicina social: aspectos históricos e sociais**. São Paulo: Global, 1983.

\_\_\_\_\_.; NORIEGA, M. **Processo de produção e saúde: trabalho e desgaste operário**. São Paulo: Hucitec, 1989.

LE GUILLANT, L. **Escritos de Louis Le Guillant: da ergoterapia à psicopatologia do trabalho**. Tradução de Guilherme Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2006.

LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M. E. A. **Escritos de Louis de Le Guillant: da ergoterapia á psicoterapia do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LOURENÇO, E. A. S. **Na trilha da saúde do trabalhador: a experiência de Franca**. Franca: Ed. UNESP-FHDSS, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1.

- MARX, K. Para a crítica da economia política. In: \_\_\_\_\_. **Os pensadores**. Tradução de José Carlos Bruni et al. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MASLACH, C; LEITER, M. P. **Trabalho**: fonte de prazer ou desgaste? guia para vencer o estresse na empresa. Tradução de Mônica S. Martins. Campinas: Papyrus, 1999.
- MELEIRO, A. M. A. S. O stress do professor. In: LIPP, M. N. (Org.). **O stress do professor**, Campinas: Papyrus, 2002.
- MENDES, M. L. M. Condições de trabalho e saúde docente. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO – REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Fio de Janeiro: UERJ, 2006.
- MENDES, R.; DIAS, E. C. Da medicina do trabalho à saúde do trabalhador. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 25, n. 5, p. 341-349, 1991. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2977.pdf>> Acesso em: 30 nov. 2014.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. Tradução de Iva Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2010.
- MOSQUERA, J.; STOBAUS, C. D. O mal-estar na docência: causas e consequências. **Educação**, Porto Alegre, n. 31, p. 139-146. 1996.
- MURTA, C. Magistério e sofrimento psíquico: contribuição para uma leitura psicanalítica da escola. In COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3., 2002, São Paulo. **Anais eletrônico...** São Paulo: Ed. USP, 2002. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032001000300031&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300031&lng=en&nrm=abn)> Acesso em: 25 ago. 2009.
- NORONHA, M. I. A. Apresentação. In: APEOESP. **Conversas sobre a carreira**. São Paulo, 2012. (Caderno 1). Disponível em: <<http://www.apoesp.org.br/busca/carreira/2/>>. Acesso em: 26 dez. 2014.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NUNES. M. L.; TEIXEIRA, R. P. Burnout na carreira acadêmica. **Educação**, Porto Alegre, n. 41, p. 147-164, 2000.
- PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.
- SADER, E. Prefácio. In: MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Instruções especiais SE n. 02/2014. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, v. 124, n. 173, 13 set. 2014. Seção 1, p. 31-34. Disponível em: [http://www.vunesp.com.br/SEED1405/SEED1405\\_306\\_019483.pdf](http://www.vunesp.com.br/SEED1405/SEED1405_306_019483.pdf) Acesso em: 31 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. (Estado). Lei n. 500, de 13 de novembro de 1974. Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas. São Paulo, 1974. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, Poder Legislativo, São Paulo, 13 nov. 1974. Disponível em: < [http://www.al.sp.gov.br/StaticFile/documentacao/lei\\_500.htm](http://www.al.sp.gov.br/StaticFile/documentacao/lei_500.htm) Acesso em: 22 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 24.948, de 3 de abril de 1986. Disciplina as substituições nos impedimentos legais e temporários dos integrantes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, Poder Legislativo, São Paulo, 3 abr. 1986. Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/193265/decreto-24948-86>> Acesso em: 22 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar n. 706, de 4 de janeiro de 1993. Dispõe sobre a situação funcional dos servidores docentes da Secretaria da Educação declarados estáveis nos termos do artigo 19, do Ato das Disposições constitucionais Transitórias, da Constituição Federal, e altera a Lei Complementar n. 444, de 27 de dezembro de 1985. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, Poder Legislativo, São Paulo, 5 jan. 1993. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=16317>> Acesso em: 22 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar n. 1.010, de 1 de junho de 2007. Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA – SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos – RPSP e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo – RPPM, e dá providências correlatas. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, Poder Legislativo, São Paulo, 1 jun. 2007. Disponível em: < [http://www.selj.sp.gov.br/docs\\_rh/legislacao/lei\\_complementar\\_1010\\_07.pdf](http://www.selj.sp.gov.br/docs_rh/legislacao/lei_complementar_1010_07.pdf)> Acesso em: 22 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual da Educação. Resolução SE n. 74, de 6 de novembro de 2008. Institui o Programa de Qualidade da Escola (PQE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, Poder Legislativo, São Paulo, 7 nov. 2008. Disponível em: < [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/74\\_08.HTM?Time=3/23/2009%202](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/74_08.HTM?Time=3/23/2009%202)> Acesso em: 22 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar n. 1.093 de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá outras providências correlatas. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, Poder Legislativo, São Paulo, 16 jul. 2009a. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html>> Acesso em: 22 dez. 2014.

SÃO PAULO. (Estado). Decreto n. 54.682, de 13 de agosto de 2009. Regulamenta a Lei Complementar n. 1.093 de 16 de julho de 2009, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá providências correlatas. São Paulo, 2009b. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, Poder Legislativo, São Paulo, 13 ago. 2009. Disponível em: <  
<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/5fb5269ed17b47ab83256cfb00501469/90fb231f6ed63faa03257615004b15c0?OpenDocument>> Acesso em: 22 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar n. 1.097 de 27 de outubro de 2009. Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, Poder Legislativo, São Paulo, 28 out.. 2009c. Disponível em: <  
<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/6279925b177ee40183256b6f00692f13/a72d350cf6b505dc0325765f0046cc57?OpenDocument>> Acesso em: 22 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar n. 1.143, de 11 de julho de 2011. Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, Poder Legislativo, São Paulo, 12 jul. 2011. Disponível em: <  
<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/589653da06ad8e0a83256cfb0050146b/c5895fb12593d74a832578cb004c54d6?OpenDocument>> Acesso em: 22 dez. 2014.

SARRIERA, J. C. A Síndrome do Burnout: a saúde docente de escolas particulares. In: CONGRESSO ESTADUAL DOS PROFESSORES DO ENSINO PRIVADO DO RIO GRANDE DO SUL, 7., 2003, Porto Alegre. **Anais eletrônico...** Porto Alegre: SINPRO, 2003. Disponível em:  
 <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:UDlsJHjk\\_LcJ:www.sinpro-rs.org.br/cepep/palestraSimproburnout.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:UDlsJHjk_LcJ:www.sinpro-rs.org.br/cepep/palestraSimproburnout.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso: 25 ago. 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. Transformações do capitalismo no mundo do trabalho e da educação. In: SANFELICE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

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

SILVA, E.; SATO, L.; DELIA, A. **Condições de trabalho e saúde em funcionários da OPM do metrô de São Paulo**. São Paulo: DIESAT, 1986.

SOUZA A. L. Saúde mental e trabalho: dois enfoques. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 20, n. 75, p. 65-71, jan./jun. 1992.

SOUZA, O. M.; MELO, J. J. P. Modo de produção capitalista e educação: o discurso contraditório da emancipação humana. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 5., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Ed. UFSC, 2011.

TAVARES, D. S. **O sofrimento no trabalho entre servidores públicos**: uma análise psicossocial do contexto de trabalho em um tribunal judiciário federal. 2003. 152 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Ambiental) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

TITO, E. M. R. M. **O processo de trabalho em uma escola pública de 1º grau**. 1994. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

TONET, I. **Educação e ontologia marxiana**. 2009. Disponível em: <[http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO\\_E\\_ONTOLOGIA\\_MARXIANA.pdf](http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_E_ONTOLOGIA_MARXIANA.pdf)> Acesso em: 2 jan. 2013.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0929102.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2011.

VIEIRA, I. Conceito(s) de Burnout: questões atuais da pesquisa e a contribuição da clínica. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 35, n. 122, p. 269-276, 2010.

VOLPI, M. T. **Testemunho de professores sobre sua ação profissional e a responsabilidade social da universidade**: docentes da PUCRS pensam sua universidade. 1995. 304 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

VIEIRA, B. O. **História do serviço social**: contribuição para a construção de sua teoria. Rio de Janeiro: Agir, 1977.

WISNER, A. **Por dentro do trabalho**: ergonomia: método e técnica. São Paulo: FTD/Obore. 1987.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1) Qual sua categoria de contratação?
- 2) Há quanto tempo é professora?
- 3) Fale sobre as condições de trabalho anteriores e atuais. (estrutura de trabalho, relação com os alunos, com os colegas professores)
- 4) Quais são os pontos mais críticos quanto às condições de trabalho oferecidas ao professor. Por quê?
- 5) Você se sente preparada para o desempenho de suas atribuições profissionais?
- 6) Você gosta do que faz? Do que não gosta? O que mais lhe desafia?
- 7) Como é sua relação com os alunos? O que é melhor nesta relação e o que é pior?
- 8) De um modo geral, como é o interesse dos alunos pela aprendizagem? O que esperam da escola?
- 9) Você sente que contribui com seus alunos? Como?
- 10) Que tipo de conflitos da relação professor-aluno, em sua opinião, traz sofrimentos ao professor?
- 11) Você precisa extrapolar suas atividades e atribuições como professora?
- 12) Você trabalha em outras escolas? Trabalha em casa?
- 13) Você acredita que exista sofrimento mental na profissão do magistério? Como ele se manifesta?
- 14) A sua categoria de contratação traz-lhe algum prejuízo em relação a outras categorias?
- 15) Como você vê as constantes modificações nas políticas e nas propostas educacionais?
- 16) Você já se afastou do trabalho por adoecimento psíquico?
- 17) Tem recorrências de distúrbios psíquicos/emocionais tais como insônia, depressão, ansiedade, tonturas, angústia, pressão alta, medo, tensão, agitação extrema, cansaço e desânimo extremo?
- 18) Já tomou ou toma medicamentos para distúrbios psíquicos ou emocionais?
- 19) Sente que suas férias realmente lhe dão o descanso necessário?

**APÊNDICE B – ELEMENTOS CONSTITUTIVOS, MODERADORES E EXPRESSÕES DO SM – QUADRO DE ANÁLISE  
ELABORADO PELO PESQUISADOR**

<b>ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO SMT</b>	<b>ELEMENTOS MODERADORES DO SMT</b>	<b>EXPRESSÕES DO SMT</b>
<p>E1</p> <p>1) Salas superlotadas Quantidade x qualidade</p> <p>2) Indisciplina dos alunos na forma de dispersão e utilização de mídias eletrônicas.</p> <p>3) Despreparo profissional dos professores. Despreparo para lidar com alunos com necessidades especiais.</p> <p>4) Carga horária elevada.</p> <p>5) Trabalho em mais de uma U.E.</p>	<p>1) Estrutura física da escola e recursos tecnológicos.</p> <p>2) Relação professor-aluno positiva Conscientização dos alunos através do diálogo. Ajuda para os alunos resolverem problemas pessoais.</p> <p>3) Insistência no fazer profissional (teimosia). Gosto pelo que fazer profissional. (Estratégia de enfrentamento)</p> <p>5) Consideração aos resultados positivos, mesmo que mínimos.</p>	<p>1) Frustração: impossibilidade de execução do trabalho como planejado. Não alcance dos objetivos.</p> <p>3) Frustração na escolha profissional.</p> <p>4) Idem ao anterior.</p> <p>5) Idem ao anterior.</p>

<b>ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO SMT</b>	<b>ELEMENTOS MODERADORES DO SMT</b>	<b>EXPRESSÕES DO SMT</b>
<p>6) Adoção de outros papéis além do relacionado ao ensino-aprendizagem.</p> <p>7) Convencimento do aluno sobre a necessidade de estudar e aprender.</p> <p>8) “Estrutura” escolar inadequada. Condições de trabalho e filosofia de trabalho ineficientes.</p> <p>9) Trabalho extra não-remunerado em casa para lidar com a burocracia.</p> <p>10) Desrespeito com o professor.</p>	<p>6) Possibilidade de ajudar na resolução de problemas sociais, pessoais do aluno.</p> <p>8) Leituras externas de “auto-ajuda”</p> <p>Resultado final: afastamento (E.E)</p>	<p>6) Cansaço devido adoção de outros papéis profissionais. Frustração pelos limites de atuação sobre estes papéis.</p> <p>7) Cansaço. Frustração.</p> <p>8) Frustração com a profissão e as condições de trabalho.</p> <p>9) Cansaço.</p> <p>10) Auto-depreciação. Subjetividade atingida pelo profissional.</p> <p>Resultado final: adoecimento mental.</p>

<b>ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO SMT</b>	<b>ELEMENTOS MODERADORES DO SMT</b>	<b>EXPRESSÕES DO SMT</b>
<p>E2</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Desrespeito dos alunos com o professor.</li> <li>2) Falta de apoio profissional.</li> <li>3) Interesses do aluno discordantes com os objetivos da escola e do professor.</li> <li>4) Trabalho sem sentido.</li> <li>5) Desinteresse do aluno pela aprendizagem.</li> <li>6) Atritos com alunos. Agressões verbais e físicas.</li> <li>7) Indisciplina do aluno.</li> <li>8) Ampliação do papel do professor. Despreparo para assumi-los.</li> <li>9) Salários não compensadores.</li> <li>10) Má gestão governamental.</li> <li>11) Falta de apoio do diretor escolar.</li> <li>12) Inclusão social.</li> <li>13) Reuniões pedagógicas (ATPC) sem abordagem prática. Não atinge as expectativas</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6) Licença-prêmio.</li> <li>8) Possibilidade de fazer a diferença para poucos.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Desmotivação profissional. Solidão.</li> <li>3) Desmotivação profissional.</li> <li>4) Frustração. Cansaço. Desmotivação.</li> <li>5) Cansaço.</li> <li>6) Descontrole emocional.</li> <li>7) Desgaste mental.</li> <li>8) Frustração e desgaste.</li> <li>10) Solidão e sensação de abandono.</li> <li>11) Idem</li> <li>12) Desmotivação e frustração.</li> <li>13) Solidão laboral.</li> <li>14) Idem.</li> </ol>

<p>do professor.</p> <p><b>ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO SMT</b></p>	<p><b>ELEMENTOS MODERADORES DO SMT</b></p>	<p><b>EXPRESSÕES DO SMT</b></p>
<p>14) Falta de acesso fácil aos coordenadores e material pedagógico.</p>	<p>Expectativa pela aposentadoria.</p>	

<b>ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO SMT</b>	<b>ELEMENTOS MODERADORES DO SMT</b>	<b>EXPRESSÕES DO SMT</b>
<p><b>E3 (professor afastado por problemas na coluna)</b></p> <p>1) Falta de interesse do aluno.</p> <p>2) Legislação escolar que favorece o aluno e prejudica o aluno. O professor não consegue “aplicar nada”.</p> <p>3) Professor volta ao trabalho para não ser prejudicado na aposentadoria devido aos afastamentos.</p> <p>4) Desmotivação do aluno em estudar. O aluno não aprende mas é aprovado.</p>	<p>Afastamento por adoecimento.</p>	<p>1) Cansaço.</p>

<b>ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO SMT</b>	<b>ELEMENTOS MODERADORES DO SMT</b>	<b>EXPRESSÕES DO SMT</b>
<p><b>E4</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Salários baixos.</li> <li>2) Aumento da carga horária de trabalho.</li> <li>3) Dificuldades no preparo das aulas.</li> <li>4) Problemas familiares dos alunos.</li> <li>5) Intolerância do aluno. Dificuldade de aceitar o “não”.</li> <li>6) Despreparo do professor.</li> <li>7) Aluno recusa a educação como está formatada. “indisciplina passiva”.</li> <li>8) Escola abarcando muitas dimensões sociais.</li> <li>9) Indisciplina do aluno.</li> <li>10) Burocracia.</li> <li>11) Multifuncionalidade.</li> <li>12) Problemas sociais: drogadição, problemas com sexualidade.</li> <li>13) Alunos com necessidades especiais.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2) Afastamentos e readaptações funcionais.</li> <li>3) Crença na educação como “o caminho”...</li> <li>4) Escola como referência para famílias e alunos.</li> <li>5) Retorno da classe média para a escola pública.</li> <li>12) Vigilância intensa feita pelo corpo administrativo nos horários de intervalo.</li> <li>Monitoramento de câmeras.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2) Estresse. Sobrecarga na forma de dores de cabeça, enxaquecas e dores no corpo, no estômago. Pressão alta.</li> <li>11) Desânimo. Desmotivação.</li> </ol>

<p>14) Material didático chega com atraso.</p> <p><b>ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO SMT</b></p>	<p><b>ELEMENTOS MODERADORES DO SMT</b></p>	<p><b>EXPRESSÕES DO SMT</b></p>
<p>15) Planejamento e organização executada por quem está fora da realidade da instituição gerando atividades sem significado.</p> <p>16) Alcance de metas e índices.</p> <p>17) Barulho em sala de aula.</p> <p>18) Perícias médicas executadas em locais distantes (outras cidades) dificultam a solicitação de afastamentos.</p> <p>19) Violência e agressão verbal pelos alunos.</p>	<p>15) Crença na educação e no trabalho educativo. Sente que tem um caminho a seguir.</p> <p>18) Uso de medicamentos.</p> <p>19) Minimização do fato. Não dar importância.</p> <p>Alcance de bons resultados com alguns alunos.</p>	<p>15) Desgaste. Frustração.</p> <p>17) Perda auditiva.</p>

<b>ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO SMT</b>	<b>ELEMENTOS MODERADORES DO SMT</b>	<b>EXPRESSÕES DO SMT</b>
<p><b>E5 (Professor readaptado)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Rotina de trabalho excessiva.</li> <li>2) Indisciplina dos alunos.</li> <li>3) Ideologia que diz que “tem que dar conta”. Não pode pedir licenças.</li> <li>4) Estrutura escolar “adoecida”.</li> <li>5) Falta de perspectivas de melhoria da estrutura escolar.</li> <li>6) Dificuldades de aplicar a aula preparada.</li> <li>7) Indiferença dos alunos.</li> <li>8) Modificação da função da escola. Virou “instituição reguladora social”.</li> <li>9) Professor precisar policiar os alunos.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Falta às aulas.</li> <li>2) Fazer “vista grossa”.</li> <li>3) Diminuição da carga horária.</li> <li>4) Pedidos de licença</li> <li>5) Tratamento psiquiátrico e psicológico</li> <li>5) Pedido de exoneração de cargo</li> <li>6) Compreender a situação como resultado das condições de trabalho.</li> <li>7) Modificação da estrutura da escola (sugestão)</li> </ol> <p>Readaptação</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Sensação de irresponsabilidade. Depressão.</li> <li>2) Fobia social.</li> <li>3) Desgaste</li> <li>4) Sensação de incompetência.</li> <li>5) Sentimentos de culpa.</li> <li>6) Esgotamento</li> <li>7) Sentimento de estar “destruído”. Falta de esperança.</li> </ol>

<b>ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO SMT</b>	<b>ELEMENTOS MODERADORES DO SMT</b>	<b>EXPRESSÕES DO SMT</b>
<p><b>E6</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Número excessivo de alunos.</li> <li>2) Aumento na função dos professores. Ligar para alunos para chama-los de volta à escola.</li> <li>3) Interferência da gestão no processo de ensino utilizado pelo professor.</li> <li>4) Falta de interatividade da equipe pedagógica no trabalho.</li> <li>5) Reuniões pedagógicas (ATPC) não abordam assuntos de ordem prática.</li> <li>6) Dificuldades de relacionamento com a gestão escolar.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2) Não executar algumas “funções”.</li> <li>3) Burlar o sistema. Fazer “escondido”.</li> <li>4) Não participar do trabalho coletivo. “Entra muda e sai calada”.</li> <li>5) Gostar do trabalho. Gostar de ensinar.</li> <li>6) Relação positiva com os alunos traz realização “como ser humano”.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Frustração profissional.</li> <li>3) Sentimentos de falta de honestidade.</li> <li>4) Solidão. Isolamento.</li> <li>5) Cansaço.</li> </ol>

<b>ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO SMT</b>	<b>ELEMENTOS MODERADORES DO SMT</b>	<b>EXPRESSÕES DO SMT</b>
<p><b>E7</b></p> <p>1) Conflitos com a gestão escolar: perseguição e assédio moral.</p> <p>2) Desvalorização da disciplina ministrada. Ameaças.</p> <p>3) Necessidade de manter o modelo tradicional de ensino. Alunos quietos.</p> <p>4) Competição entre os professores. Agressões verbais e físicas.</p> <p>5) HTPC ineficientes</p> <p>6) Gestores mal humorados e “torturadores”</p> <p>7) Burocracia.</p> <p>8) Falta de respeito dos gestores e outros professores.</p> <p>9) Remuneração baixa.</p>	<p>1) Encarar o trabalho como “missão”.</p> <p>2) Pedido antecipado de aposentadora.</p> <p>3) Pedido de afastamento sem remuneração.</p> <p>4) Resultado positivo dos alunos.</p> <p>6) Relação positiva com os alunos.</p> <p>7) Abandono do trabalho pela aposentadoria antecipada.</p>	<p>1) Frustração</p> <p>2) Sensação de “dar murro em ponta de faca.”</p> <p>4) Cansaço.</p> <p>5) Solidão. Isolamento</p> <p>6) Nervosismo. Impaciência.</p> <p>7) Impotência.</p>



## **ANEXOS**

**ANEXO A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO****UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS.  
CAMPUS DE FRANCA****CARTA DE AUTORIZAÇÃO****A Sra...****Gestora da Escola Estadual...****Franca/SP.**

Vimos solicitar a autorização de V.Sa. para a execução de coleta de dados e entrevistas com professores, referentes à pesquisa intitulada “Trabalho docente e sofrimento mental: um estudo em uma Escola Pública do Estado de São Paulo”.

O objetivo desta pesquisa é investigar em que medida as condições de trabalho docente em uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo interferem na saúde psíquica dos professores provocando sofrimento mental. Este trabalho justifica-se em função de o magistério ser uma das profissões que mais promovem o desgaste mental, comprometendo a saúde psíquica dos professores. A compreensão da relação entre o trabalho e o sofrimento mental poderá oferecer subsídios para que os profissionais possam, não somente desenvolver atitudes de prevenção, mas também mobilizar-se por melhores condições de trabalho.

Este estudo pretende, em sua fase de campo, verificar, através de estudos bibliográficos e entrevistas, qual a relação existente entre as condições de trabalho no magistério e o sofrimento mental dos professores. As entrevistas, serão realizadas nas dependências desta Escola. 05 professores serão convidados, a partir de sua situação contratual, para uma entrevista individual com o pesquisador. As entrevistas serão agendadas junto à direção da Escola sem trazer qualquer ônus financeiro ou prejuízo para as aulas, para os professores ou alunos. As entrevistas serão audiogravadas com a anuência do entrevistado e, ao final do estudo serão desgravadas. Será mantido o sigilo referente à participação do professor e os nomes não serão divulgados em caso de publicação ou exposição do trabalho em periódicos científicos. Esperamos com este estudo contribuir com o movimento por

melhores condições de trabalho no magistério e para a compreensão de aspectos relacionados ao sofrimento mental dos professores do ensino público.

Salientamos ainda que o projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa na Plataforma Brasil e solicitaremos o Consentimento Livre e Esclarecido dos entrevistados que poderão retirar-se da pesquisa em qualquer fase sem prejuízo ou penalização de qualquer natureza.

Franca, SP \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura de Consentimento: \_\_\_\_\_

Pesquisador/ Mestrando: \_\_\_\_\_

José Antonio Pereira – RG 16.745.485-7 SSP/SP.

José Antonio Pereira – email: [japereiraprof@hotmail.com](mailto:japereiraprof@hotmail.com)

Rua Aniz Nassif, 2225 – CEP 14409-009 – Santa Adélia – Franca, SP.

Tel.: (16) 3403-4376 – 99113-9910 – 3723-8811

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Edvânia Ângela de Souza Lourenço

Programa de Pós Graduação em Serviço Social

Faculdade de Ciências humanas e Sociais – UNESP –Franca

## ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

### UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: TRABALHO E SOCIEDADE.

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Trabalho docente e sofrimento mental: um estudo em uma escola pública do Estado de São Paulo.

1. Pesquisador responsável: José Antonio Pereira.
2. Orientador: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Edvânia Ângela de Souza Lourenço.
3. Justificativas e Objetivos da Pesquisa: O objetivo desta pesquisa é investigar em que medida as condições de trabalho docente em uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo interferem na saúde psíquica dos professores provocando sofrimento mental. Este trabalho justifica-se em função de o magistério ser uma das profissões que mais promovem o desgaste mental, comprometendo a saúde psíquica dos professores. A compreensão da relação entre o trabalho e o sofrimento mental poderá oferecer subsídios para que os profissionais possam, não somente desenvolver atitudes de prevenção mas também mobilizar-se por melhores condições de trabalho.
4. Descrição das atividades a serem desenvolvidas com os participantes da pesquisa: Você está sendo solicitado a participar de um estudo que pretende, em sua fase de campo, verificar, através de estudos bibliográficos e entrevistas, qual a relação existente entre as condições de trabalho no magistério e o sofrimento mental dos professores. As entrevistas, serão realizadas nas dependências da E.E..... 05 professores serão convidados, a partir de sua situação contratual, para uma entrevista individual com o pesquisador. As entrevistas serão agendadas junto à direção da Escola sem trazer qualquer ônus financeiro ou prejuízo para as aulas, para os professores ou alunos. Esclarecemos que os professores entrevistados poderão, caso desejarem, se retirar da atividade a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. As entrevistas serão audiogravadas com a anuência do entrevistado. Será mantido o sigilo referente à participação do professor no estudo e os nomes não serão divulgados em caso de publicação ou exposição do trabalho em periódicos científicos. Esperamos com este estudo contribuir com o movimento por melhores condições de trabalho no magistério e para a compreensão de aspectos relacionados ao sofrimento mental dos professores do ensino público.

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre todas as condições, de que trata o projeto intitulado “Trabalho docente e sofrimento mental: estudo em uma escola pública do Estado de São Paulo”, que tem como pesquisador responsável, José Antonio Pereira, especialmente no que diz respeito ao objetivo da pesquisa e aos procedimentos que serão utilizados, declaro que tenho pleno conhecimento dos direitos e das condições que me foram asseguradas, a seguir relacionadas:

1. A garantia de receber esclarecimentos a qualquer etapa do trabalho, dos riscos e benefícios que a técnica utilizada poderá trazer.
2. A liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso traga prejuízo à continuidade do trabalho.
3. A segurança de que não serei identificado(a) e que será mantido o caráter confidencial da informação relacionada com minha privacidade.
4. O compromisso de que me será prestada informação atualizada durante o estudo.

Declaro, ainda, que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a minha vontade em participar do referido projeto.

Franca, SP, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

(Assinatura do professor)

Eu, José Antonio Pereira, como pesquisador responsável, declaro que respeitarei todos os termos acima mencionados. Por ser verdade, firmo.

Franca, SP, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

José Antonio Pereira – [japereiraprof@hotmail.com](mailto:japereiraprof@hotmail.com)  
Rua Aniz Nassif, 2225 – CEP 14409-009- Bairro Santa Adélia. Franca, SP.  
Telefones: (16) 3403-3476, 3723-8811 e 99113-9910