

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Sufrimento e prazer no trabalho: um estudo sobre os processos de saúde-doença de
professores da educação municipal**

Geny Gonçalves dos Reis

São Carlos

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Sufrimento e prazer no trabalho: um estudo sobre os processos de saúde-doença de
professores da educação municipal**

Geny Gonçalves dos Reis

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, na Linha de Pesquisa "Estado, Política e Formação Humana", como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva

São Carlos

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa da Dissertação de Mestrado da candidata Geny Gonçalves dos Reis, realizada em 22/02/2017:

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva
UFSCar

Profa. Dra. Marcia Regina Cangiani Fabbro
UFSCar

Prof. Dr. Evaldo Piolli
UNICAMP

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Osmar e Sônia, por estarem sempre por mim e para mim. Todo meu amor e gratidão à vocês. Meus pais, meu alicerce.

Aos meus irmãos, Né, Bi e Teu, pelo carinho, pelo apoio, pelo incentivo e pela ajuda. Pelos tantos momentos vividos, ainda fortemente na memória e para sempre no coração, e para todos que ainda estão por vir. Juntos somos o verdadeiro sentido e significado de família: "como quatro irmãos".

Aos meus amigos, cada um deles, por me apoiarem em cada dificuldade, por me ajudarem, por compreenderem minha ausência, por ouvirem minhas reclamações e por dividirem comigo cada sentimento e emoção nestes dois últimos anos.

Aos meus colegas de pós-graduação, sempre solícitos e dispostos a ajudar.

Ao meu orientador de Mestrado Eduardo Pinto e Silva, pela atenção, compreensão e orientação científica para a construção deste trabalho. E, mais do que isso, pela orientação de amigo para a vida. Serei sempre grata.

Aos membros da banca por aceitarem e contribuírem para a melhor discussão deste trabalho.

Aos professores de longa data por contribuírem para a construção de tal caminho.

RESUMO

A presente pesquisa tem o objetivo de compreender e analisar o sofrimento no trabalho a partir da perspectiva do professor da Educação Básica. Como sofrimento e prazer não são incompatíveis, mas sim um par contraditório e indissociável, tratamos não somente daquilo que no trabalho faz sofrer, mas sim como os professores lidam com o sofrimento, de forma a considerarmos as possibilidades de prazer que surgem no embate desse par. No percurso investigativo examinamos a realidade de uma escola pública municipal da zona periférica de um município do Estado de São Paulo. A pesquisa se pauta no referencial teórico da Psicodinâmica do Trabalho, como também em estudos referentes à educação básica brasileira que analisam os desdobramentos da Reforma do Estado nas políticas educacionais e no trabalho docente. A análise se ancora em dados obtidos nos anos 2015 e 2016 por meio de: questionário respondido por uma amostra de 29 professores; entrevistas semiestruturadas com 8 professores; documentos oficiais da educação fundamental brasileira e educação municipal; dados da Divisão de Medicina e Segurança do Trabalho sobre afastamentos por motivos de saúde dos professores. As categorias de análise construídas - condições e cotidiano de trabalho; reconhecimento e relações de trabalho; autonomia e sentido no trabalho; a condição feminina no trabalho docente - permitiram compreender os embates entre sofrimento e prazer e de que maneira interferem no trabalho, subjetividade e saúde. O cotidiano de trabalho é constituído por cargas elevadas de horas/aula, intensificação dos ritmos e demandas e invasão do labor nos espaços de não trabalho, em um contexto de precarização objetiva e subjetiva. Nas relações de trabalho estabelecidas entre os pares que trabalham no mesmo ano escolar o reconhecimento se configura como pontual, senão limitado. Identificou-se haver estratégias de luta para o reconhecimento. Cerca de metade do grupo se mantém na escola todos os anos e parte dele partilha de um ideal político de educação transformadora. A unidade coletiva, contraditória, contém rixas e desavenças internas que dificultam e/ou criam obstáculos às relações cooperativas e solidárias. Há impedimentos objetivos e subjetivos que os afastam do sentido autêntico do trabalho. Sofrimento e adoecimento foram identificados na narrativa de seis dos oito entrevistados. Prazer e sofrimento coexistem, mas o sofrimento se sobrepõe ao prazer, num contexto de precariedade, degradação de si e dos coletivos, submetendo trabalhadores a um desgaste que afeta o bem-estar, saúde, identidade profissional e qualidade do trabalho.

Palavras-chave: Trabalho do professor; Ensino municipal; Sofrimento e Prazer; Psicodinâmica do Trabalho.

ABSTRACT

The present research aims to understand and analyze the suffering in the work from the perspective of the teacher of Basic Education. As suffering and pleasure are not incompatible, but a contradictory and inseparable pair, we deal not only with what makes suffering at work, but how teachers deal with this suffering, just as we consider the possibilities of pleasure that arise in this struggle. In this investigation we examine the reality of a municipal public school in the peripheral zone of a municipality in the State of São Paulo. The research is based on the theoretical reference of the Psychodynamics of Work, as well as on studies concerning the Brazilian basic education that analyze the developments of the State Reform in educational policies and in the teaching work. The analysis is anchored in data obtained in the years 2015 and 2016 through a questionnaire answered by a sample of 29 teachers; semi-structured interviews conducted with 8 teachers; official documents of Brazilian fundamental education and municipal education; data from the Division of Medicine and Safety at Work concerning the deviations for health motives of the municipal teachers. The categories of analysis constructed - conditions and work routine; recognition and work relations; autonomy and meaning in the work; the feminine condition in the teaching work - allowed to understand the conflicts between suffering and pleasure and in what way they interfere in the work, subjectivity and health. The daily work is composed of high loads of hours/class, intensification of the rhythms and demands and invasion of labor in the spaces of non work, in a context of objective and subjective precarization. In the working relationships established between the peers working in the same school year the recognition is configured as punctual, if not limited. Strategies have been identified to fight for recognition. About half of the group stays in school every year and part of it shares a political ideal of transformative education. The collective, contradictory unity contains internal quarrels and disagreements, which hinder and/or create obstacles to cooperative and solidarity relations. There are objective and subjective impediments that alienate them from the authentic meaning of work. Suffering and illness were identified in the narrative of six of the eight interviewees. Pleasure and suffering coexist, but suffering overcomes pleasure, in a context of precariousness and degradation of oneself and of the collectives, subjecting workers to wear and tear, so as to affect their well-being, health, professional identity and quality of work.

Key words: Teacher's work; Municipal education; Suffering and Pleasure; Psychodynamics of Work.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sexo	p.82
Gráfico 2 - Faixa Etária	p.82
Gráfico 3 - Estado Civil	p.82
Gráfico 4 - Número de filhos	p.82
Gráfico 5 - Pós-graduação ou especialização	p.83
Gráfico 6 - Tempo de atuação no magistério	p.83
Gráfico 7 - Tempo de atuação na rede pública	p.85
Gráfico 8 - Tempo de atuação na unidade escolar	p.85
Gráfico 9 - Quantidade de escolas trabalhadas desde o ingresso na rede pública municipal	p.86
Gráfico 10 - Atua em mais de uma escola?	p.87
Gráfico 11 - Qual rede de ensino atua no outro período?	p.87
Gráfico 12 - Dobra período na mesma escola?	p.88
Gráfico 13 - Possui outro tipo de atividade remunerada?	p.88
Gráfico 14 - Total de carga horária semanal em sala de aula	p.89
Gráfico 15 - Tempo de dedicação semanal: preparação de aulas	p.90
Gráfico 16 - Tempo de dedicação semanal: preenchimento de cadernetas, relatórios, fichas avaliativas, entre outros documentos	p.90
Gráfico 17 - Tempo de dedicação semanal: correção de provas, trabalhos, tarefas ou lição de casa	p.90
Gráfico 18 - Tempo de dedicação semanal: atendimento aos pais	p.90
Gráfico 19 - Tempo de dedicação semanal: atendimento aos alunos	p.91
Gráfico 20 - Sente-se sobrecarregado?	p.94
Gráfico 21 - Trabalha nos finais de semana?	p.94
Gráfico 22 - Política de valorização do magistério segundo remuneração salarial e plano de carreira	p.97
Gráfico 23 - Avaliação externa	p.101
Gráfico 24 - Avaliação da unidade escolar segundo condições e ambiente de trabalho, estrutura física e gestão escolar	p.105
Gráfico 25 - Satisfação no trabalho na unidade escolar	p.106
Gráfico 26 - O trabalho gera mal-estar?	p.108

Gráfico 27 - Como você avalia o reconhecimento de seu trabalho pelos professores, alunos e gestão escolar?	p.111
Gráfico 28 - O professor pode adoecer em função do trabalho?	p.112
Gráfico 29 - Com que frequência?	p.112
Gráfico 30 - Já ocorreu com você?	p.112
Gráfico 31 - Sintomas e sensações sentidas pelos professores nos últimos seis meses	p.113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - População municipal por faixa etária escolar (2016)	p.25
Tabela 2 - Demonstrativo de Atendimento da Rede Pública Municipal de Ensino (2016)	p.26
Tabela 3 - Total de profissionais de professores municipais por situação na função (1º semestre de 2016)	p.27
Tabela 4 - Total de professores segundo função e tipo de contrato (2017)	p.28
Tabela 5 - Número de alunos matriculados no ensino fundamental regular, por dependência administrativa, em valores absolutos (2007-2014)	p.30
Tabela 6 - Número de alunos matriculados no ensino fundamental, anos iniciais e finais, por dependência administrativa, em porcentagem (2015)	p.31
Tabela 7 - Relação professor/aluno no ensino fundamental público e privado no município (2007- 2014)	p.31
Tabela 8 - Percentual infraestrutura disponível de escolas de ensino fundamental segundo dependência administrativa (2005 e 2014)	p.32
Tabela 9 - Médias nacionais para o IDEB (2015-2021)	p.33
Tabela 10 - Quadro Funcional da Escola - Alunos e Servidores (2016)	p.38-39
Tabela 11 - Números e percentis de registros de atendimento por categoria do CID-10	p.116-117
Tabela 12 - Transtornos mentais e comportamentais (F00-F99)	p.119

LISTA DE ABREVIATURAS E SILGAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CID – 10	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
DF	Distrito Federal
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IPM	Instituto Paulo Montenegro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEB I	Professor de Educação Básica I
PEB II	Professor de Educação Básica II
PEB III	Professor de Educação Básica III

PdT	Psicodinâmica do Trabalho
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SME	Secretaria Municipal de Educação
TALIS	<i>Teaching and Learning International Survey</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	p.14
1. A pesquisa	p.14
2. Objetivo geral	p.16
3. Objetivos específicos	p.17
4. Metodologia e procedimentos metodológicos	p.17
4.1. O percurso da pesquisa: da análise dos questionários e dos dados sobre os afastamentos dos professores à análise das entrevistas	p.21
5. Aspectos Éticos	p.23
6. Estruturação do texto	p.24
CAPÍTULO 1	
CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL E DA ESCOLA PESQUISADA	p.25
1.1. A rede municipal de educação	p.25
1.2. Caracterização da escola pesquisada	p.38
CAPÍTULO 2	
REFORMA DO ESTADO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O MAL-ESTAR DOCENTE	p.41
2.1. As transformações na economia e as implicações para a educação e trabalho do professor	p.41
2.2. O mal-estar docente	p.58
CAPÍTULO 3	
O TRABALHO DO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE: PROCESSOS DE SOFRIMENTO E PRAZER NA PERSPECTIVA DA PSICODINÂMICA DO TRABALHO	p.65
3.1. O trabalho do professor: para além do mal-estar docente	p.65
3.2. O trabalho na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho: prazer e sofrimento, reconhecimento e estratégias defensivas	p.71
3.2.1. Sofrimento e prazer no trabalho	p.75
CAPÍTULO 4	
SOFRIMENTO, PRAZER E ADOECIMENTO DOS PROFESSORES	p.81
4.1. Dados do questionário: o perfil docente do professor da educação	p.81

fundamental e sua avaliação sobre as condições, relações de trabalho e saúde	
4.2. Por onde caminha os afastamentos docentes? Uma análise dos dados oficiais acerca dos motivos de afastamentos por problemas de saúde dos professores municipais	p.115
<hr/>	
CAPÍTULO 5	
COTIDIANO DE TRABALHO INTENSO E PRECARIZAÇÃO OBJETIVA E SUBJETIVA: SOFRIMENTO SOBREPOSTO AO PRAZER, LIMITES AO RECONHECIMENTO E IMPEDIMENTOS AO SENTIDO AUTÊNTICO DO TRABALHO	p.121
<hr/>	
5.1. Síntese das entrevistas	p.122
<hr/>	
5.2. Categorias de análise	p.143
<hr/>	
5.2.1. Categoria - Condições e cotidiano do trabalho	p.143
<hr/>	
5.2.2. Categoria - Reconhecimento e relações de trabalho	p.166
<hr/>	
5.2.3. Categoria - Autonomia e sentido do trabalho	p.177
<hr/>	
5.2.4. Categoria - A condição feminina no trabalho docente	p.186
<hr/>	
5.2.5. Síntese Integradora - Sofrimento sobreposto ao prazer e as tendências de degradação do trabalho coletivo e de si: precariedades subjetiva-objetiva, desgaste e vulnerabilidade ao adoecimento	p.192
<hr/>	
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	p.200
<hr/>	
7. REFERÊNCIAS	p.204
<hr/>	
8. APÊNDICES	p.218
<hr/>	
8.1. Questionários dos professores	p.218
<hr/>	
8.2. Roteiro de entrevista semiestruturada com os professores	p.222
<hr/>	
8.3. Roteiro de entrevista semiestruturada com um gestor educacional	p.224
<hr/>	
8.4. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	p.226
<hr/>	
8.5. Dados dissertativos do questionário	p.229
<hr/>	

APRESENTAÇÃO

1. A pesquisa

Pedagoga há dez anos, iniciei minha carreira profissional como professora da Educação Básica de uma rede pública municipal de uma cidade do Estado de São Paulo. Atuava, conjuntamente, em outra rede municipal (município vizinho) e exercia assim, carga horária de trabalho intensa e extensificada. Com o passar dos anos, comecei a sentir os efeitos deletérios desta intensa carga de trabalho como sentimentos de insatisfação, fadiga e processos de adoecimento. Busquei formação acadêmica que pudesse embasar teoricamente tais acometimentos e clarear possíveis saídas. Cursei uma pós-graduação *lato-sensu*, em nível de especialização que tratava como um de seus temas o mal-estar docente e saúde do professor. Considerando que tal especialização não foi o suficiente para justificar tais sentimentos e sensações, fui em busca do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em 2015, tendo em mente tais inquietações.

A princípio a pesquisa se configurou em torno da busca de motivos causadores de insatisfação no trabalho. Com as orientações, leituras e estudos subsequentes, percebemos que, para além da insatisfação, há também sofrimento e mesmo casos de adoecimento relacionado ao trabalho entre os professores. Por outro lado, também me perguntava: como justificar a permanência dos professores na docência diante de tais circunstâncias?

Temos observado, tanto em textos acadêmicos, na *mídia*, na fala dos trabalhadores e na sociedade em geral, que a profissão docente tem exibido sinais de precarização, quando comparada aos tempos já vividos. Muito se fala a respeito da perda do prestígio profissional, das difíceis condições de trabalho, da baixa remuneração e, principalmente, da insatisfação no exercício do magistério.

Essa insatisfação é tema de estudos cada vez mais frequentes nos últimos anos, tanto no Brasil como nos demais contextos. Quer seja entendido como um dos sintomas do mal-estar docente, como coloca o pesquisador espanhol Esteve (1999), ou como uma manifestação das diversas formas de esgotamento que afetam os professores, comumente denominadas como *burnout*, os estudiosos concordam em dizer que esse fenômeno é desencadeado por uma multiplicidade de fatores e é alimentado tanto pela escola como pela sociedade (LAPO; BUENO, 2003).

Fazendo uma análise mais aprofundada podemos dizer que, para além de uma insatisfação ou mero descontentamento profissional, há que se considerar algo de maior densidade: o sofrimento. Este pode ser compreendido como resultante do confronto dos

homens com a organização do trabalho. Trata-se de tema abordado no campo específico da Psicodinâmica do Trabalho.

Dejours (1992), já no final dos anos 70, apontava que as vicissitudes do trabalho poderiam provocar distúrbios psicopatológicos e considerava a organização do trabalho como conceito chave senão elemento primordialmente produtor de desestabilizações somatopsíquicas relacionadas aos constrangimentos técnico-organizacionais. Entretanto, ao longo do desenvolvimento de suas pesquisas, percebeu progressivamente que as atitudes e condutas humanas apresentavam saídas aos eventuais efeitos nocivos da organização do trabalho à saúde mental. Havia casos de sofrimento sem que houvesse um processo de claro adoecimento. Ademais, notava que estratégias de defesa, individuais e coletivas, eram constituídas frente aos aspectos patogênicos do trabalho. Todavia, por mais sutis e sagazes que fossem as estratégias, eram ainda assombradas pelo risco da alienação. Dejours (2004a) constatou que a maioria dos trabalhadores conseguia escapar ao adoecimento ou loucura, em detrimento dos constrangimentos da organização do trabalho e desviava então sua atenção para as estratégias de defesa e para a normalidade que surgia como um equilíbrio instável e precário entre o sofrimento e as defesas contra o sofrimento. O sofrimento é inerente ao trabalho e ele se relaciona dialeticamente ao prazer. O trabalho, como mediador entre o desejo e a vida social envolve renúncias, mas também possibilidades de gratificações (DEJOURS, 2004a).

Dessa forma, observa-se a necessidade de se pensar sobre o sofrimento, na medida em que esse fenômeno se relaciona e interfere em questões fundamentais ao exercício da profissão docente como: o envolvimento do professor com o seu trabalho; vínculos estabelecidos entre os trabalhadores e com a instituição; o reconhecimento pelos pares e gestão; a valorização da atividade docente pelos professores, alunos, pais e sociedade; entre outros. Assim, se faz também imprescindível analisar as estratégias de defesa engendradas pelos professores para lidar contra este sofrimento.

A presente pesquisa, portanto, tem como eixo temático a questão do sofrimento no trabalho de professores da educação fundamental e as implicações deste no trabalho, subjetividade e processos de saúde-doença destes trabalhadores.

A definição de subjetividade docente que adotamos condiz com a definição de Mancebo (2010). A autora aponta que a subjetividade docente "refere-se aos aspectos do pensamento, da vontade, das emoções, dos valores, da linguagem, dos aspectos desejanter e das práticas (comportamento) do professor". A subjetividade docente, como a de qualquer outro profissional, constitui-se na relação com a objetividade. Para a perspectiva marxiana,

adotada pela autora, a subjetividade é compreendida como um problema da "subjetividade-intersubjetividade", "delimitada e produzida pela objetividade histórica". Dessa maneira, a produção da subjetividade é necessariamente social e histórica (MANCEBO, 2010, s/p).

Nossa hipótese é de que não há um fator isolado desencadeador de sofrimento nos professores e que, tanto a escola como a sociedade, operam dentro de uma estrutura produtora de impedimentos ao efetivo trabalho do professor. Ainda que o sofrimento possa estar fortemente presente, há também elementos que a ele podem ser contrapostos, ou seja, estratégias de defesa, tanto adaptativas e criativas, como patogênicas e estereotipadas.

Para abordarmos tal tema, procuraremos fazê-lo de forma a contextualizá-lo no interior dos processos de mudanças sociais e econômicas ocorridas nas últimas décadas no Brasil. Destacamos os desdobramentos da Reforma do Estado nas políticas educacionais e seus impactos: nas formas de gestão e organização das escolas e sistemas de ensino; no trabalho docente; e na subjetividade desses profissionais. Desse modo, procuramos analisar os processos de sofrimento-prazer relacionando-os às dimensões macro e meso estruturais.

Conhecer o que tem sido estudado acerca dessa temática é imprescindível. Assim como desenvolver um olhar apurado sobre a vida profissional e pessoal do professor da educação fundamental. Consideramos de suma importância ouvir e discutir o que os docentes têm a dizer sobre essa temática e suas vivências e experiências no trabalho. Se a realidade se apresenta contraditória e oposta ao prazer, existem também os prazeres possíveis. Nesse sentido, o trabalho não é somente sofrimento, é também prazer, e ambos coexistem, ainda que de forma contraditória. Cabe então investigarmos de que maneira os sujeitos, no caso os professores, criam suas estratégias de defesa para lidar com o sofrimento. Seriam estratégias patogênicas apenas? Ou haveriam também estratégias sublimatórias? De que maneira estas estratégias corroboram para o prazer no trabalho ou para o seu oposto, o sofrimento? Qual é a visão de coletivo que há dentro de uma determinada escola? Como ele se configura na atividade real do trabalho?

2. Objetivo geral

Nosso objetivo geral foi, portanto, compreender e analisar o sofrimento no trabalho a partir da perspectiva do professor da Educação Básica.

3. Objetivos específicos

- Contextualizar o impacto das políticas educacionais (nacionais e municipais) e da gestão e organização do trabalho no trabalho do professor da educação fundamental;
- Traçar o perfil do professor da rede pública municipal da unidade escolar pesquisada;
- Identificar os diagnósticos prevalentes de afastamentos por problemas de saúde dos professores municipais;
- Analisar as condições, relações de trabalho e saúde dos professores da unidade escolar pesquisada;
- Analisar de que maneira o sofrimento afeta o trabalho, vida pessoal e saúde dos professores;
- Identificar não somente o que no trabalho faz sofrer, mas sobretudo como os professores lidam com este sofrimento e as possibilidades de prazer que possam surgir nesse embate;
- Examinar as distintas estratégias de defesa elaboradas pelo professor no trabalho, sejam elas patogênicas ou sublimatórias.

4. Metodologia e procedimentos metodológicos

A pesquisa teve duas fases. Na fase um foram obtidos dados do perfil docente da unidade escolar pesquisada por intermédio de um questionário objetivo e dados de afastamento dos professores municipais por motivos de saúde junto à Divisão de Medicina e Segurança do Trabalho. Na fase dois foram realizadas entrevistas semiestruturadas.¹

Num primeiro momento, optamos por realizar um questionário com perguntas abertas e fechadas com um número maior possível de professores (total de 29 professores) de uma única escola localizada em um bairro periférico da cidade. Ele foi aplicado num período específico - início do ano letivo de 2016 e durou cerca de três meses -, sendo entregue em mãos pelo pesquisador e também recolhido por ele mesmo.

Nosso objetivo foi obter dados preliminares, com a finalidade de traçar um perfil do professor público desta unidade escolar e de suas condições e cotidiano de trabalho. Foi

¹ Vide adiante considerações sobre os critérios de construção da amostra intencional para as entrevistas semiestruturadas. O roteiro das mesmas encontra-se no Apêndice 8.2. Ele inclui questões relacionadas a cinco eixos: Trajetória Profissional; Atuação Profissional (cotidiano de trabalho); Processos Avaliativos; Condições e Relações de Trabalho; Prazer e Sofrimento no Trabalho.

também nosso intuito identificar dados preliminares do foco da pesquisa, como: motivos relacionados à satisfação e insatisfação no trabalho dos professores; questioná-los se o trabalho pode gerar mal-estar ou mesmo adoecimento; identificar sintomas e sensações potencialmente relacionados ao estresse ou processos de adoecimento sentido nos últimos seis meses; caracterizar as condições e relações de trabalho; identificar a visão dos professores sobre a política municipal de valorização do magistério etc. (Apêndice 8.1.).

Escolhemos uma escola em específico para a realização da pesquisa de campo devido as falas de professores, retiradas de contextos como reuniões pedagógicas, encontros de professores, conversas informais dentro e fora do horário de trabalho, sobre a qualidade do ensino desta unidade. Havia indícios de haver um coletivo de profissionais unidos e sem rotatividade, apesar da localização da mesma (distante do centro urbano da cidade) e do contexto social no qual está inserida (unidade localizada na periferia da cidade). Frequentemente os professores optam por escolas de fácil acesso e localização e por trabalhar em unidades de contexto social e econômico de menor dificuldade. Dessa maneira, nos sentimos curiosos e impelidos a pesquisá-la na tentativa de encontrar, possivelmente, não somente sofrimento patogênico, mas também, estratégias de defesa identificadas como sublimatórias.

Optamos por realizar, portanto, um estudo de caso como método de investigação, pois o mesmo "é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real..." (YIN, 2005, p.32). Isto significa dizer que, o método estudo de caso é para ser usado quando se quer lidar com condições contextuais, com base na compreensão de que elas são altamente pertinentes ao fenômeno a ser estudado. Destacamos que, guardadas as especificidades, as análises de estudo de caso são generalizáveis.

Também na fase um da pesquisa foram coletados dados acerca dos afastamentos de professores municipais no ano de 2015 junto à Divisão de Medicina e Segurança do Trabalho Municipal com objetivo de identificar os diagnósticos prevalentes.

Num segundo momento - o coração da pesquisa - foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito sujeitos previamente selecionados. A seleção dos professores se deu no sentido de que pudessem representar todo o grupo de professores da unidade escolar pesquisada em sua heterogeneidade. A seleção se deu com base nos dados do questionário, além de ter sido circunstanciada pela disponibilidade do professor, naquele explicitada, de conceder entrevista. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas ao longo do ano letivo de 2016. Elas foram agendadas com antecedência com sujeitos selecionados. A seleção da amostra seguiu os seguintes critérios:

- a) Um professor no início da carreira profissional;
- b) Um professor no final da carreira profissional;
- c) Um professor com pouco tempo de serviço na unidade escolar da pesquisa;
- d) Um professor que está na escola da pesquisa desde sua inauguração;
- e) Dois professores que assinalaram no questionário respostas contrárias ao grupo, e que, de alguma maneira, nos saltou aos olhos por ser diferente dos demais;
- f) Um professor que afirmou ter sentido a quase maioria dos sintomas e sensações de mal-estar relacionados ao trabalho nos últimos seis meses;
- g) Um professor que afirmou não ter sentido quase nenhum dos sintomas e sensações de mal-estar relacionados ao trabalho;

Nas entrevistas realizadas havia casos de professores que se encaixavam ao mesmo tempo em dois dos critérios acima, mas que a princípio foram convidados a participar dessa fase da pesquisa tendo em vista tão somente um deles. Para exemplificar, teve caso de professora que assinalou ter sentido a quase maioria dos sintomas e sensações de mal-estar relacionados ao trabalho nos últimos seis meses. Mas essa professora também tinha pouco tempo de serviço na unidade escolar da pesquisa.

Utilizamos para análise dos relatos das entrevistas a metodologia de análise de conteúdo, difundida por Bardin (2006). A escolha desse método permite o desdobramento do texto em categorias de análises. Sua intenção é a inferência a partir de conteúdos e expressões emblemáticas dos discursos, de modo a compreender criticamente o sentido das comunicações, não se atendo apenas ao conteúdo manifesto, mas procurando também desvendar o conteúdo latente. A análise de conteúdo percorre fases distintas e leituras e releituras das entrevistas transcritas. Estas foram transcritas pela própria pesquisadora. Após a transcrição, foi realizada uma leitura flutuante e, posteriormente, uma releitura, de modo a destacar dos relatos conteúdos e frases que nos pareceram mais significativos em relação aos objetivos propostos. A sistematização preliminar das entrevistas foi elaborada com base nas percepções e indicadores de sentido assinalados pelo par orientanda-orientador. Foram realizadas cinco entrevistas até o Exame de Qualificação e outras três após a qualificação (total de 8). Dessa forma pudemos, paulatinamente, construir categorias de análise, com base tanto nos termos e expressões dos relatos dos professores nas entrevistas, como também nos conceitos que tomamos da Psicodinâmica do Trabalho - sofrimento-prazer; trabalho; reconhecimento; estratégias defensivas; identidade – que nortearam a construção de nosso projeto de pesquisa e problematização do seu tema e objeto.

A princípio, no momento da qualificação, nossa categorização foi constituída por dez itens (Aspectos pessoais e familiares; Trajetória de formação e trajetória profissional; Relações de trabalho; Gestão e organização do trabalho; Condições de trabalho; Sobrecarga de trabalho; Reconhecimento no/do trabalho; Sofrimento e prazer no trabalho; Adoecimento processos de saúde e doença; Sentido do trabalho). Após a discussão do Exame de Qualificação e de sua retomada pelo par orientador-orientanda, foi realizada uma recategorização, visando uma aglutinação dos conteúdos. Assim, as categorias de análise passaram a ser quatro: *Condições e cotidiano de trabalho*; *Reconhecimento e relações de trabalho*; *Autonomia e sentido do trabalho*; *A condição feminina no trabalho docente*.

Pela categoria *Condições e cotidiano do trabalho* compreendemos o cotidiano de trabalho dos sujeitos da pesquisa, rotina e jornada de trabalho, bem como condições objetivas e subjetivas sob as quais o trabalho acontece, incluindo a questão das estratégias de defesa que adotam perante o sofrimento. A categoria *Reconhecimento e relações de trabalho* diz respeito às relações entre os pares, relação dos sujeitos trabalhadores com a gestão escolar, bem como se relaciona ao coletivo de professores, seu *modus operandi* e ainda e formas de reconhecimento que advém desse coletivo. Pela categoria *Autonomia e sentido do trabalho* entendemos poder se problematizar a questão da autonomia do sujeito no seu ser/fazer no trabalho, no reconhecer-se no produto de seu trabalho e nas possibilidades de dotá-lo de sentido autêntico. Por fim, a categoria *Condição feminina no trabalho docente*, que nos remete à compreensão do feminino e particularidades de suas condições de trabalho. Essa quarta categoria foi estabelecida em função de apontamentos levantados pela banca no Exame de Qualificação, e de fato nos permitiu evidenciar e analisar aspectos importantes que surgiram no decorrer da pesquisa, particularmente nas três últimas entrevistas.²

Por fim, consideramos necessária uma síntese integradora que pudesse integrar as análises das categorias e propor considerações e relações acerca: do sofrimento no trabalho dos professores com a precarização objetiva e subjetiva; da degradação dos coletivos e do trabalho com os desgastes mental e da identidade docente. Essa síntese foi intitulada *“Sofrimento sobreposto ao prazer e as tendências de degradação do trabalho coletivo e de si: precariedades subjetiva-objetiva, desgaste e vulnerabilidade ao adoecimento”*.

Além de realizarmos a análise de conteúdo dos relatos dos sujeitos pesquisados, procuramos realizar articulações destas aos demais dados coletados, a saber: caracterização da

² Com base nas sugestões da banca no Exame de Qualificação e do nosso próprio cronograma de pesquisa, após o mesmo, se realizou entrevistas com mais três professoras (Adriana, Rose e Melissa), de forma a poder melhor considerar a questão de gênero no trabalho do professor. Desse modo, se propiciou a análise da categoria *“A condição feminina no trabalho docente”*.

escola pesquisada; dados do sistema de ensino municipal; dados sobre o trabalho e as condições de trabalho pertinentes aos sujeitos da pesquisa; documentos oficiais sobre políticas educacionais, com destaque aos relativos ao município da escola pesquisada; dados a respeito dos registros de atendimento dos professores municipais afastados por motivos de saúde disponibilizados pela Divisão Municipal de Medicina e Segurança do Trabalho no ano de 2015.

Por fim, informamos que foi também realizada e transcrita, uma entrevista complementar com um gestor educacional do município (Vide roteiro da entrevista no Apêndice 8.3.).

4.1. O percurso da pesquisa: da análise dos questionários e dos dados sobre os afastamentos dos professores à análise das entrevistas

A partir da escolha da escola que seria campo de nossa pesquisa, entramos em contato com a Secretaria Municipal da Educação que obteve uma cópia do projeto de pesquisa, e solicitamos um pedido de autorização para realizá-las indicando a escola de nossa preferência. Após alguns dias, o Secretário Municipal autorizou a realização da mesma.

Para a coleta de dados dos questionários (primeira fase da pesquisa), entramos em contato com o diretor da unidade escolar, primeiramente por telefone. Marcamos um dia e horário para nossa apresentação enquanto pesquisadora e professora da mesma rede de ensino. Explicitamos os objetivos e a metodologia da pesquisa, e os motivos da escolha da unidade escolar e do tema. Foi entregue a ele uma cópia da autorização de pesquisa concedida pelo Secretário Municipal e uma cópia do projeto de pesquisa.

No primeiro dia de planejamento escolar do ano letivo de 2016, quando estiveram presentes quase a totalidade de professores da unidade escolar, o diretor a eles me apresentou. Foi a eles explicitado o tema da pesquisa, seus objetivos e fases, assim como explicados os caminhos que nos levaram à unidade escolar. Nesse mesmo dia foi aplicado, junto ao coletivo de professores presentes, o questionário. Todos responderam naquele mesmo momento e não houve interferência da gestão. Foram esclarecidas dúvidas e se conversou com os que tiveram interesse em perguntar detalhes sobre a pesquisa. No fim do período foram recolhidos a maior parte dos questionários.

Nos meses seguintes, foram realizadas novas incursões na unidade escolar para entrar em contato com os demais professores que não estiveram presentes naquela reunião de planejamento, quando outros questionários foram aplicados.

Por fim, após três meses comparecendo na escola em dias e horários alternados, foram coletados 29 questionários num total de 49 professores, representando, assim, 59% do total de docentes.

Dos questionários aplicados, foi possível traçar um perfil dos professores da unidade. E, assim, algumas aproximações ao perfil docente nacional, este último apresentado em pesquisas recentes, explicitadas no capítulo 4.

Concomitantemente a isso, entramos em contato com o diretor do Departamento de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal para viabilizar outros objetivos de nossa pesquisa. O objetivo desta feita foi o de colher dados junto à medicina do trabalho a respeito da quantidade e motivos dos afastamentos de professores, diagnósticos prevalentes, bem como as quantidades de afastamentos a partir das variáveis como faixa etária e sexo, no ano de 2015.

O diretor, na ocasião, nos solicitou uma carta de apresentação do projeto e quais dados gostaríamos de obter especificamente em forma de perguntas. Escrevemos a carta e entregamos a ele nos apresentando formalmente enquanto pesquisadora e orientador, vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar, explicitando nossa mobilização para a presente pesquisa, nossos objetivos geral e específicos, a metodologia de pesquisa, e de que maneira nossa pesquisa poderia trazer benefícios aos participantes, coletivo de professores e gestão escolar. Argumentamos que possibilitaria, através da escuta das falas do sujeito trabalhador, um repensar sobre o trabalho e seus sentidos, bem como reflexões acerca das condições e organização escolar. As perguntas ou demandas ao setor foram as seguintes:

1. Quantidade total de professores da rede municipal (PEB I, PEB II, PEB III e temporários), com detalhamento sobre variáveis (sexo; faixa etária; tempo de trabalho na rede municipal), no ano de 2015.
2. Quantidade de professores que possuem jornada ampliada (38 horas), no ano de 2015.
3. Quantidade de afastamentos comuns e de licenças prolongadas do trabalho, por motivos de saúde, de professores, no ano de 2015.
4. Identificação do Código CID-10 dos diagnósticos da totalidade dos afastamentos ou licenças de docentes, no ano de 2015 (identificação do percentil em relação ao total de professores da rede; identificação da distribuição dos percentis de cada diagnóstico; sistematização sobre percentis conforme variáveis sexo, faixa etária e tempo de trabalho).

A carta foi encaminhada ao profissional responsável no Departamento de Medicina e Segurança do Trabalho. Após alguns dias, fomos chamados ao local e nos foi apresentado uma planilha com a quantidade total de registros de atendimento e com o CID correspondente

a cada registro, referente aos afastamentos de professores no ano de 2015, e não exatamente a totalidade dos dados que solicitamos.

Ainda assim, os dados que nos foram disponibilizados nos permitiram identificar os diagnósticos prevalentes nos registros dos afastamentos de professores municipais no ano de 2015 e fazer aproximações com os apresentados em pesquisas que tratam desse tema. Demos destaque aos motivos relacionados à saúde mental, tanto devido ao nosso referencial teórico, como por sua ocorrência significativa, na rede pública pesquisada.

A segunda fase da pesquisa, as entrevistas semiestruturadas com oito sujeitos professores selecionados conforme os critérios já mencionados, ocorreram ao longo do ano letivo de 2016, no ambiente escolar, conforme a disponibilidade de cada indivíduo. Após a realização das entrevistas, cada gravação foi transcrita em sua íntegra, e apenas foram corrigidos erros de concordância verbal e gramatical. Cada entrevista durou cerca de 70 minutos. As entrevistas foram fundamentais para uma análise qualitativa e aprofundada dos dados obtidos na fase anterior da pesquisa.

5. Aspectos Éticos

Todos sujeitos da pesquisa dela participaram mediante convite e sob condição de preservação de seu anonimato. Puderam optar por deixar de participar da entrevista caso não estivessem de acordo ou sentissem algum tipo de incômodo ou constrangimento. As entrevistas foram realizadas com a devida aceitação dos sujeitos mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 8.4.). Todos eles tomaram consciência de que os dados coletados seriam usados para fins estritamente acadêmico-científicos. Portanto, preservaremos o anonimato dos entrevistados nas publicações da pesquisa e os áudios e transcrições serão devidamente mantidos em lugar privativo e seguro.

Utilizamos como instrumento de gravação das entrevistas um gravador de áudio e as mesmas foram transcritas pelo pesquisador ao longo da coleta de dados.

Omitimos ainda o nome da escola com o objetivo de respeitar a privacidade da unidade escolar, dos professores e dos funcionários que nela trabalham.

6. Estruturação do Texto

O texto foi estruturado com uma apresentação e cinco capítulos. Na apresentação explicitamos os objetivos da pesquisa (geral e específicos), metodologia e procedimentos adotados e o percurso da pesquisa.

No capítulo 1, intitulado "Caracterização da rede municipal e da escola pesquisada", apresentamos dados sobre o ensino público e privado municipal e caracterizamos a escola pesquisada.

No capítulo 2, intitulado "Reforma do Estado, políticas educacionais e o mal-estar docente" propomos discutir a Reforma do Estado nos anos 90 e as repercussões para o mundo do trabalho e nas políticas educacionais. Tratamos também sobre como essas mudanças repercutem no trabalho do professor, podendo gerar sentimentos frequentemente denominados como "mal-estar docente".

No capítulo 3, intitulado "O trabalho do professor na contemporaneidade: processos de sofrimento e prazer na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho", abordamos o trabalho do professor na contemporaneidade e o conceito de trabalho na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho. Destacamos a questão dos sentimentos de sofrimento-prazer no trabalho, das estratégias de defesa perante o sofrimento e do reconhecimento.

No capítulo 4, intitulado "Sofrimento, prazer e adoecimento dos professores", apresentamos dados obtidos nos questionários aplicados e análise sistematizada dos mesmos. Apresentamos em seguida os dados coletados junto ao órgão municipal responsável pela medicina e segurança do trabalho, sistematização e análise dos mesmos.

No capítulo 5, intitulado "Cotidiano de trabalho intenso e precarização objetiva e subjetiva: sofrimento sobreposto ao prazer, limites ao reconhecimento e impedimentos ao sentido autêntico do trabalho", apresentamos sínteses das entrevistas realizadas, das categorias de análise e a uma síntese integradora das análises das mesmas.

Por fim, nas Considerações Finais, apresentamos uma síntese do percurso da pesquisa e dos achados e análises, encaminhamentos para futuros estudos e as contribuições para a discussão do tema proposto e, particularmente, para a Psicodinâmica do Trabalho.

CAPÍTULO 1

CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL E DA ESCOLA PESQUISADA

Neste capítulo iremos tratar da rede pública e privada de educação do município, com destaque para a caracterização da rede pública municipal e da escola pesquisada.

1.1. A rede municipal de educação

Apresentamos, inicialmente, alguns dados e documentos oficiais (nacionais e municipais) para caracterizar a rede pública do município pesquisado. Estes dados foram coletados junto à Secretaria Municipal, o Sindicato dos Servidores Municipais e sítios virtuais, como o da Prefeitura Municipal, MEC, Seade e outros.

O município possui mais de 600.000 habitantes. Dados fornecidos pelo sítio do Seade a respeito das projeções populacionais para o município em idade escolar para o início do segundo semestre de 2016 indicaram um contingente de 161.570 alunos, o que equivale a 25% da população, aproximadamente.

A seguir, apresentaremos uma tabela com o total da população municipal de acordo com cada faixa etária escolar.

Tabela 1- População municipal por faixa etária escolar (2016)

Faixa Etária Escolar	Total
0 a 03 anos	32.563
04 a 05 anos	15.269
06 anos	7.500
07 a 10 anos	29.902
11 a 14 anos	31.439
15 a 17 anos	26.170
18 a 19 anos	18.727
Total	161.570

Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados disponíveis no site do Seade

A rede municipal de educação da cidade conta com 33 Centros de Educação Infantil; 42 Escolas de Educação Infantil; 31 Escolas de Ensino Fundamental; 01 Escola de Ensino

Profissionalizante Básico e 01 Escola de Educação Especial. Totalizando 108 escolas. Há ainda, 20 escolas conveniadas de Educação Infantil e 05 conveniadas de Educação Especial.

De acordo com os dados do site oficial da prefeitura da cidade, o número total de alunos da rede municipal de ensino no ano de 2016 foi de 47.151 alunos.

Tabela 2 - Demonstrativo de atendimento da rede pública municipal de ensino (2016)

Educação Infantil	Municipal - Creche (0 a 3 anos)	9.558	11.224
	Conveniadas - Creche (0 a 3 anos)	1.666	
	Municipal - Pré-Escola (4-5 anos)	9.702	10.471
	Conveniadas - Pré-Escola (4-5 anos)	769	
Ensino Fundamental (Regular)	Municipal - Anos Iniciais	12.604	22.482
	Municipal - Anos Finais	9.663	
	Conveniadas - Anos Iniciais	215	
Ensino Fundamental (EJA)	EJA I (1ª a 4ª série)	924	1.768
	EJA II (5ª a 8ª série)	844	
Profissionalizante		500	500
Educação Especial	Municipal	280	706
	Conveniadas	426	
Total de Alunos			47.151
Outros Atendimentos (Programas Complementares)			1.062 Atendimentos
Total Geral			48.213

Extraído de: site do Governo Municipal³

A área de atuação de docência no município é classificada da seguinte maneira:

- Professor de Educação Básica I: atuação na Educação Infantil com crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos;
- Professor de Educação Básica II: atuação na Educação Infantil com crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano);
- Professor de Educação Básica III: atuação nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio;
- Professor de Educação Básica III, efetivo em área de Educação Especial: atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e Médio, em todos os níveis e modalidades.

³ Será omitido a identificação do município de forma a melhor preservar o anonimato da escola e sujeitos da pesquisa. O mesmo em relação aos nomes de programas educacionais específicos.

O quadro docente, no ano de 2016 (primeiro semestre), foi constituído por 3.017 profissionais, sendo 2.787 professores em exercício, 183 professores afastados (6,6%) e 47 professores readaptados (1,5%). Estes dados foram coletados junto ao Sindicato dos Servidores Municipais e correspondem ao mês de junho de 2016. Não tivemos acesso aos motivos de afastamento dos professores mencionados acima, nem por quanto tempo se manterão inativos. Sobre os professores readaptados (47), estes configuram-se em professores que, por motivo de saúde, não podem mais exercer suas atividades docentes em sala de aula. Estes são acompanhados por peritos médicos a cada dois anos, geralmente, que avaliam o quadro do profissional e prorrogam ou não sua readaptação. Segundo a legislação municipal, estes professores podem permanecer em sua unidade de lotação ou em outras unidades da Secretaria Municipal prestando serviços compatíveis com sua capacidade física ou psíquica, funções inerentes ou correlatas ao magistério, sem prejuízos de seus vencimentos.

A seguir, apresentamos um tabela da sistematização de dados do total de profissionais por situação, ou seja, quantidade de profissionais por função e quantos estão em atividade, afastado ou readaptado. Dados estes, coletados junto ao Sindicato dos Servidores Municipais.

Tabela 3 - Total de profissionais de professores municipais por situação na função (1º semestre de 2016)

Função	Na ativa	Afastado	Readaptado	Total	Percentil
PEB I - Contratado	94	5	0	99	5,91%
PEB I - Efetivo	1481	86	8	1575	94,08%
Total	1575	91	8	1674	100%
PEB II - Contratado	183	4	0	187	20,89%
PEB II - Efetivo	628	53	27	708	79,10%
Total	811	57	27	895	100%
PEB III - Contratado	117	3	0	120	26,78%
PEB III - Efetivo	284	32	12	328	73,21%
Total	401	35	12	448	100%
Total Geral - Contratados				406	13,45%
Total Geral - Efetivos				2611	86,54%
Total Geral	2787	183	47	3017	100%

Fonte: Organizado pela autora, com base em dados fornecidos pelo Sindicato dos Servidores Municipais

O que nos chama atenção nestes dados é que, para todos os cargos (PEBI, PEB II e PEB III), a quantidade de professores efetivos é sempre maior (acima de 70%) do que

professores contratados (em média são 86,54% de professores efetivos). Isso representa um bom dado, uma vez que se priorizam regimes de trabalho efetivo, provenientes de concurso público, em que os professores fazem jus ao plano de cargos, carreira e remuneração de acordo com a legislação municipal, ao contrário do regime de trabalho dos professores contratados, que não gozam dos mesmos direitos.

Dados recentes fornecidos pelo site oficial do município (acessado em janeiro de 2017) versam sobre o contingente de professores contratados e efetivos para cada área de atuação. Não há dados acerca de afastamentos ou readaptações. Destacamos que houveram 372 novas contratações, sendo 24 em regime de contrato e 348 em regime efetivo. A razão professores efetivos *versus* professores contratados permanece quase sem alterações, ou seja, para cada área de atuação, a quantidade de professores efetivos se mantém acima de 70% do quadro total.

Tabela 4 - Total de professores segundo função e tipo de contrato (2017)

Professor	Total	Percentil	
PEB I Contratado	100	5,83%	
PEB I Efetivo	1.615	94,16%	
Total	1.715	100%	
PEB II Contratado	190	19,73%	
PEB II Efetivo	773	80,26%	
Total	963	100%	
PEB III Contratado	128	26,61%	
PEB III Efetivo	353	73,38%	
Total	481	100%	
Total Geral - Contratados	418	13,23%	
Total Geral - Efetivos	2741	86,76%	
Total Geral			3.159 professores

Fonte: Organizado pela autora, com base em dados fornecidos pelo site oficial do Governo Municipal

O número de professores é bastante expressivo. Porém, um levantamento realizado pelo Conselho Tutelar Municipal afirma um déficit de vagas de 1.910 crianças no município (de 0 a 3 anos), segundo uma matéria recentemente divulgada pelo jornal local.⁴ Segundo o site oficial da prefeitura municipal (acessado em janeiro de 2017), a demanda de vagas por

⁴ Dados do Jornal Globo relativos à região do Estado no qual se situa o município e escola pesquisados.

creche é de aproximadamente 4 mil crianças. Não há lista de espera para a pré-escola e ensino fundamental regular e, aproximadamente, 900 pessoas em espera para ensino fundamental (EJA), o que, por consequência, aponta uma necessidade significativa de novos professores para atender a este contingente.

É também comum na realidade cotidiana das unidades a constante falta de professores para substituir quaisquer tipos de licença, especialmente as licenças saúde, faltas abonadas, entre outros. É corriqueiro ouvir relatos que apontam as dificuldades que as escolas enfrentam quando essas situações acontecem e que, muitas vezes, sem saída, acabam por ter que distribuir os alunos dos professores ausentes aos demais professores/salas de aula presentes no dia, interferindo na qualidade da aula e demanda de trabalho do professor. Há também relatos, como veremos em uma das entrevistas, da ausência de um número efetivo de professores de apoio por escolas que poderiam trabalhar nessas urgências como falta, ou ainda auxiliando os demais em diversas questões como alunos com dificuldades de aprendizagem, ou, no caso das creches, por exemplo, auxiliando no momento do banho ou troca. Enfim, em diversas situações ou demandas que surgem no cotidiano das escolas.

A respeito do PME (2015), ainda em tramitação na Câmara Municipal, este faz referência ao Plano Nacional de Educação, que visa cumprir o disposto no art.214⁵ da Constituição Federal (BRASIL, 1988) através da Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), ao instituir metas educacionais para todo o território brasileiro, definindo como prazo de dez anos a instituição e aplicabilidade das diretrizes de gestão, financiamento da educação, metas para cada nível e modalidade de ensino e, ainda, formação e valorização do magistério e profissionais da educação. Além disso, a Lei nº. 9.394, a LDB, de 1996 (BRASIL, 1996b), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também determina à União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a elaboração do Plano.

⁵ Art. 214 - A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a (redação dada pela Emenda Constitucional nº59, de 2009):

I - erradicação do analfabetismo;

II- universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (incluído pela Emenda Constitucional nº59, de 2009).

O PME (2015), desta maneira, tem o objetivo de atender às demandas da população no âmbito municipal, através da definição de um projeto político-institucional que sirva de referência para a formulação e implementação de políticas públicas de modo integrado e articulado às esferas estadual e nacional (PME, 2015). Portanto, ele traz um diagnóstico de cada modalidade de ensino, bem como metas e estratégias. Para fins desta pesquisa, iremos tratar dos dados da modalidade Ensino Fundamental.

A tabela abaixo, retirada do referido PME (2015), mostra alterações na distribuição dos alunos por dependência administrativa. No ano de 2007, haviam 76.238 alunos matriculados no ensino fundamental, sendo que 48,06% estavam matriculados na rede estadual, 26,75% na rede municipal e 25,18% na rede privada. Já em 2014, houve um decréscimo no número de estudantes na ordem de 7.139. Desta maneira, dos 69.099 estudantes, 41,23% estavam na rede estadual, 30,26% na rede privada e 28,49% estavam matriculados na rede municipal. Comparativamente (dados dos anos 2007 e 2014), houve um decréscimo nas matrículas da rede estadual de 6,83%, acompanhado de um aumento de 1,74% na rede municipal, e de um aumento maior de 5,08%, na rede privada. O número de matrículas no ensino público municipal "aumentou 1,74%", entretanto, pode-se observar que a rede ocupa em 2013 e 2014, terceiro lugar em número de matrículas (sendo que, no período de 2007 a 2012, ocupava o segundo lugar).

Tabela 5 - Número de alunos matriculados no Ensino Fundamental regular, por dependência administrativa, em valores absolutos (2007-2014)

<i>Ano</i>	<i>Total</i>	<i>Estadual</i>	<i>Municipal</i>	<i>Privada</i>
2007	76.238	36.642 (48,06%)	20.397 (26,75%)	19.199 (25,18%)
2008	76.176	36.780 (48,28%)	20.455 (26,86%)	18.941 (24,86%)
2009	75.832	35.972 (47,43%)	20.589 (27,15%)	19.271 (25,41%)
2010	76.136	35.915 (47,17%)	20.606 (27,06%)	19.615 (25,76%)
2011	74.945	34.409 (45,91%)	20.391 (27,20%)	20.145 (26,87%)
2012	73.242	32.813 (44,80%)	20.330 (27,75%)	20.099 (27,44%)
2013	70.561	30.178 (42,76%)	19.878 (28,17%)	20.505 (29,05%)
2014	69.099	28.494 (41,23%)	19.689 (28,49%)	20.916 (30,26%)

Fonte: Extraído do PME (2015)

Dados fornecidos pelo Seade referente ao ano de 2015 (acessado em janeiro de 2017), discriminam as matrículas no Ensino Fundamental, por dependência administrativa e segundo

anos iniciais e finais. A rede estadual permanece com número maior de alunos matriculados, seguido pela rede municipal e privada com quase os mesmos percentis.

Tabela 6 - Número de alunos matriculados no ensino fundamental, anos iniciais e finais, por dependência administrativa, em porcentagem (2015)

	Anos iniciais	Anos finais
Rede estadual	36,90%	41,05%
Rede municipal	31,61%	29,94%
Rede privada	31,49%	29,01%

Fonte: Organizado pela autora, com base em dados fornecidos pelo Seade.

Outra tabela que vale destacar, também apresentada no PME (2015), traz a relação professor-aluno, por segmento, no Ensino Fundamental no município nos anos 2007-2014. Podemos assim apontar para uma redução de alunos por turma nas diferentes redes. Todavia, de acordo com o PME (2015), mesmo havendo essa diminuição, as escolas de periferia tendem a ter um maior número de alunos/turma. Vimos ao longo desta pesquisa, e também veremos no capítulo 4 que, um número elevado de alunos por turma prejudica a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e também pode ser identificado como indicador que interfere na saúde do professor. Tanto a rede municipal como a rede estadual, no ano de 2014, apresentam uma relação professor/aluno de 28, aproximadamente. Número bastante elevado quando comparado à rede privada (20).

Tabela 7 - Relação professor/aluno no ensino fundamental público e privado no município (2007- 2014)

<i>Ano</i>	<i>Total</i>	<i>Estadual</i>	<i>Municipal</i>	<i>Privada</i>
2007	28,2	31,6	31,3	21,5
2008	27,4	30,8	31,3	20,3
2009	27	30	31,1	20,3
2010	26,5	30,3	28,9	20,2
2011	26	29,7	28,1	20,2
2012	25,2	28	27,9	20,1
2013	25,1	27,7	27,6	20,4
2014	24,8	27,6	27,8	20

Fonte: Dados oficiais do site do Governo Municipal

A tabela abaixo mostra que houve um avanço na aquisição de insumos associados à garantia de um ensino de qualidade como, por exemplo, oferta de quadras de esporte e acesso à internet que servem de apoio às atividades pedagógicas.

Tabela 8 - Percentual infraestrutura disponível de escolas de ensino fundamental segundo dependência administrativa (2005 e 2014)

Dependência Administrativa	Ano	Biblioteca	Lab de Informática	Lab de Ciências	Quadra de Esportes	Sala para TV/ Víde	TV/Vídeo/ Parabólica	Micro computadores	Acesso à internet
Estadual	2005	0,0	61,9	25,4	92,1	46,0	77,8	100	92,1
	2014	93,4	67,0	30,0	94,0	55,0	88,0	100	100
Municipal	2005	92,3	92,3	38,5	100	53,8	26,9	100	100
	2014	100	100	40	100	70	100	100	100
Privada	2005	73,4	62,5	54,7	78,1	60,9	10,9	96,9	93,8
	2014	80,4	70,5	60,7	80,1	70,7	20,5	97,5	97,3

Fonte: Dados oficiais do site do Governo Municipal

Em quase todos os insumos, para o ano de 2014, a rede municipal atingiu 100% (biblioteca, laboratório de informática, computadores, quadras de esporte, TV, vídeo, acesso à internet). A qualidade do ambiente escolar, das instalações e insumos também concorrem para definição de um ensino de qualidade. Todavia, muitas escolas não realizam a manutenção dos mesmos, ou seja, não significando que 100% deles estejam funcionando, ou ainda, que sejam compatíveis às reais necessidades das unidades escolares, professores e alunos. Além disso, os insumos, unicamente, não são condição de um ensino de qualidade, pois são vários os aspectos a serem considerados quando se fala em qualidade da educação como, por exemplo, o financiamento público adequado para o estabelecimento de condições objetivas de trabalho; as relações de alunos por turma, alunos por docente e alunos por funcionário; condições de gestão; espaços coletivos de decisão; projeto político-pedagógico da escola; participação e integração da comunidade escolar; política de formação inicial e continuada; estruturação de planos de carreira compatíveis aos profissionais da educação, entre muitos outros (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

O PME (2015) reorganizou as vinte metas estabelecidas pelo PNE para fins de organização e, para o Ensino Fundamental, destacou três delas: as metas 2, 5 e 7.

A meta 2 diz respeito à universalização do ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos, ou seja, visa garantir que ao menos 95% dos alunos o conclua em idade recomendada até o último ano de vigência do PME (2015).

A meta 5 versa sobre alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.

E, por fim, a meta 7, visa promover a qualidade na educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria na aprendizagem, de modo a garantir determinadas médias nacionais para o IDEB. A esse respeito, o PME (2015) apresenta as seguintes metas de notas de acordo com as médias estabelecidas nacionalmente:

Tabela 9 - Médias nacionais para o IDEB (2015-2021)

<i>Ano</i>	<i>2015</i>	<i>2017</i>	<i>2019</i>	<i>2021</i>
Séries Iniciais do EF	5,2	5,5	5,7	6,0
Séries Finais do EF	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Dados oficiais do site do Governo Municipal

Tais metas são bem-vindas, mas estipulá-las, sem que condições concretas e objetivas sejam bem diagnosticadas, pode fazer que se configurem como mera intenções. Sendo que há estudos que apontam impasses concretos e o cariz gerencialista e ideológico das mesmas (PIOLLI, 2015; PIOLLI, SILVA, HELOANI, 2015).

No que se refere ao método de avaliação, a Resolução Municipal fixa os princípios da avaliação da aprendizagem e das condições da oferta do ensino na rede municipal. A avaliação dos alunos, de acordo com os art. 4º e art. 5º da Resolução, é realizada por meio de Ficha de Acompanhamento e Avaliação da Aprendizagem, na qual constarão os registros das atividades desenvolvidas, das dificuldades e problemas diagnosticados, dos recursos utilizados e dos objetivos atingidos, previstos no referencial curricular e no projeto político-pedagógico de cada unidade escolar. A avaliação da aprendizagem, segundo o referido documento, é contínua e cumulativa. De acordo com a Resolução, deve haver prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, feita mediante verificação da aprendizagem e desenvolvimento de competências. Todavia, o próprio documento traz, no art. 19º que, a partir do 4º ano do ensino fundamental, os resultados da avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno serão expressos por meio de uma escala de zero a dez inteiros e será promovido para o ano seguinte quem obtiver média final global igual ou superior a cinco inteiros, frequência igual ou superior a 75% do total de horas letivas e média anual, em cada um dos componentes curriculares obrigatórios, não inferior a três inteiros. Desta forma, evidenciamos um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que a Resolução destaca que a

avaliação deve priorizar os aspectos qualitativos perante os quantitativos, ela também traz a quantificação, a partir do 4º ano do ensino fundamental, ao avaliar os alunos por meio de notas, dando ênfase, portanto, ao oposto a que se propõe. Caso o aluno apresente nota inferior a cinco inteiros nas avaliações parciais, o professor deverá registrar na sua Ficha Individual de Avaliação e Acompanhamento as estratégias adotadas para sua recuperação. O art. 20º dispõe sobre a promoção para o ano escolar seguinte do aluno que, ao final da Etapa Inicial de Alfabetização, 3º ano do ensino fundamental, tiver adquirido as competências e habilidades previstas nos termos dos atos normativos que regem a matéria, e tiver frequência igual ou superior a 75% do total de horas letivas. Para os primeiros dois anos da Etapa Inicial de Alfabetização, os resultados da avaliação da aprendizagem serão expressos exclusivamente por Ficha Individual de Avaliação e Acompanhamento. O aluno, segundo o art. 21º, poderá ser retido pelo período máximo de um ano letivo para cada um dos respectivos anos escolares, excluídos os dois primeiros anos da etapa inicial de alfabetização, nos quais é vedada a retenção.

Sobre a avaliação externa, o art. 24º traz que a aprendizagem do aluno poderá ser avaliada por instrumentos de avaliação externa, de caráter essencialmente diagnóstico, sendo vedada a utilização de seus resultados para a classificação das escolas, punição ou premiação dos trabalhadores da educação. Já o art. 25º traz que os instrumentos de avaliação de aprendizagem do município devem se articular aos elaborados em âmbito estadual e federal, evitando-se a aplicação de diferentes instrumentos para um mesmo fim. Aqui cabe destacar que, ao contrário da rede estadual de educação, a rede municipal de ensino deixa claro em sua Resolução que, mesmo que faça uso das avaliações externas, elas são para fins diagnósticos e não punitivos ou de premiações. Isso representa algo bastante positivo, pois quando se trata deste tema na rede estadual de educação, pesquisadores como Piolli (2010), em sua tese de doutorado, ao analisar entrevistas semiestruturadas com sete diretores de escolas da rede estadual de ensino, aponta os efeitos das avaliações institucionais e por desempenho que, sob o discurso de propor metas para a "melhoria da educação" e estabelecer uma política de bonificação atrelada a estas metas, acabam por se transformar "num poderoso esquema de controle do trabalho", de caráter punitivo, capaz de gerar individualização e competitividade entre os pares, pautada numa lógica meritocrática e empresarial que, "a pretexto de premiar 'os melhores', o bônus vai se constituindo como um instrumento que despolitiza a luta coletiva por melhorias das condições de trabalho e na carreira do magistério" (PIOLLI, 2015, p. 115). Considerações semelhantes a esta serão também analisadas na presente pesquisa em que um dos professores entrevistados compara a rede municipal e a rede estadual de ensino mediante

este aspecto - a avaliação externa - e relata sua insatisfação diante de uma direção e corpo docente (da rede estadual) preocupados unicamente com o bônus. A Resolução ainda traz no art. 10º, instrumentos de autoavaliação que podem ser preenchidos pelos integrantes da equipe escolar e pelos alunos, seguindo os seguintes critérios: *I - Aluno: como se percebe enquanto sujeito de sua aprendizagem, avanços observados, dificuldades; sua visão da importância da aprendizagem; sugestões para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem; II – Equipe escolar: como avalia o seu envolvimento pessoal com a atividade, com o projeto da escola, sua pontualidade e assiduidade e as facilidades e dificuldades que encontrou na execução da proposta pedagógica da unidade escolar e sugestões para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.*

As metas 15, 16, 17 e 18 do PME (2015)⁶, (com pequenas alterações na redação quando comparadas as que foram descritas no PNE), tratam do tema "*Valorização dos Profissionais da Educação*". A este respeito, foi feito um diagnóstico acerca do assunto, no âmbito municipal, e isso foi descrito no referido PME no item *Diagnóstico* e, também, foi abordado no item *Estratégias*, para que se possa atingir as metas mencionadas.

Entre os aspectos apresentados como *Diagnóstico* (PME, 2015), cabe-nos destacar que grande parte dos profissionais municipais realiza jornada extensiva de trabalho, se estendendo para dois ou até três períodos como forma de melhorar o padrão de remuneração. Os professores, nas plenárias para discussão do PME, levantaram questões acerca de que a jornada de trabalho é quase inteiramente destinada às atividades em aula, sobrando pouco tempo para o planejamento de aulas e outras atividades como avaliação, correções etc. Aspecto este plenamente corroborado em nossa pesquisa por meio de dados coletados com o questionário e entrevistas (vide capítulos 4 e 5).

⁶ "META 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, Estado e Município, no prazo de 1 (um) ano deste PME, atendimento à política nacional de formação de profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), assegurando que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

META 16 - Incentivar a formação, em nível de pós-graduação, de 50% (cinquenta por cento) dos professores de educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e a garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

META 17 - Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o sexto ano de vigência do PEE.

META 18 - Instituir planos de carreiras que assegurem os direitos dos profissionais da educação do Estado e dos Municípios, com critérios de evolução e promoção que reconheçam e valorizem o seu trabalho e sua experiência, tendo como objetivo a qualidade do ensino, de acordo com os prazos e demais condições estabelecidas na meta 18 do Plano Nacional de Educação" (PME, 2015, p.72-73).

Houve também críticas a respeito do critério de atribuição de aulas uma vez que o mesmo considera tempo de serviço para escolha de classes/aulas, ou seja, escolhe os locais de trabalho e as salas mais privilegiadas quem possui mais tempo de serviço na rede pública, ficando para os mais novos os locais e salas que já foram "rejeitados" pelos demais e que nem sempre correspondem com o que o professor deseja. Segundo as críticas dos professores descritas no PME (2015), esse critério corrobora pela alta rotatividade de professores entre as turmas e escolas e, conseqüentemente, para a descontinuidade do trabalho pedagógico. Também foi discutido a importância de se manter a mesma equipe docente ao menos nos ciclos de aprendizagem no ensino fundamental.

A respeito da formação inicial, no ano de 2014, 84,2% dos professores PEB I haviam concluído curso em nível superior. Os professores das etapas da educação infantil contavam com 95,6%, os professores das séries iniciais do ensino fundamental com 95,7% e os das séries finais 100%. Todos os professores do ensino médio já haviam concluído o ensino superior desde 2005. Foi apontado também um déficit de professores na área de ciências exatas (PME, 2015).

Em relação à formação continuada, os professores que discutiram a redação do PME consideraram poucos os programas oferecidos diante da necessidade de atualização constante da prática docente nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Também levantaram questões acerca da importância de serem consultados a respeito dos temas para as formações e que as mesmas idealizam o aluno, dificultando o trabalho com a diversidade ao corroborar para a oposição entre aluno ideal *versus* aluno real (PME, 2015).

No que se refere ao trabalho com as tecnologias, estes mesmos professores disseram não estar preparados para o trabalho com as novas tecnologias em sala de aula. Porém, a SME alega haver avanços nesse sentido, com os laboratórios de informática nas escolas, livros digitais e audiolivros preparados, inclusive, pelos professores nas formações (PME, 2015).

Outros avanços alegados pela SME e descritos no PME (2015) foi a respeito do piso salarial que já é praticado na rede municipal. Outro ponto é que a SME já atende ao § 4º, do Art. 2º, da Lei nº 11.738/2008 do Piso Salarial (BRASIL, 2008), em que na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os alunos. Entretanto, mesmo que a legislação seja acatada pela SME, na prática, os professores acabam por exercer extensas jornadas de trabalho para compor a renda salarial, o que acarreta pouco tempo para planejamentos e avaliações, conforme o próprio PME destacou, sinalizando a inconcretude da lei. Esse tema

será também tratado mais adiante na análises dos dados do questionário e nas entrevistas, pois verifica-se a mesma preocupação referente aos professores da escola pesquisada.

No item *Estratégias* descritas no PME (2015), ou seja, quais ações desenvolver para que haja valorização dos profissionais da educação, destacam-se: desenvolver programas, em parceria com a União, de concessão de bolsas de estudos para formação de profissionais da educação básica em nível de pós-graduação; parcerias e debates com instituições de ensino superior visando à adequação dos currículos dos cursos de formação de professores nas diversas áreas do conhecimento; assegurar que as horas de trabalho pedagógica na unidade escolar sejam utilizadas como momento de formação; promover incentivos de progressão por qualificação do trabalho profissional; ouvir os profissionais da educação para definição do perfil dos cursos de formação continuada e na avaliação dos mesmos; promover qualificação nas perspectivas das novas tecnologias da educação; assegurar, por meio de parcerias com a Secretaria da Saúde, uma estrutura de apoio aos profissionais da educação, tanto clínica, como psicológica, fonoaudiológica e outros, no sentido de promover a qualidade de vida e do ensino, no ambiente de trabalho; estabelecer salários adequados à Lei do Piso Salarial, Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008) a todos os profissionais do magistério; promover o reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério de modo obter a equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação equivalente; estimular a permanência dos professores na unidade escolar com um sistema de atribuição de aulas que evite a rotatividade; constituir curso de formação para profissional ingressante; incorporar ao salário todos os benefícios oferecidos na forma de bônus, prêmios ou gratificações, sendo vedada a implantação de qualquer tipo de benefício mediante o resultado das avaliações de rendimento escolar dos alunos.

Outro documento que versa sobre a política de valorização dos professores é o Estatuto do Magistério Municipal (Lei Complementar), em seu artigo 3º, em que a mesma será assegurada por meio de formação permanente e sistemática; condições dignas de trabalho; perspectiva de progressão nos planos de carreira; exercício de todos os direitos e vantagens em consonância as atribuições do magistério; piso salarial fixado anualmente através de negociação coletiva e em congruência a lei salarial do município e a legislação federal; exercício do direito à livre negociação e direito de greve.

1.2. Caracterização da escola pesquisada

Os dados aqui apresentados tem o objetivo de caracterizar a escola pesquisada e foram coletados por meio do *site* oficial da Prefeitura Municipal e também junto aos gestores e funcionários da escola campo, bem como por observações e visitas realizadas pela pesquisadora.

De acordo com dados oficiais no *site* da prefeitura, a construção da escola pesquisada teve início em 1997 com apenas quatro salas de aula. Somente dois anos mais tarde, em 1999, novas obras foram realizadas e a reinauguração da escola passou a contar com oito salas de aulas, uma sala destinada à futura biblioteca e uma sala para laboratório de informática. A escola fica localizada em zona periférica da cidade, bastante afastada do centro urbano.

A estrutura física da escola conta com um anfiteatro com projetor multimídia, dois laboratórios de informática (um com 18 computadores e outro menor com 9 computadores), uma sala de recursos multifuncionais para atendimento a alunos especiais, um pátio coberto, uma biblioteca, um laboratório de ciências, um refeitório, uma cozinha, uma quadra poliesportiva coberta, duas quadras descobertas menores, uma sala para secretaria, uma sala para direção e coordenação, uma sala para os professores. Esta estrutura é valorizada no *site* oficial informativo. Veremos, porém, no decorrer das entrevistas, que alguns professores apontam para ausência de espaços abertos e área verde, falta de iluminação natural, bem como outros espaços coletivos para o convívio mais livre dos alunos que não seja o pátio coberto e fechado. Outras questões a respeito da infraestrutura do prédio serão também trazidas nas entrevistas, como a interdição de uma sala de aula que está cedendo em sua estrutura, a acústica inadequada de quadra coberta de esportes, a necessidade de construção de outra quadra coberta, o aumento da demanda de novos alunos *versus* a quantidade de salas ou turmas insuficientes para atendê-los, entre outros. A seguir, apresentamos o quadro funcional da escola.

Tabela 10 - Quadro Funcional da Escola - Alunos e Servidores (2016)

Categorias	Total
Alunos 1º ao 5º ano	446
Alunos 6º ao 9º ano	343
Professores PEB II	23
Professores PEB III	26

Inspetores de Alunos	2
Funcionários Serviços Gerais	4
Funcionários Cozinha	4
Funcionários Administrativos	5
Equipe Gestora	2

Fonte: Organizado pela autora, com base em dados fornecidos pela gestão escolar

A escola funciona em três períodos: quatorze turmas no período da manhã e quatorze turmas no período da tarde, e uma sala de EJA a noite. Atende 789 alunos dos 06 aos 14 anos, ou seja, do 1º ao 9º ano. A escola também passou a funcionar a noite na categoria EJA (Educação de Jovens e Adultos) e atende a vinte e dois alunos. A média professor/aluno é de 1/16, que consideramos adequada. O de funcionários da cozinha e serviços gerais, mínimo suficiente. E de inspetores, baixo (2 para 789 alunos).

A equipe gestora é formada pelo diretor e vice-diretor. O cargo de coordenador pedagógico foi exercido, até o ano de 2014, por professores afastados, ou seja, professores efetivos afastados de seu cargo para exercerem função de coordenadores pedagógicos. Todavia, todas as escolas passaram o ano de 2015 sem coordenador pedagógico em função de cortes financeiros realizados pela Prefeitura Municipal e cada coordenador pedagógico voltou para sua sala de aula e função de origem. Atualmente, está em andamento um concurso público para o cargo de coordenador pedagógico e supervisor de ensino. Até o presente momento (fevereiro de 2017), as escolas permanecem sem coordenador pedagógico.

A escola conta com um corpo docente, no ano de 2016, de 49 professores, sendo 34 efetivos (69,38%) e 15 contratados por tempo determinado (30,61%). Na média dos últimos três anos, 45% do contingente dos professores se manteve na unidade escolar. Esse percentil é considerável mediante a rotatividade de professores que observamos ocorrer entre as escolas. Inclusive este foi um fator que nos fez pesquisar esta unidade conforme apontado no item *A pesquisa*.

Veremos mais adiante, nos resultados dos questionários que, a maioria dos professores avalia bem as condições de trabalho, as relações, o ambiente, a política de valorização do magistério. Por outro lado, são enfáticos em apontar que o trabalho pode gerar mal-estar, adoecer e ainda, 72% deles informa já ter adoecido em função do trabalho. Certamente, se fôssemos considerar apenas as respostas dos questionários não seríamos capazes de apreender esta contradição, afinal, se tudo vai bem, por que o trabalho adoecer? As entrevistas, neste

sentido, foram primordiais do ponto de vista qualitativo, pois permitiram elucidar esta aparente contradição dos dados do questionário.

De início, quando decidimos tomar esta unidade como objeto da nossa pesquisa, alguns professores disseram haver coesão no grupo, relatando que os assuntos eram discutidos coletivamente e que as decisões eram tomadas de forma democrática e acatadas por todos. Ainda, relataram haver um coletivo de professores unidos em suas crenças a respeito da educação. Durante as minhas visitas à escola, presenciei reuniões da gestão com os alunos representantes de sala, intervalo de professores, reuniões do Conselho Escolar e, mesmo havendo conflitos de ideias entre os sujeitos e até discordâncias sobre assuntos em pauta, todos eram ouvidos em seus argumentos e as decisões eram tomadas coletivamente, fazendo prevalecer, ao menos aparentemente, a vontade da maioria. Tudo indicava que este grupo consegue, a despeito de seus conflitos, permanecer relativamente unidos. Tal nos fez levantar a seguinte questão: haverá uma unicidade, ainda que contraditória, e um sentimento de pertencimento, capaz de fazer com que lá o trabalho acontecesse? Indagávamos-nos sobre a existência de um coletivo de trabalho, tal como considerado segundo a Psicodinâmica do Trabalho. Considerávamos que poderia haver a presença da vontade dos sujeitos em trabalhar juntos e superarem coletivamente as contradições que surgem da própria natureza do trabalho e organização. No capítulo 5, com o aprofundamento de nossas sistematizações das entrevistas, buscamos verificar e contrapor os primeiros relatos dos professores sobre o coletivo de trabalho com os posteriores, obtidos por meio das respostas objetivas do questionário e das entrevistas semiestruturadas, respectivamente.

CAPÍTULO 2

REFORMA DO ESTADO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O MAL-ESTAR DOCENTE

Este capítulo trata da Reforma do Estado ocorrida nos anos 90 e suas possíveis implicações no mundo do trabalho, na educação e suas políticas e, conseqüentemente, no trabalho do professor. Consideramos ainda a hipótese de que o conjunto de mudanças econômicas e políticas possa implicar, aos professores, de modo geral, sentimentos de insatisfação e mal-estar no trabalho.

2.1. As transformações na economia e as implicações para a educação e trabalho do professor

As transformações na economia, a nível planetário, denominada por Chesnais (1996) como mundialização do capital, implicam em uma reconfiguração do Estado Nacional, no sentido de modificar o modelo consagrado na Europa, do Estado de Bem Estar Social, que tende a ser desconstruído e substituído pelo Estado Gerencial. A mundialização é resultado de uma acumulação ininterrupta de capital e de políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e fragmentação de conquistas sociais e democráticas. O autor aponta para uma nova era de acumulação de capitais, com a predominância do capital financeiro e de novos mecanismos que comandam sua regulação, desempenho e valorização (CHESNAIS, 1996).

No final dos anos 80, os países da América Latina estavam em déficit econômico e o papel do Estado passava por uma redefinição, sob o pretexto da crise fiscal e do suposto esgotamento do Estado keynesiano. Este foi caracterizado, por seus críticos, como protagonista de intervencionismo estatal. Já os defensores da proteção social o denominavam como Estado de Bem-Estar Social. O aumento da inflação e do endividamento público, o baixo crescimento da produção, o aumento do desemprego, entre outros, se constituíram como forte apelo às ideias neoliberais. Assim, através de um processo de desregulamentação na economia, privatização, abertura de mercados, reformas nos sistemas de previdência social, saúde e educação é que foi marcada as reformas do aparato de funcionamento do Estado, que

no Brasil, ocorreu nos anos 90 (YANAGUITA, 2011).⁷ A Reforma do Estado surge com o objetivo de inserir o país no processo de globalização e retomada de seu desenvolvimento dentro de um novo paradigma denominado administração pública gerencial.

Segundo Bresser Pereira (1998), entre os anos 30 e 60 do século XX, o Estado foi um fator de desenvolvimento econômico e social. Segundo o argumento deste autor, neste período, assistimos a um crescimento econômico e aumento dos padrões de vida jamais vistos. Entretanto, a partir dos anos 70, face à crise fiscal, conjuntura econômica mundial e o que Bresser (1998) aponta como imperativo da globalização, o modelo do Estado de Bem-Estar Social foi colocado em xeque. Tudo ocorreu pioneiramente nos governos Tatcher e Reagan. E foi nestes países que foi iniciada a sua desconstrução, ou melhor, a sua substituição pelo Estado Gerencial.

Defensores da Reforma do Estado no Brasil, como Bresser Pereira (1998), defenderam esta mudança do papel do Estado, ou ainda, "Estado e mercado" como fatores complementares de "coordenação econômica".

Com a aceleração do desenvolvimento tecnológico ocorrida na segunda metade deste século (século XX), o sistema econômico mundial passou por uma profunda transformação. Com a redução brutal dos custos de transporte e de comunicação, a economia mundial globalizou-se, ou seja, tornou-se muito mais integrada e competitiva. Em consequência, os estados nacionais perderam autonomia, e as políticas econômicas desenvolvimentistas, que pressupunham países relativamente fechados e autárquicos, não mais se revelaram efetivas. Aos poucos foi se tornando claro que o objetivo da intervenção deixara de ser a proteção contra a concorrência, para se transformar na política deliberada de estimular e preparar as empresas e o país para a competição generalizada. Estado e mercado não mais podiam ser vistos como alternativas polares para se transformarem em fatores complementares de coordenação econômica (BRESSER PEREIRA, 1998, p.53).

Ainda segundo o autor, a crise do Estado teria como causa o Estado Intervencionista que, de fator de desenvolvimento, teria passado a ser obstáculo a ele. O Estado, por um lado, entra em crise fiscal, perde crédito público e diminui sua capacidade de gerar poupança e, desta maneira, diminui drasticamente sua capacidade de intervenção. Assim, segundo Bresser Pereira (1998), o processo de globalização impôs uma pressão adicional para a reforma do Estado.

⁷ Vale ressaltar que a constituição de alguns princípios do Estado de Bem Estar Social no Brasil se deu tardiamente e de forma muito aquém da ocorrida nos países europeus e nos EUA. Na década de 1980, houve avanços das políticas sociais públicas no Brasil, mas estas sofreram revés na década de 1990.

A globalização gerou um aumento do comércio mundial, dos financiamentos internacionais e investimentos diretos nas empresas multinacionais. Desta maneira, houve um aumento da competição internacional e uma reorganização da produção a nível mundial que favoreceu as grandes corporações. O mercado ganhou mais espaço, rompeu barreiras e transformou a competitividade internacional em condição de sobrevivência ao desenvolvimento econômico dos países. Segundo Bresser Pereira (1998), o processo de globalização reduziu a autonomia do Estado, e desencadeou uma forte crise cujas manifestações mais latentes foram a crise fiscal, o esgotamento de suas formas de intervenção e, uma suposta obsolescência de sua forma burocrática de administrá-lo. É também importante dizer que houveram consequências ao mundo do trabalho, às instituições públicas e privadas e à vida social das pessoas.

Para os autores da Reforma era necessário atuar nas seguintes frentes, a saber:

recuperação da poupança pública e superação da crise fiscal; redefinição das formas de intervenção no econômico e no social através da contratação de organizações públicas não estatais para executar os serviços de educação, saúde, e cultura; e reforma da administração pública com a implantação de uma administração pública gerencial (BRESSER PEREIRA, 1998, p.58).

A ideologia proposta pelos Reformadores era a de um Estado que continuasse, supostamente, a proteger os direitos sociais e que promovesse o desenvolvimento econômico, porém, fazendo uso dos controles de mercado e não dos controles administrativos, realizando seus serviços sociais e científicos principalmente através de organizações públicas não estatais competitivas, tornando os mercados de trabalho mais flexíveis, com o discurso de, assim, promover a capacitação dos seus recursos humanos e de suas empresas para a inovação e competição internacional. Isso aconteceria através da redução ou enxugamento do Estado por meio de privatizações (transformar empresa estatal em empresa privada), terceirização (transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio) e publicização (transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não estatal, que seria a transferência para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos como educação e saúde); redução da interferência do Estado através de programas de desregulamentação e aumento do controle via mercado; ajuste fiscal; reforma administrativa para administração pública gerencial (ao invés de burocrática); e um suposto aumento do poder político democrático dos seus governantes (BRESSER PEREIRA, 1998).

É importante também salientar que todas estas transformações tiveram início no processo produtivo e se deram pela substituição do padrão taylorista/fordista - padrão produtivo desenvolvido ao longo do séc. XX, marcado pela produção em massa, com controle rígido dos tempos e dos movimentos sob forte controle fabril - pelas formas produtivas desregulamentadas e flexíveis do toyotismo, difundida pelo Japão no pós-45, caracterizada pela produção heterogênea, estoques reduzidos, avanço da tecnologia e informática, através de grupos ou equipes de trabalho com objetivo de obter o melhor rendimento do trabalhador. Esta lógica portanto, reformulou as bases produtivas, flexibilizando os processos de trabalho, permitindo uma maior concentração de renda e relativa recuperação das taxas de lucro dos investidores.

O mercado de trabalho torna-se paulatina e progressivamente cada vez mais heterogêneo, passando a existir diversos contratos e regimes de trabalho. Houve uma diminuição do número de trabalhadores e um enfraquecimento dos mesmos enquanto classe e dos movimentos sindicais nas três últimas décadas. Outro acontecimento importante que convergiu nesse sentido, foi o dito desmoronamento da União Soviética e do Leste Europeu (fim dos anos 80). E, com isso, uma desestruturação dos partidos comunistas e uma desarticulação dos movimentos sindicais em função desta nova ideologia política e econômica.

Segundo Harvey (1998), o mercado de trabalho, sobretudo na década de 1990,

passou por uma radical reestruturação. Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande mão de obra excedente (desempregados e subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis (HARVEY, 1998, p.143).

De modo geral, a difusão crescente do toyotismo significava aos trabalhadores uma necessidade constante de requalificação, a fim de atender às novas demandas do mercado de trabalho, o que resultava em intensificação para alguns e precarização ou desemprego para muitos outros. As empresas e indústrias não mais empregam grandes contingentes de trabalhadores, os serviços são terceirizados, retira-se os direitos sociais dos trabalhadores, há um avanço na tecnologia e um aumento da contradição entre as exigências para a empregabilidade, qualificação profissional e competitividade.

No contexto de efemeridade e volatilidade causadas pela aceleração no tempo de giro de produção, troca e consumo, os contratos de trabalho têm de se adequar a essa lógica. Assim o contrato temporário torna-se uma característica do nosso tempo, uma vez que se contrata de acordo com a demanda, não oferecendo garantia nenhuma aos trabalhadores (STOPA, 2011, p.19).

Assim, segundo Harvey (1998), assistimos a uma desmonte dos direitos sociais trabalhistas, atitudes de combate ao sindicalismo, propagação de um individualismo exacerbado e uma animosidade contrária a qualquer proposta sindical e a tudo que seja contrário aos interesses do capital.

Os anos 90, portanto, demarcam uma nova realidade que vem a ser o suposto imperativo da globalização. De acordo com Chesnais (1996), a globalização é apresentada pelos apoiadores da Reforma do Estado como um processo benéfico, necessário e inexorável, e institui a ideia de que as empresas necessitam e devem ter uma total liberdade de movimentos de contratação e demissão. Um novo quadro de organização da produção é apresentado promovendo uma deslocalização das tarefas, terceirização, fragmentação dos processos de trabalho, novas tecnologias de informática e comunicação, economia de mão de obra e de capital, entre outros. Isso permitiu maior mobilidade do capital e proporcionou às empresas a possibilidade de um alinhamento entre os países no sentido do afrouxamento das leis trabalhistas e da proteção social.

Para o autor,

o trabalho humano é, mais do que nunca, uma mercadoria, a qual ainda por cima teve seu valor venal desvalorizado pelo "progresso técnico" e assistiu à capacidade de negociação de seus detentores diminuir cada vez mais diante das empresas ou dos indivíduos abastados, suscetíveis de comprar o seu uso. As legislações em torno do emprego, do trabalho assalariado, que haviam sido estabelecidas graças às grandes lutas sociais e às ameaças de revolução social, voaram pelos ares, e as ideologias neoliberais se impacientam de que ainda restem cacos dela (CHESNAIS, 1996, p.42).

Para atrair investimentos, os Estados fragilizam os movimentos sindicais e aprovam dispositivos legais que possibilitam a flexibilização dos contratos de trabalho e conquistas trabalhistas. Desta maneira, verifica-se o aumento de formas precárias de contratação. Estas práticas são adotadas tanto no setor público como no privado e estão também presentes na educação através da contratação de professores temporários, servidores terceirizados, bonificação salarial como meio de elevar a produtividade, entre outros. Essas medidas, como

também veremos em breve, têm causado inúmeros prejuízos à educação e ao bem-estar dos trabalhadores (RUZA, 2017).

Houve, portanto, não somente uma transformação nos meios de produção, mas também na vida social.

Assim, o mundo vivencia uma aguda destrutividade, que, no fundo, é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des)socialização contemporânea: destrói-se a força humana para o trabalho; destroçam-se os direitos sociais, brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental sociedade do descartável, que joga fora tudo que serviu como embalagem para as mercadorias e seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital (PIANA, 2009, p.68).

Nos vemos diante de uma reestruturação do mundo do trabalho com base no binômio precarização e intensificação. Estas transformações têm alterado os modos de produção e gestão do trabalho caracterizados por uma flexibilidade no processo produtivo e uma administração pública gerencial que tem por base preceitos como produtividade e ainda ferramentas do mundo produtivo como avaliação por desempenho, racionalização de custos, entre outros, para administrar empresas públicas e privadas (GAULEJAC, 2007).

A ideologia gerencialista, para Gaulejac (2007), funda-se a serviço do poder gerencial que tem como algumas de suas características a visão economicista do humano. Isso significa dizer que o ser humano dotado também de sentimentos e certa irracionalidade passa a ser visto como racional, mensurável e objetivável, não permitindo compreendê-lo em suas múltiplas dimensões (histórica, política e desejante), pois compreende-se apenas aquilo que se pode medir e modelar. Nessa lógica, a competição é vista como natural e impera a ideologia da realização de si mesmo e não dos seres humanos, sendo forjada a ideia ser necessário adaptar-se. Paira uma preocupação com a eficiência e rentabilidade. O homem é tomado como fator e recurso da empresa. Nesse sentido, seria como reificá-lo. Esta ideologia presente na administração pública gerencial, caracterizada pela flexibilidade e eficiência, adotada pelo Governo a partir dos anos 90, é colocada como necessária para reduzir a máquina pública e modernizar o Estado em substituição à administração pública burocrática que passa a ser vista como rígida e ineficiente. Nas palavras de Bresser Pereira (1998), ministro da Reforma do Estado no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-1998), a administração pública burocrática que se revelara efetiva, principalmente no oferecimento dos serviços sociais de educação e saúde, "demonstrava agora ser ineficiente e incapaz de atender

com qualidade as demandas dos cidadãos-clientes no grande Estado Social do século vinte, tornando necessária sua substituição por uma administração pública gerencial" (BRESSER PEREIRA, 1998, p.55).

Diante deste contexto, a União, como estratégia deste enxugamento, passa a engendrar uma política de transferência de algumas de suas responsabilidades para os estados e municípios caracterizada pela descentralização no campo das políticas públicas e, entre elas, a da educação.

No campo educacional, segundo a crítica de Fogaça (2001), no final do século XX, os estudos financiados pela UNESCO apontavam para a necessidade de se priorizar reformas nos sistemas educacionais, de forma a preparar melhor seus recursos humanos para a nova etapa da produção capitalista. Segundo a visão da UNESCO, a escola cumpriria papel fundamental na qualificação profissional para todos os segmentos de ocupação profissional. Em outras palavras, uma educação que fosse pautada não mais em habilidades específicas para um determinado posto de trabalho, mas sim afinada a um conceito de "educação geral, sólida e ampla o suficiente para que o indivíduo possa, ao longo do seu ciclo produtivo, acompanhar e se ajustar às mudanças dos processos produtivos" (FOGAÇA, 2001, p.56). Esse conceito levaria a uma aproximação necessária entre escola e trabalho, educação e mercado. Forja-se uma nova centralidade da educação escolar para aquisição posterior de qualificações diversas. A centralidade na educação, em tese, resultaria numa preocupação e responsabilidade do Estado para com a oferta de uma educação básica de qualidade e consequentemente, valorização da educação. Nas palavras do autor, esse processo poderia resultar

num maior investimento público e privado em educação básica; logo, em qualificação profissional e, com isso, mudar-se-ia o perfil educacional da sociedade e da força de trabalho brasileiras, alcançando a chamada "competitividade sistêmica", ou seja, um processo de desenvolvimento cujos impactos não se resumiriam apenas na elevação da capacidade produtiva do país mas alcançariam, também, a melhoria da qualidade de vida do povo brasileiro, de modo a garantir sua inserção e permanência nesse novo momento da produção capitalista tanto como produtor, quanto como consumidor e, ainda, como cidadão (FOGAÇA, 2001, p.57).

No governo Fernando Henrique Cardoso, se naturalizou o discurso sobre a necessidade de modernizar o país, com reformas que supostamente dariam à economia brasileira melhores condições de concorrência internacionais. Na área da educação básica as palavras de ordem do Ministério da Educação foram a "melhoria da qualidade do ensino" por meio de ações que envolvessem a "reestruturação dos conteúdos curriculares", "avaliação por

desempenho" do sistema educacional e "revalorização do magistério" e, ainda, "aumento da eficiência do sistema" através de "políticas de democratização e descentralização" da gestão dos sistemas e das unidades escolares (FOGAÇA, 2001, p. 59).

Mas, o que de fato aconteceu, segundo Fogaça (2001, p.60), foi:

a) a adoção de parâmetros curriculares que não correspondem às expectativas e demandas dos diferentes sistemas estaduais e municipais de ensino; b) a implantação de um sistema de avaliação cujos resultados são mal aproveitados porque têm servido apenas para mostrar os aspectos negativos do funcionamento do sistema e não para orientar uma política de investimentos na educação básica que conduza à superação desses aspectos; ao contrário, o critério adotado para a distribuição dos recursos se apoia única e exclusivamente no número de matrículas e num valor aluno/ano definido arbitrariamente e notoriamente insuficiente; c) a partir daí, compromete-se também a proposta de revalorização do magistério (...); d) no que se refere à democratização/descentralização da gestão, dado que ela ocorre num contexto de engessamento da capacidade de investimento dos estados e municípios, o que se pode afirmar é que, em última análise, o verdadeiro sentido dessa descentralização é a manutenção das decisões relevantes - por exemplo, aquelas relativas aos conteúdos do ensino, aos critérios de avaliação e à destinação dos recursos - ao nível do poder central, enquanto se "democratiza" os problemas, com a transmissão aos sistemas e unidades escolares e, por extensão, às comunidades às quais servem da responsabilidade e do ônus da resolução dos seus problemas, sem que se forneça a essas instâncias os instrumentos necessários para tanto (FOGAÇA, 2001, p.60).

As políticas avaliativas apresentam uma pequena variabilidade e sofreram pequenas mudanças na última década. Como veremos na pesquisa, e que foram explicitados em documentos do município pesquisado e em uma das entrevistas (Professor Ricardo)⁸, apesar da lógica quantitativista e gerencial comum aos sistemas de avaliação, estes gozam de particularidades e especificidades, de modo que políticas estaduais são relativamente diferentes das municipais. No caso do município, há a proposição de que não seja punitiva. Mas tal proposição não garante que ela não o seja e, em certa medida, evidencia que o que se busca evitar é o que se percebe que ocorre: avaliações que implicam mais em conflito do que em diretrizes para o trabalho educacional.

Assim, as políticas educacionais foram reformadas para estar em conformidade à política de contenção dos gastos públicos. A reforma educacional era considerada por seus

⁸ Optamos por substituir os nomes dos entrevistados por nomes fictícios, ao invés de somente numerar as entrevistas.

protagonistas como necessária para se adequar ao novo cenário das relações sociais, culturais e econômicas dessa nova conjuntura mundial. Através da implementação da administração pública gerencial se constituiu uma reorganização do Estado com critérios de gestão que oportunizaram a redução de custos e cobranças de resultados. E essa lógica funcionalista e pragmática marcou as reformas educacionais a partir de então e reestruturou o trabalho do professor.

Segundo Oliveira (2001), as reformas educacionais dos anos 90 trouxeram como referência ideológica a preocupação com a equidade social e educação para todos. Isso ocorreu sob a influência da realização da Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. Esta foi promovida pela UNESCO, pelo UNICEF e pelo BIRD, propondo maior equidade social nos países mais pobres e populosos do mundo. O Brasil, procurou implementar mudanças no seu sistema público de educação básica em consonância aos princípios dessa Conferência e elaborou o Plano Decenal de Educação, assinado em dezembro de 1993, como expressão primeira desse esforço. Segundo a autora, tal Conferência representa um marco das reformas educacionais da década de 90.

As políticas públicas para educação, a partir de então, passam a ser justificadas pela suposta tentativa de promover uma educação para todos com equidade social, buscando mediar duas referências educacionais anteriores: "uma educação que responda às exigências do setor produtivo (gestão do trabalho)" - expressão dos anos 60 no campo educativo onde o imperativo era organizar sistemas escolares de acordo com a demanda do mercado de trabalho caracterizado pela industrialização emergente - "e outra que atenda às demandas da maioria (gestão da pobreza)" - expressão de meados dos anos 70 até o final dos anos 80, em que a principal característica das discussões foi o direito à igualdade, sendo a educação, do ponto de vista social, reclamada como possibilidade de acesso das classes populares a melhores condições de vida e trabalho (OLIVEIRA, 2001, p.74).

Entretanto, para Oliveira (2001), o que propõem de fato os estudos produzidos pelos Organismos Internacionais é estender certos benefícios obtidos por alguns grupos sociais à totalidade das populações, sem estender os gastos públicos para esse fim, o que ocasiona uma educação entendida como um mínimo de escolaridade às populações que "pode estar a serviço de contribuir na gestão do trabalho e da pobreza nos dias atuais" (OLIVEIRA, 2001, p.75).

De acordo com YANAGUITA (2011),

este Plano direcionou novos padrões de intervenção estatal (gestão própria do setor privado), recolocando as políticas educacionais como embates travados no âmbito das diretrizes governamentais – a descentralização. Essa visão de descentralização foi incorporada pelos planos posteriores como um redimensionamento a novas formas de gestão educacional através de um gerenciamento eficaz, com vista ao aumento da produtividade e competitividade pelas instituições escolares. Incorpora-se à linha modernizadora de implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhe autonomia financeira, administrativa e pedagógica (YANAGUITA, 2001, p.5).

A descentralização do ensino, segundo Peixoto (2001), não é ideia nova no Brasil, sendo também expressa de forma explícita no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova nas décadas de 20 e 30, mas também retomada na década de 40 com o fim do Estado Novo e na década de 70, com o golpe militar de 1964, sempre apresentada como portadora de um conjunto de vantagens, nem sempre verdadeiras. "Ela seria propiciadora de uma ação de política educacional menos burocratizada, permitiria maior flexibilidade nas mudanças curriculares e possibilitaria uma gestão mais democrática das escolas" (PEIXOTO, 2001, p.101). Na década de 90, as análises do Banco Mundial acentuam o apoio a medidas educacionais de descentralização apontando a organização dos sistemas de ensino como um dos principais entraves à melhoria de sua qualidade, principalmente devido aos altos custos de manutenção de um sistema centralizado. A descentralização passa a ser apontada também como saída ao impasse político-institucional do Estado brasileiro, acusado de centralizador e incapaz de responder às demandas de boa parte da população, especialmente com relação ao atendimento de suas necessidades básicas (PEIXOTO, 2001).

Segundo a mesma autora, a descentralização do sistema educacional brasileiro ocorreu, fundamentalmente, através da municipalização e este processo apresentou dois resultados principais: 1- teve um efeito desagregador sobre as redes municipais afetando sua expansão e qualidade de ensino e não possibilitou de maneira efetiva, a democratização do mesmo; 2 - favoreceu a concentração de recursos e de poder e não a democratização da gestão da educação, dado que a descentralização pode, também, "ser um elemento que contribui para aumentar a participação nos processos decisórios de determinados indivíduos ou grupos em detrimento da população em geral" (PEIXOTO, 2001, p.105). A autora destaca ainda experiências de sistemas de ensino descentralizados que deram certo como na Alemanha e nos Estados Unidos, que têm a escola fundamental administrada local ou municipalmente, com garantia de bom ensino e acesso democratizado, e compreende que, para tal feito, é necessário a real e eficaz participação da população nas decisões educacionais e um processo contínuo de

controle e fiscalização sobre o serviço público prestado, com objetivo de obter um sistema de ensino em que os três níveis governamentais atuem de forma integrada para todos os cidadãos.

Segundo Leão (2001), com o novo padrão de modernização capitalista nos anos 90, os conflitos entre a esfera pública e privada transferem-se para o plano da gestão e administração dos recursos educacionais. Para ele, a lógica do mundo privado, com ênfase no mercado, individualismo e consumismo estão também presentes na escola pública. Ele aponta três âmbitos da gestão educacional nos quais os interesses privados estão presentes. O primeiro deles refere-se justamente ao processo de descentralização da gestão da educação em que a escola se transforma em seu próprio "núcleo de gestão", entretanto, destaca que isso não modificou a presença do Estado no controle sobre o ensino por meio de um sistema centralizado de avaliação, da regulamentação da formação de professores e de um currículo nacional comum. O segundo movimento é a inserção, no interior da administração escolar, de novos modelos de gestão implementados em empresas capitalistas, ou seja, a implementação "de um referencial onde predomina a visão de que o paradigma da modernidade é a empresa privada e seu ideal de excelência e competitividade" (LEÃO, 2001, p.118). A terceira estratégia consiste na entrada do capital privado nas escolas por meio dos materiais didáticos e pedagógicos. Desta maneira, o autor procura elucidar discussões acerca da ampliação do capital privado nas escolas tanto por vias mais diretas, exploração do mercado educacional, ou por meio da imposição de uma lógica administrativa que legitima os interesses do capital.

Considerando o contexto histórico e político aqui analisado, nos termos da lei para este período, destacamos a Emenda Constitucional 14, de 12/9/1996 (BRASIL, 1996a); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20/12/1996 (BRASIL, 1996b); e a Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996c) - principais leis sobre a educação relacionadas a este momento.

A respeito de preceitos educacionais na Lei Maior do país, vale destacar que a CF de 88 não explicita a organização de um sistema *nacional* de ensino, todavia, no seu Art. 22, inciso XXIV, atribui à União a competência exclusiva de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. O art. 211 da CF, menciona que a organização dos sistemas de ensino deve ser feita em regime de colaboração e previa, como atribuição da União, prestar assistência técnica e financeira a Estados e municípios (BRASIL, 1988). Entretanto, a EC 14 redimensiona o papel da União para o exercício de função *supletiva e redistributiva*, "de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do

ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios" (BRASIL, 1996a, art. 211, § 1º).

O artigo 214 da CF, prevê o estabelecimento legal de um plano nacional de educação "visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público, nas várias esferas administrativas (federal, estaduais, municipais) que conduzam à: erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnologia do País" (BRASIL, 1988, art. 214).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996b), no título IV, denominado *Da Organização da Educação Nacional*, em seu artigo 8º reforça a incumbência da União em coordenar a política educacional em que o Ministério da Educação é concebido como órgão centralizador com competência normativa sobre os demais sistemas de ensino.

O inciso III do art. 9º da LDB trata, também de forma genérica, o que foi disposto em parte do §1º do art. 211 da CF 88. Segundo Muranaka e Minto (2001),

afora o fato de incumbir a União de prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios - *ao que parece, para centralizar na União as deliberações da política a ser implementada em todos os níveis e, concomitantemente, descentralizar a prestação dos serviços educacionais para as esferas administrativas hierarquicamente inferiores (grifos nossos)*-, chama-nos a atenção o destaque feito ao atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, ou seja, ao ensino fundamental - único nível de ensino com status de "público, gratuito e obrigatório" -, pela simples razão de que priorizá-lo não pode significar, sobretudo, a desconsideração da educação infantil e do ensino médio, que juntamente com o ensino fundamental compõem o conceito de educação básica (MURANAKA; MINTO, 2001, p.55).⁹

Os autores questionam se a União cabe prestar assistência financeira aos demais entes federados apenas ao ensino fundamental e ainda, se a assistência técnica seria somente referente a competências normativas do MEC em baixar normas para os demais sistemas. Cabe aqui também destacar que a estratégia da administração pública gerencial adotada pelo Governo de descentralização administrativa de serviços educacionais prestados pelo Estado versus a centralização política da União, assunto também discutido por outros autores aqui citados como Fogaça (2001) e Peixoto (2001).

⁹ Foi, posteriormente, promulgada a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), que dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da CF, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica e estabelece o prazo até 2016 para sua progressiva implementação nas redes.

O inciso V do art. 9º da LDB atribui à União a função de coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação. Os incisos VI e VIII deste artigo, versam sobre a função da União em assegurar processos nacionais de avaliação do rendimento escolar do ensino fundamental e médio e superior (inciso VI) e das instituições de educação superior (inciso VIII). Em função disso, na educação básica, hoje temos avaliações de aprendizagem coordenadas pelo INEP, autarquia federal vinculada ao MEC, cujo objetivo é subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Para tanto, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007, em uma escala de zero a dez. O IDEB sintetiza dois conceitos: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e das médias de desempenho nas avaliações do INEP: o Saeb e a Prova Brasil. São estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo país, mas também por escolas, municípios e unidades da federação. O Sistema de Avaliação da Educação Básica é composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), realizada por amostragem das redes de ensino em cada unidade da federação, recebe o nome de Saeb, tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. E também, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), que tem foco em cada unidade escolar e recebe o nome de Prova Brasil. Há também a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que deve ser aplicada anualmente e tem caráter censitário e avalia a qualidade, equidade e eficiência do ciclo de alfabetização das redes públicas. Outra avaliação é a Provinha Brasil, uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Na educação superior, temos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O Sinaes reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos.

Alguns questionamentos a estes processos avaliativos, segundo os autores Muranaka e Minto (2001), relacionam-se ao fato de que tais exames fazem mera aferição de graus de fixação de conteúdos num determinado momento em que são aplicados e não avaliam num sentido mais amplo, ou ainda, além de meramente aferir se os resultados estão bons ou ruins, comparam resultados melhores ou piores, servindo para classificar pessoas e instituições, o

que tende a gerar competitividade entre estes, assim como naturalização e assunção de princípios gerencialistas (PIOLLI, 2013).

O artigo 15º da LDB trata dos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira das escolas públicas de educação básica. Entretanto, segundo os mesmos autores citados acima, no que se refere à autonomia pedagógica, ainda que os professores ou escolas tenham liberdade para adotar quaisquer linhas pedagógicas, encontram um cerceamento claro proveniente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, uma vez elaborados centralizadamente sem participação dos envolvidos, tornaram-se referenciais quase exclusivos na condução das atividades didático-pedagógicas. A respeito da autonomia administrativa, para que esta se faça efetivamente, seria necessário colocar em vigor todos os mecanismos de participação democrática como Conselho de Escola, elaboração do projeto político-pedagógico anual, regimento, eleição de diretores, entre outros, que, muitas vezes, acabam por não acontecer diante da estrutura hierarquizada imersa à racionalidade técnica de boa parte das escolas brasileiras. Quanto à autonomia de gestão financeira, os autores destacam que a mesma é condicionada a montantes específicos, definidos pelo Governo Central, para itens predefinidos dentro das normas gerais de direito financeiro público - artigos 163-169 da CF 88 (MURANAKA; MINTO, 2001).

O artigo 19º da LDB classifica as instituições de ensino em duas categorias de caráter administrativo, a saber : públicas - criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público - e privadas - mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. O artigo 20º da LDB versa sobre as instituições privadas e suas categorias, a saber: particulares em sentido estrito; comunitárias, instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; confessionais, instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas; filantrópicas. Vale lembrar as discussões feitas por Leão (2001), já citado nesta pesquisa, que analisam a questão da parceria público-privado que perpassa a educação brasileira seja por meios diretos, mercado educacional, ou indiretos, discutindo a presença da lógica de mercado nas escolas públicas.

Para concluir suas considerações a respeito da Organização do Ensino na CF 88 e LDB, Muranaka e Minto (2001), consideram que os legisladores brasileiros não se preocuparam em garantir uma educação escolar igual e de qualidade a todos os brasileiros. Eles depositam suas esperanças na elaboração dos planos estaduais e municipais que, se

democráticos e participativos, possam melhorar a legislação, avançando no sentido de garantir uma educação pública, gratuita e de boa qualidade para todos.

Por último, a Lei 9.424/96 (BRASIL, 1996c) que fundamentou o FUNDEF¹⁰, quatro dias após a votação da LDB. A criação deste Fundo estabeleceu um subvinculação de recursos para o ensino fundamental regular com objetivo proclamado de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério (60% dos recursos do fundo seriam destinados ao pagamento de professores na ativa), e de assegurar um ensino com um padrão mínimo de qualidade conforme determina a CF (§ 1º do art. 211) (BRASIL, 1988). Os recursos passam a ser distribuídos no âmbito de cada Estado e DF na proporção da matrícula do ensino fundamental (1ª a 8ª série) regular de cada rede, tendo por base o Censo do MEC do ano anterior, com duração de 10 anos a contar da data de sua regulamentação. A União caberia complementar ou melhor, suplementar os recursos do Fundef "de forma a garantir que, em nenhum Estado, o valor resultante da divisão entre a previsão dos recursos do Fundef e da matrícula no ensino fundamental regular fosse inferior a um valor mínimo por aluno" (PINTO, 2000, p.113).

Pinto (2000) traz alguns questionamentos a respeito deste Fundo, a saber: 1) o Fundef não trouxe novos recursos à educação, e sim criou uma subvinculação para o ensino fundamental de recursos já existentes; 2) trata-se de um Fundo com baixos valores e cobre apenas o ensino fundamental regular público e 3) produz um efeito indutor à municipalização, pois as prefeituras acreditam que, ao receber os alunos da rede estadual, receberão de volta os recursos retidos pelo Fundo, esquecendo que junto com o recurso vem a despesa, e isso na verdade implica ampliar a perda de recursos. Assim, a municipalização não acontecia como forma de melhorar a qualidade do ensino, mas como "forma dos estados economizarem recursos e desobrigarem-se do ensino fundamental" (PINTO, 2000, p.112). Para concluir,

com relação ao financiamento da educação no Brasil, é que, muito embora os recursos aplicados não estejam muito distantes dos mínimos fixados pela Constituição Federal, eles são claramente insuficientes, apresentam distorções de gasto entre as diferentes dependências administrativas e níveis de ensino, e a União aparece como o contribuinte mais ávaro para a sua manutenção, em especial do ensino fundamental e médio (que respondem

¹⁰ Atualmente vigora o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério - Fundeb (BRASIL, 2007), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) através da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006). Entre as principais mudanças destacamos o alcance a todas modalidades de ensino, vigência de quatorze anos a partir da data de sua promulgação, sem mudanças quanto a responsabilidade dos entes federativos com a educação básica e na remuneração de seus profissionais, o mesmo acontecendo com os percentuais de investimentos de recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino, entre outros.

por cerca de 88% das matrículas), não cumprindo assim sua função supletiva definida pela Constituição Federal e pela LDB (PINTO, 2000, p.115).

Atualmente, a meta para os gastos em educação no Brasil é de 10% do PIB até 2024. Em 2013, o país destinou 6,6% do PIB para a área. Os investimentos estão longe da meta e também severamente ameaçados devido à crise financeira atual e as medidas de ajuste fiscal, assim como pela aprovação da PEC 55 no Senado em dezembro de 2016¹¹. Na última década, o gasto anual da União, Estados e Municípios por estudante da rede pública quase triplicou: de R\$2.213 em 2003 para R\$6.203 em 2013 (valores corrigidos).¹² Entretanto, por mais que o investimento tenha triplicado nesses dez anos, um relatório publicado recentemente pela Organização para Cooperação Desenvolvimento Econômico (OCDE) intitulado "*Education at a glance 2015*" revela que o gasto público em educação por aluno no Brasil representa um terço do que é investido em média pelos países participantes¹³ não alterando significativamente as grandes questões em torno da educação desde os anos da Reforma do Estado (OCDE, 2015).

Em síntese, as reformas educacionais realizadas nos anos 1990 tiveram por preceito a descentralização e foram fundamentadas no projeto de modernização da gestão pública brasileira definido por Bresser Pereira (1998). Deste modo, por meio da municipalização se conferiu uma autonomização às instituições educacionais, em consonância às recomendações dos organismos internacionais como "solução racional" de combate ao suposto desperdício de recursos na educação brasileira. Com efeito, as novas legislações acima discutidas ocasionaram uma menor participação do Estado na educação, divisão de responsabilidades entre as instâncias de governo, incentivando as parcerias com as instituições não governamentais, empresas privadas e comunidade. Ao Estado caberia exercer função supletiva e redistributiva com objetivo de equalizar as oportunidades educacionais e garantir o padrão mínimo de qualidade, o que parece não ter ocorrido, enquanto manteve papel centralizador no que se refere às diretrizes de ensino e avaliações das instituições de ensino.

¹¹ A PEC 55, aprovada em dezembro de 2016, estabelece um "novo suposto regime fiscal" determinando que nenhum investimento nas áreas sociais possa ser superior ao reajuste inflacionário pelos próximos 20 anos. Críticos alertam para, forçosamente e fatalmente, a ocorrência da desvinculação de receitas para saúde e educação que hoje estão assegurados pela CF. Os defensores da PEC afirmam que não haverá alteração nos investimentos em educação e saúde. Todavia seus críticos apontam que, o país não alcançará o 10% do PIB para educação previsto pelo PNE e que teremos uma diminuição em relação aos recursos atuais que estão sendo destinados à educação pública, havendo uma compressão do Estado e sufocamento dos gastos públicos.

¹² Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/04/1612236-gasto-publico-em-ensino-atinge-66-do-pib-mas-crise-ameaca-expansao.shtml>

¹³ Fonte: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/investimento-do-brasil-por-aluno-esta-entre-os-piores-segundo-ocde-18122981>

Essas mudanças, que tiveram seu início na década de 90 e foram institucionalizadas ao longo desta década e da seguinte, como discutimos acima, hoje têm seus efeitos nos modos de organização escolar e, conseqüentemente, no trabalho do professor. Há, atualmente, uma forte ideia de que estamos diante de novos padrões nos modos de ser e exercer a função docente. Entretanto, esse discurso a respeito de novos modelos de organização escolar parece atuar muito mais no campo do discurso do que na realidade vivida, isto é, observamos uma incoerência entre o que é proposto nos programas de reformas educacionais e o que de fato acontece nas escolas. Daí a importância de se conhecer as mudanças que acontecem efetivamente no cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2004) sendo nossa intenção mostrar um pouco desse cotidiano com a presente pesquisa.

O contexto escolar é permeado por um série de práticas de gestão e de avaliação em que os professores se veem conduzidos a dominar o que é apresentado como novas práticas e novos saberes no exercício de sua função. De acordo com Oliveira (2004), os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às ditas novas exigências pedagógicas e administrativas. Contudo, expressam sensação de insegurança e desamparo, tanto do ponto de vista subjetivo, como do ponto de vista objetivo, isto é, faltam-lhes condições adequadas.

Segundo Oliveira (2004),

Na realidade, aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática mudou. O que não quer dizer que estejamos diante de uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar (OLIVEIRA, 2004, p.14).

Tudo indica que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações parecem implicar processos de precarização do trabalho docente. É exigido dos professores um ensino de qualidade dentro de um sistema de ensino massificado, baseado na competitividade, com baixos salários, aumento de funções e poucos recursos materiais. Isso tem contribuído para um crescente mal-estar entre os professores reforçado por uma perspectiva negativa que a sociedade vai construindo acerca desses profissionais (BIZARRO; BRAGA, 2005).

Todo esse conjunto de mudanças parecem ter implicado aos professores sentimentos de insatisfação, como se um "mal-estar" rondasse esses profissionais e suas práticas. Esta

categoria está inserida numa sociedade inconstante, que muda rapidamente e exige muito dos professores, que nem sempre entendem claramente o que se espera deles. Eles sentem que as coisas não caminham bem e, por mais que se mobilizem, não conseguem dar conta das exigências que lhes são feitas pela sociedade, ao ponto de reverter a situação de precariedade profissional a que estão submetidos.

Quando falamos em “mal-estar docente” nos referimos à obra de Esteve (1999), pois o autor é um dos pioneiros a investigar fatores específicos que constituem o mal-estar típico dessa categoria. Esteve (1999) apresentou a evidência do problema em questões relacionadas a recursos materiais e humanos, e ainda, sobre mudanças no contexto social nas últimas décadas, o que mudou o perfil do professor e as exigências pessoais e do meio em relação à eficácia de sua atividade.

2.2. O mal-estar docente

Esteve (1999), em seu livro intitulado *Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*, explica que o termo *malaise enseignant* introduzido pela bibliografia francesa, traduzido para o espanhol por *malestar docente*, na bibliografia anglo-saxã, aparece como *burnout*, frequentemente associado ao conceito de estresse e bastante difundido a partir dos anos 80. O termo *burnout* aparece num sentido bem próximo do original traduzindo-se literalmente por "sair queimado" ou "consumir-se em chamas", sendo utilizado, pela primeira vez, segundo Esteve (1999), em pesquisas bibliográficas em um artigo de Pamela Bardo (1979), intitulado "*The Pain of Teacher Burnout: A Case History*". Já o termo "esgotamento" apareceria como consequência do "mal-estar docente", pois "viria designar o conjunto de consequências negativas que afetariam o professor a partir da ação combinada das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência" (ESTEVE, 1999, p. 57). De acordo com Esteve (1999), não obstante, essa evolução negativa do contexto (social e psicológico) não afeta os professores igualmente. Muitos conseguem encontrar saídas. Outros reduzem sua eficácia e renunciam a um ensino de qualidade, mesmo se mantendo na profissão. Alguns são contraditórios em sua ação: sabem que os antigos modelos não mais funcionam e ainda assim o fazem por não saber como substituí-los. E, um último grupo, acaba sendo atingido em consequência da evolução negativa do contexto e o "mal-estar docente" acaba "queimando" esses trabalhadores. Esse mal-estar difuso acaba por se concretizar em constantes pedidos de transferência, absentéismo, estresse, "em doenças mais ou menos fingidas para abandonar

momentaneamente a docência e, por fim, em doenças reais, em neuroses reativas ou depressões mais ou menos graves" (ESTEVE, 1999, p.58).

A respeito do tema *burnout* - "consumir-se em chamas", para Heinhold (1996),

refere-se a uma reação de stress crônico em profissionais cujas atividades exigem um alto grau de contato com pessoas; caracteriza-se por três componentes: (1) exaustão emocional e/ou física; (2) perda do sentimento de realização no trabalho, com produtividade diminuída; (3) despersonalização extrema, manifestando-se através de atitudes negativas para com as pessoas no trabalho (HEINHOLD, 1996, p.172).

O *burnout* é um síndrome multifatorial e parece resultar de uma conjugação entre fatores externos (o ambiente de trabalho) e internos (vulnerabilidade fisiológicas e psicológicas). Esses fatores são percebidos e avaliados pelos professores baseado em suas "atitudes, crenças e valores, de suas experiências passadas e de seu estilo de vida" (HEINHOLD, 2002, p. 71). Caso sejam interpretados negativamente e se o professor não dispõe de técnicas de enfrentamento suficientes, poderão levá-lo ao *burnout* com seus sintomas típicos de exaustão física, emocional e mental (HEINHOLD, 2002). O *burnout* não acontece como resultado de eventos traumáticos isolados; é um processo cumulativo. A pessoa que vivencia o *burnout* identifica o trabalho como desencadeante deste processo (BENEVIDES-PEREIRA, 2002).

De acordo com Heinhold (2002), o trabalho do professor é visto como oferecendo condições propícias ao desenvolvimento do *burnout*. Ele apresenta diversas fases, a saber:

1) *Idealismo*: a energia e o entusiasmo são ilimitados, o trabalho parece preencher todas as necessidades e todos os desejos; a escola constitui o fator mais importante na vida do professor; 2) *Realismo*: o professor percebe que as expectativas iniciais foram irrealistas; a atividade de ensino não satisfaz todas as necessidades; as recompensas e o reconhecimento são escassos e a desilusão aumenta; o professor trabalha ainda mais e assim se torna cada vez mais cansado e frustrado, começando a questionar sua competência e suas habilidades para lecionar perdendo a autoconfiança; 3) *Estagnação e frustração, ou quase-burnout*: o entusiasmo e a energia iniciais se transformam em fadiga crônica e irritabilidade em relação a colegas e alunos. Mudam os hábitos e podem ocorrer comportamentos de fuga, como atrasos e faltas. Diminuem a produtividade e a qualidade do trabalho. O professor torna-se cada vez mais frustrado, culpando os alunos, colegas e direção pelas suas dificuldades; 4) *Apatia e burnout total*: o professor tem a sensação de desespero, fracasso e perda da autoestima e autoconfiança, torna-se depressivo e sente-se só e vazio. A vida perde o sentido; um pessimismo paralisante sobre o futuro se instala. O professor quer abandonar

seu trabalho, sentindo-se exausto física e emocionalmente; 5) *O fenômeno fênix*: embora essa fase nem sempre ocorra, é possível para o professor ressuscitar como uma fênix das cinzas de um *burnout* (HEINHOLD, 2002, p. 66).

Ainda a autora destaca que, alguns professores não chegam à fase do "fenômeno fênix" e acabam deixando a profissão por não conseguir lidar com os fatores estressantes; outros permanecem, mas contam os dias para os finais de semana, férias e até aposentadoria (HEINHOLD, 2002). Veremos, inclusive, em uma das entrevistas, a contagem dos dias feita por um dos professores para a chegada do fim do ano letivo em que irá exonerar seu cargo de professor na rede pública estadual que atua há 22 anos.

Esteve (1999) apresenta indicadores do mal-estar docente ao utilizar as contribuições de Blase (1982) para classificar o estresse do professor. Ele distingue em "fatores primários", referindo-se aos que incidem diretamente na ação docente em sala de aula, gerando tensões relacionadas a sentimentos e emoções negativas; e, "fatores secundários", referentes às condições ambientais, ao contexto em que o professor exerce sua docência. A ação dos "fatores secundários" ocorre de maneira indireta e afetam a eficácia docente ao promover uma diminuição da motivação do professor no seu trabalho. Isolados, os "fatores secundários" têm apenas valor intrínseco. Todavia, sua influência atua a médio ou longo prazo, de forma cumulativa, mediante sua interconexão com outros fatores provenientes do contexto social ou escolar, interferindo na imagem que o professor tem de si mesmo e de seu trabalho, gerando uma crise de identidade. Ambos os fatores ("primários e secundários") incidem negativamente, propondo dificuldades na relação professor-aluno, que é o centro do modelo compreensivo de mal-estar docente de Esteve (ESTEVE, 1999).

O autor sugere um repensar nos cursos de formação inicial que prepare o professor para enfrentar o processo de interação com o aluno ou uma formação em exercício que capacite este trabalhador para dominar com êxito os problemas práticos gerados por esta interação. De nosso ponto de vista, são proposições relevantes, mas insuficientes quando se considera o quadro de precarização social e do trabalho e o processo de mercantilização das instituições públicas e educacionais. Com base em Alves (2009, p.182), podemos apontar haver uma "desefetivação" do ser social no trabalho; ou ainda, uma "corrosão" do "ser genérico" do homem enquanto "ser social". Tal "desefetivação" e "corrosão" se articulam à "dissolução de coletivos de trabalho" (ALVES, 2009, p. 183). Este conjunto de elementos se relaciona diretamente às noções de degradação e desgaste.

Retomando Esteve (1999), este autor também apresenta um estudo sobre as licenças médicas oficiais dos professores de ensino "não universitários", seguindo o modelo elaborado na primeira edição de seu livro (1987). Ele buscou estudar as principais tendências que, ao longo de sete anos (1982 a 1989), puderam caracterizar a evolução da saúde dos professores. O estudo foi realizado em Málaga, interior da Espanha, com professores de EGB (Educação Geral Básica) e EE.MM (Ensino Médio). Como resultados, houve um aumento significativo do número de professores em licença, de 425 registros no período letivo 1982-83 para 1.346 no período letivo de 1988-89. Em sete anos, multiplicou-se por três o número de professores em licença. O autor destaca que, mesmo que o número de professores tenha aumentado nesse período, o aumento de licenças é muito superior, "mais que o dobro, ao aumento que corresponderia à ampliação da amostra dos professores" (ESTEVE, 1999, p. 93). Os diagnósticos mais frequentes foram as licenças traumatológicas, as otorrinolaringológicas e as psiquiátricas, nesta ordem, para os anos 1988-89, aparecendo quase na mesma ordem para os anos anteriores.

O autor, portanto, defende a necessidade da elaboração de um modelo compreensivo do mal-estar docente que possa explicitar as relações existentes entre os múltiplos fatores que lhe servem de indicadores. O modelo que ele propõe baseia-se no modelo de Blase (1982) e Polaino (1982) que buscam explicar, segundo Esteve, de forma ideal, o "ciclo degenerativo da eficácia docente" e a "gênese da conduta ansiosa dos professores", respectivamente. "Neles se pretendem relacionar as condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência com a produção de uma única resposta nos professores: a "ansiedade como estado dos professores", no caso de Polaino, e a "degeneração da eficácia docente", no de Blase" (ESTEVE, 1999, p. 102).

O que Esteve (1999) propõe, como faz Polaino, é que "uma determinada combinação de fatores pode conduzir os professores a um estado de ansiedade, ou melhor, a uma série de repercussões negativas que afetam sua personalidade" (ESTEVE, 1999, p.102), que ele mesmo descreveu como "esgotamento docente" (*teacher burnout*). Entretanto, não concorda que a "degeneração da eficácia docente", como argumenta Blase, possa ser explicada de maneira linear uma vez que, três maneiras são apresentadas, a saber:

1. A dos professores que deixam de atuar com qualidade porque sua personalidade fica afetada;
2. A dos professores que se inibem e rotinizam seu trabalho profissional como mecanismo de defesa ante as condições que exercem o magistério;
3. A dos professores que não acabam de traçar uma linha clara de atuação, operando com uma conduta flutuante, impregnada de

contradições, que não acaba de responder às transformações exigidas pela mudança do contexto social do magistério (ESTEVE, 1999, p.102).

Além disso, o autor aponta outro fato inegável e qualitativamente importante que se trata de professores felizes e eficientes que, segundo ele, são trabalhadores que se autorrealizam na docência, que souberam elaborar respostas efetivas e integradas perante o aumento de exigências e transformações que perpassam a profissão docente, representando 34% dos professores da EGB (Educação Geral Básica), segundo amostras estudadas.

Como alternativa para se evitar o mal-estar docente, Esteve (1999) destaca a importância de uma formação inicial que busque uma maior adequação às novas exigências e problemas do ensino e também a possibilidade de articular estruturas de ajuda ao professor em exercício utilizando um enfoque descritivo em que os êxitos do magistério correspondem à ação correta do professor em consonância ao conjunto de condições que influem na relação professor-aluno ao contrário do enfoque normativo, mais frequentemente presente nos programas de formação do professor, que se baseiam em um molde do professor "eficaz" ou "bom", causando efeitos negativos, uma vez que estabelece uma relação direta entre a personalidade do professor e o êxito no magistério, sendo o professor o único responsável pela eficácia docente. No enfoque descritivo, caso haja fracasso, o professor irá questionar suas ações e não a si mesmo. Nosso reconhecimento e ressalvas às proposições de Esteve já foram explicitadas.

Outros autores também se dedicaram a tentar explicar esse sentimento de mal-estar entre os professores. Muitos concordam em dizer que, nos últimos anos, têm aumentado as responsabilidades e exigências que se projetam aos educadores, coincidindo com um processo de transformação do contexto social, provocando uma modificação no papel do professor o que implica, para muitos deles, uma fonte importante de mal-estar.

Para Eslabão et al. (2009), o mal-estar docente pode ser considerado a partir da relação entre doença e processo de trabalho docente. O autor destaca que a este processo de mal-estar estão relacionados as condições de trabalho e as posições identitárias criadas por meio de discursos que idealizam uma imagem a ser perseguida pelos docentes. Em sua pesquisa, os autores evidenciam que as doenças que mais acometem os professores da rede municipal da cidade de Pelotas - RS, concentram-se nos capítulos X (doenças do aparelho respiratório), V (transtornos mentais e comportamentais) e XIII (doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo) do CID - 10 (Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde).

Todavia, ressaltam que o conceito de mal-estar docente, utilizados por muitos pesquisadores que abordam o tema do adoecimento, não seja suficiente para dar conta dos afastamentos por motivo de saúde por se relacionar à sintomatologia das doenças e tender a compreendê-las com base em aspectos do indivíduo. Nas palavras dos pesquisadores, "o processo de trabalho que leva ao adoecimento, parece não estar contemplado neste conceito, e não pode ser abstraído das análises feitas, necessitando outro tipo de pesquisa que consiga relacionar os sentidos dados pelos professores as suas atividades docentes e o adoecimento" (ESLABÃO et. al., 2009, s/p).

Os estudos de Oliveira (2006) abordam manifestações do "mal-estar docente" – desinteresse, apatia, desmotivação – e sintomas psicossomáticos (angústia, fobias, crises do pânico) e apresenta resultados de entrevistas com 120 professores da cidade do Rio de Janeiro. Como resultados, o magistério não se apresenta ameno e acolhedor. Os professores são pressionados por tensões e dificuldades vividas no cotidiano de seu ofício. São vítimas da dita "modernidade" e não se encaixam perfeitamente nos novos ideais de beleza, limpeza e ordem que ela exige. Consideram o trabalho mal remunerado, demonstrando cansaço e exaustão. Muitos perderam a autoestima e sentem vergonha em declarar a profissão ou falar de seu trabalho.

As pesquisas de Pires e Beranger (2009) buscam entender o fenômeno do mal-estar docente discutido por Esteve (1999) e suas implicações como desânimo no exercício da profissão e desprestígio social provocando baixa procura pelas novas gerações de curso de formação de professores, tratando especificamente dos professores de Matemática. Esta pesquisa apontou a necessidade de se enfrentar o mal-estar generalizado entre os professores e de se compreender profundamente as influências resultantes de mudanças sociais sobre a função docente. E assim, refletir a respeito de políticas de intervenção coerentes que levem em consideração as condições em que os professores realizam seu trabalho.

Sobre o assunto "mal-estar", Quiroga (2015), em sua recente pesquisa intitulada "*O Mal-estar na Contemporaneidade e suas Expressões na Docência*" realizada com professores da cidade de Itu, interior paulista, questiona Esteve ao falar que sua crítica fica restrita aos fatores desencadeantes do mal-estar (ou por ele desencadeados). Para o autor, seu esforço consistiu em

investigar o mal-estar não como produto dos fatores que caracterizam a perda de legitimidade do sistema escolar (pois isso consistiria apenas outro fator), mas o de enxergar o mal-estar vinculado a um aspecto mais amplo da sociedade contemporânea que se manifesta nas representações dos atores que

compõem a escola e que, por isso mesmo, ancoram seus discursos em símbolos próprios deste campo (QUIROGA, 2015, p.98).

Ele analisa que mesmo que o mal-estar seja dificilmente enquadrado em um conceito, existe uma ideia comum a este sentimento, uma maneira quase geral de nomeá-lo ou expressá-lo como desconforto, angústia, sofrimento etc. "O mal-estar como anticonceito não pode advir de uma causa definida, mas de contextos cuja interpretação passe a indicá-lo" (QUIROGA, 2015, p.183). O mal-estar indica, desta maneira, um estado, uma condição situada no tempo, em que o indivíduo se encontra entre o passado e o futuro, entre o ideal e o real (representações idealizadas da docência e a realidade efetiva do trabalho), entre o gênero e o indivíduo (a questão da heterogeneidade das salas após a massificação do ensino onde há um todo numeroso de alunos para o qual se exige uma atenção cada vez mais individualizada), entre o pessimismo e o otimismo. Isto é, sempre numa relação de antinomia e conflito.

O autor também destaca que o mal-estar docente implica e solicita a análise do contexto, pois só assim pode-se verificar a produção de sentidos sociais que ele gera, ou seja, "de que forma o mal-estar passa a ser representado socialmente, seja por situações, comparações, expressões de angústia etc." (QUIROGA, 2015, p.182). Segundo o autor, o mal-estar, dado a sua filiação ao contexto social, pode ser representado inúmeras vezes, ou seja, o próprio contexto de uma situação narrada pode indicar a ocorrência de mal-estar. Nesse sentido, ele seria expresso ou representado tantas vezes fosse reconstruída a situação de conflito em que ele estivesse presente.

Desta forma, o tema mal-estar docente está presente em muitas pesquisas e cada uma delas traz suas maneiras de analisar a questão. Para nós, a expressão "mal-estar" parece um tanto ambígua, quase como um conceito difuso e amorfo. Quando usamos o termo sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê. Desta maneira, a expressão "mal-estar docente" funciona como um elemento de passagem e, assim, passamos a considerar o sofrimento, que na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho, inevitavelmente integra o trabalhar e, conseqüentemente, o trabalho do professor. E é sobre este assunto que entraremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3

O TRABALHO DO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE: PROCESSOS DE SOFRIMENTO E PRAZER NA PERSPECTIVA DA PSICODINÂMICA DO TRABALHO

Neste capítulo abordamos o trabalho do professor na contemporaneidade e, sob a perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho, destacamos as seguintes questões: sofrimento e prazer no trabalho; reconhecimento no/do trabalho; estratégias defensivas.

3.1. O trabalho do professor: para além do mal-estar docente

A seguir, apresentaremos algumas pesquisas que tratam do tema o trabalho do professor, apontando as vicissitudes que permeiam a atuação destes trabalhadores no magistério atualmente.

As reformas já mencionadas trouxeram consequências significativas para a organização e gestão escolar, mas também uma reestruturação do trabalho docente, podendo até mesmo ter alterado sua definição e natureza. O trabalho docente assumiu outras funções além de suas atividades em sala de aula, podendo gerar uma intensificação, perda de autonomia e sentido do trabalho e, sobretudo, sobrecarga de trabalho. Esta última foi reiteradamente referida pelos professores da presente pesquisa, como veremos nos capítulos 4 e 5.

Como vimos no capítulo precedente, as reformas educacionais no Brasil, ocorridas a partir dos anos 1990, foram pautadas num contexto de Reforma do Estado, em que novas formas de gestão pública foram adotadas. A descentralização administrativa e financeira resultou em maior desregulamentação e no repasse de obrigações e responsabilidades do governo central para os locais. Isso, no âmbito educacional, representou também uma nova regulação educativa caracterizada pela centralidade atribuída à gestão escolar, a saber: "o financiamento *per capita*, a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação, maior flexibilidade curricular, avaliação institucional e a participação da comunidade na gestão escolar" (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p.351). As escolas passaram a se organizar em função da demanda por maior atendimento, seja na ampliação das matrículas ou no aumento no número de turmas, ou ainda no aumento no número de alunos por turma. Em contrapartida, a gestão passou a adotar critérios provenientes do setor empresarial como

eficácia, produtividade e excelência. Denotando assim, um paradoxo entre os princípios de justiça social que supostamente permearam os objetivos das reformas educacionais mencionadas (maior equidade social, redução das desigualdades sociais, ampliação e universalização da educação) *versus* princípios de eficácia que orientam as mesmas políticas públicas. A dita democratização do acesso ocorreu mediante a intensificação do trabalho e a massificação do ensino, num cenário de contenção de gastos e poucos recursos que, em última instância, têm efeitos sobre as condições de trabalho, remuneração salarial e saúde dos professores, podendo colocar em risco a qualidade da educação (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

Novas regulações legais foram necessárias para justificar essa reestruturação do trabalho escolar e do trabalho do professor. Nos termos da lei, a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996b), nos seus artigos 12, 13 e 14 que dispõem sobre as competências dos estabelecimentos de ensino, dos docentes e, ainda, sobre a gestão democrática se reforça que o trabalho do professor não se restringe à aprendizagem do aluno, mas deve também contemplar: a participação do trabalhador na proposta pedagógica e projeto pedagógico da escola; participação nos conselhos escolares ou equivalentes; participação no planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional; e colaboração com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Desta maneira, podemos considerar que houve uma expansão da compreensão do que seja o pleno exercício das atividades docentes, bem como uma redefinição das tarefas.

Neste sentido, as autoras Assunção e Oliveira (2009), apresentam uma série de estudos epidemiológicos e ergonômicos a fim de problematizar as articulações entre a intensificação do trabalho e a saúde dos professores. As autoras definem intensificação "não somente a expansão e ao acúmulo de constrangimentos de tempo durante a realização do trabalho, mas também às transformações impingidas à qualidade do serviço, do produto e, de maneira global, do trabalho" (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p.354). Isto significa que consideram os aspectos qualitativos - transformações da atividade sob pressão temporal - e aspectos quantitativos - aumento do volume ou complexidade de tarefas por uma mesma pessoa ou equipe numa mesma unidade de tempo. Desta forma, as autoras destacam que houve uma reestruturação no trabalho dos professores, junto a processos de regulação, controle e avaliações sem considerar princípios educativos e realidades diversas em que se exercem a docência. Apontam também para uma hipersolicitação a que os professores são acometidos, sem um número suficiente de trabalhadores em exercício e infundáveis demandas, exemplificando as diversas situações que se sobrepõem em meio às atividades cotidianas e

concorrem diretamente ao conteúdo didático ou, ainda, a padronização de procedimentos encarado pelos professores como excesso de burocracia, cabendo a eles cada vez mais trabalho, com menos tempo e mais complexidade, sem desconsiderar a recorrente responsabilização dos docentes pelo insucesso escolar de seus alunos e/ou instituição. Para finalizar, apontam uma série de pesquisas a respeito de afastamentos do trabalho por doença. Se salientam que não se podem estabelecer associações causais ou diretas desses problemas com o trabalho desenvolvido pelos professores, acreditam que seja possível elaborar hipóteses de que se relacionem às excessivas cargas de trabalho: "O professor, extenuado no processo de intensificação do trabalho, teria a sua saúde fragilizada e estaria mais susceptível ao adoecimento" (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 363).

Ainda nessa questão da intensificação do trabalho, segundo Carlotto e Palazzo (2006), no atual modelo educacional, muitas são as atribuições atribuídas ao professor, aparte de seu interesse e até mesmo de sua carga horária. Além das salas de aula, o professor deve realizar trabalhos administrativos, planejar, orientar alunos e pais. Também deve organizar atividades extraescolares, participar de reuniões, seminários, Conselhos de Escola e Classe, preencher relatórios periódicos e individuais sobre seus alunos e cuidar do patrimônio material, recreio e locais de refeições. Todavia, é excluído, muitas vezes, das decisões institucionais, da reestruturação do currículo, do repensar da escola, executando propostas e ideias elaboradas por outros.

Como afirma Oliveira (2004),

Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho (OLIVEIRA, 2004, p.1132).

O que parece ter havido foi uma perda efetiva da autonomia pelos professores diante do seu processo de trabalho submetidos assim, à regulação alheia. As reformas educacionais trouxeram medidas que padronizaram os processos, tais como os livros didáticos, além das já mencionadas propostas curriculares centralizadas, as avaliações externas, entre outras.

Outros aspectos podem ser apontados quanto às condições de trabalho real no exercício do magistério. Gasparini, Barreto e Assunção (2005) questionam o que acontece a este profissional se, no espaço da produção de ensino, não lhe são oferecidas as condições necessárias para que ele cumpra as metas que orientam as reformas educacionais recentes. É recorrente encontrar professores que acabam se ajustando a esta lógica e a esta racionalidade e fazem uso de seus investimentos pessoais para suprir materiais aos alunos, buscando

estratégias pedagógicas para suprir a ausência de recursos de toda ordem como livros e tecnologias. Mediante tais condições, frequentemente eles se sentem culpados pelo fracasso escolar de seus alunos, muito embora não dependa deles, mas sim de um sistema que não se transforma; e que, ao mesmo tempo que exige, não cria condições favoráveis para que exigências sejam cumpridas. Como apontaremos nos capítulos seguintes, verificamos tal aspecto em nossa pesquisa (com destaque à entrevista com o Professor Luiza).

Segundo Lüdke e Boing (2004), quando pensamos no declínio da profissão docente recaímos, em última instância, no fator econômico que se encontra na base da decadência do magistério. Os baixos salários acabam por levar os professores a buscarem a acumulação de jornadas de trabalho em diferentes escolas, especialmente aos chamados professores especialistas, e até mesmo em outros ramos de atividades, provocando sintomas de sobrecarga de trabalho. Veremos que os professores pesquisados, especialmente os chamados PEB III na nomenclatura municipal, o que corresponde aos professores de área nas demais instâncias de ensino, queixam-se do número excessivo de horas-aulas ministradas por semana. Não se trata somente da decadência do salário do professor, mas também ao que isso representa para a sua dignidade e para o respeito de uma categoria profissional. Este fator é visível nas famílias, alunos e na *mídia*, o que acaba contribuindo por prejudicar a imagem do professor, uma vez que favorece um processo no qual se altera a sua identidade social, profissional e pessoal.

Segundo Piolli (2015), pesquisadores e entidades sindicais apontam que a valorização do magistério deve ocorrer em três frentes: formação inicial e continuada; a carreira, que diz respeito aos salários e planos de carreira; e as condições de trabalho. Segundo o mesmo autor, os avanços nessas frentes têm sido bem poucos e isso contribui para o maior ou menor grau de atratividade da profissão, bem como para a falta de professores, desistências e abandonos. E, ressaltamos, para a vulnerabilidade do quadro de saúde destes profissionais. Mesmo com os avanços no que se refere às legislações, como o que está disposto na meta 17 (equiparação salarial dos professores aos demais profissionais com escolaridade equivalente até o final do sexto ano de vigência do novo plano) e meta 18 (fixa o prazo de dois anos para a implementação do plano de carreira a todas as modalidades da educação e redes de ensino tendo como referência o piso salarial nacional profissional em conformidade ao inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal e da Lei 11.738/2008, Lei do Piso) do novo Plano Nacional de Educação, promulgado através da Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), não houve melhoras salariais e em planos de carreira significativas no âmbito dos municípios e Estados. Essa valorização ocorre de maneira desigual em todo o país. Segundo Piolli (2015), muitos municípios nem sequer elaboraram seus planos.

Muito embora o Plano Municipal de Educação (SME, 2015) da cidade aqui pesquisada tenha sido elaborado por uma comissão coordenadora composta por representantes docentes, membros da Secretaria da Educação e membros da comunidade em geral, bem como discutido e reformulado em plenárias públicas (diversas reuniões abertas ao público para fins de elaboração dos seus itens, discussão dos mesmos, votação e aprovação/reprovação) juntamente aos demais professores, representantes e comunidade, no primeiro semestre do ano de 2015, tendo sido caracterizado positivamente por uma construção coletiva, ele ainda tramita na Câmara Municipal, sem previsão de aprovação pelos vereadores. Por outro lado, os profissionais da educação municipal já estão enquadrados no Estatuto do Magistério Municipal (Lei Complementar) que dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração e sobre o estatuto do magistério público municipal, entre outras providências. Em nosso questionário verificamos que 48,27% dos professores participantes avaliaram como bom o plano de carreira e 72,41% avaliaram como boa a remuneração salarial.

Ainda de acordo com Piolli (2015), é importante ressaltar também que gestores públicos de todos os níveis de governo estão implementando políticas de bonificação e responsabilização atrelada a metas e resultados e estas mesmas são disseminadas como sendo políticas de valorização do magistério. Essas políticas preveem premiação de escolas e bonificação de professores e gestores, reforçando a meritocracia de cunho empresarial e corrobora para expor os profissionais que não cumprem as metas.

Ainda que o município em questão não tenha aderido a essas políticas de bonificação, não podemos deixar de apontar os efeitos que as avaliações incidem sobre os professores. São práticas que têm o intuito de responsabilizar e controlar o trabalho docente e isso pode ser verificado nas falas dos professores entrevistados, como veremos nos capítulos posteriores.

Segundo este mesmo autor,

O discurso da qualidade disseminado através desse indicador tem por finalidade o ajustamento das escolas aos esquemas de produtividade e competitividade tipicamente empresariais, o que pressupõe restringir o trabalho docente ao aspecto técnico e à lógica do desempenho e da performatividade atrelados a metas. Esse direcionamento às metas tem sido indutor do estreitamento do currículo (PIOLLI, 2015, p. 486).

Veremos que os professores entrevistados apontam esse estreitamento no currículo e alertam para o fato de "treinarem" os alunos para a conquista de bons resultados nessas avaliações, trabalhando conteúdos que estão diretamente relacionados a essa finalidade, em

detrimento de uma compreensão mais ampla de uma formação básica comum, como deveria ser.

Todas essas questões vêm contribuindo para um processo de desvalorização desta categoria. Os docentes formam um grupo profissional que deixou de usufruir de uma reputação social elevada, ainda que se reconheça a importância da função que desempenham.

Lapo e Bueno (2003), apontam em sua pesquisa acerca do abandono do magistério público na rede de ensino do Estado de São Paulo, que 17 dos 29 professores questionados acerca do motivo da exoneração do cargo apontaram a questão salarial. Entretanto, na maioria dos casos, este motivo veio acompanhado, sobretudo, à falta de perspectivas de crescimento profissional e às péssimas condições de trabalho. Ainda de acordo com os mesmos autores, para que o trabalho seja realizado satisfatoriamente é necessário o estabelecimento de vínculos específicos. No caso do trabalho do professor, esses vínculos se referem ao conjunto de relações que o professor estabelece com a escola e com seu trabalho e dependem das formas de organização e funcionamento da escola, do grupo escolar e do contexto no qual a escola e professores estão inseridos. Quando a organização do trabalho docente e a qualidade das relações estabelecidas se encontram estremecidas e passam a não corresponder às expectativas e valores do professor, o desempenho de sua atividade é limitado em suas potencialidades e geralmente implica em conflito, senão estranhamento, do professor, em relação ao produto do trabalho que ele próprio realiza. Assim, quando a realidade idealizada entra em choque com a realidade vivida, não havendo possibilidades de conciliação de ambas ou adaptações e/ou ajustes necessários, os autores apontam para processos de frustração e desencantamento, levando o professor a rejeitar a instituição ou até mesmo a profissão. Para os pesquisadores "a manutenção e o fortalecimento desses vínculos existentes dependem do tipo de respostas que o professor recebe da escola e da sociedade e que, se não satisfatórias, se não correspondem às suas expectativas, acabam por enfraquecê-los até a ruptura definitiva" (LAPO; BUENO, 2003, p.76).

Desta forma, podemos dizer que os processos de intensificação do trabalho, as diversas funções e tarefas assumidas pelos professores, a falta de autonomia e controle do seu processo de trabalho, condições reais inadequadas, baixos salários, carga excessiva de trabalho para composição de renda e estar suscetível a sofrer as doenças relacionadas à docência, não deveriam fazer parte do "contrato" de quem opta pela profissão. O pouco incentivo e valorização dos profissionais da educação estão levando a uma pauperização desta classe trabalhadora, um desencanto pela profissão, processos de adoecimento e até mesmo abandono.

3.2. O trabalho na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho: prazer e sofrimento, reconhecimento e estratégias defensivas

"O trabalhar" para a Psicodinâmica do Trabalho, significa ação e mobilização subjetiva, e não somente a simples execução da tarefa. Em busca de uma definição do trabalho, Dejours e Molinier (2004e, p.135) afirmam que: "O trabalho é a atividade coordenada de homens e mulheres para defrontar-se com o que não poderia ser realizado pela simples execução prescrita de uma tarefa de caráter utilitário com as recomendações estabelecidas pela organização do trabalho".

Freud (2011), em seu livro *Mal- Estar na Civilização*, já salientava a importância do trabalho para a saúde psíquica, ao afirmar que "nenhuma outra técnica para a conduta da vida prende o indivíduo tão firmemente à realidade quanto à ênfase concedida ao trabalho, pois este, pelo menos, lhe fornece um lugar seguro numa parte da realidade, na comunidade humana" (FREUD, 2011, p.88).

Para Dejours (2004a), o trabalho não é redutível a uma atividade de produção no mundo objetivo, pois a subjetividade do indivíduo é colocada em prova, podendo ser transformada. Trabalhar, portanto, é uma possibilidade de transformar a si mesmo, uma possibilidade para a subjetividade se testar e se realizar. O trabalho, para o autor, é um dos campos onde se opera a dinâmica da realização do eu, da construção da identidade e ocupa papel central para a saúde mental.

Na Psicodinâmica do Trabalho, trabalhar não é somente produzir para transformar o mundo, é também transformar, produzir e revelar a si próprio. "Trabalhar pressupõe uma mobilização da subjetividade, que engloba o uso da inventividade, da criatividade, da engenhosidade - trabalhar é transformar, um exercício contínuo de preenchimento do hiato entre o prescrito e o real" (FACAS et. al., 2013, p.463). Nesse hiato, ao solicitar a criatividade do sujeito trabalhador, o trabalho deixa espaço a autonomia, oferecendo ao indivíduo a possibilidade de realizar-se e construir sua identidade. A autonomia possibilita, portanto, a autorrealização e a construção da identidade. Isso significa dizer que, através da mobilização subjetiva, do uso dos recursos intelectuais e da criatividade, o sujeito trabalhador pode transformar os aspectos rígidos da organização que causam sofrimento e vivenciar o prazer, "permitindo a transformação do sofrimento a partir do resgate do sentido do trabalho" (FACAS et. al., 2013, p.464). A mobilização subjetiva baseia-se na relação contribuição-retribuição e está sujeita à dinâmica do reconhecimento; o reconhecimento é que permite a transformação do sofrimento em prazer. "O que mobiliza o sujeito em sua relação com as

tarefas é o desejo subjetivo fundamental de obter em retribuição do seu engajamento e de sua contribuição um benefício em termos de sentido para si" (MENDES; DUARTE, 2013, p. 261). O sujeito não quer apenas executar a tarefa, quer também dar "vida ao trabalho", "deixar sua marca". A mobilização permite ao indivíduo (se) criar, (se) inventar.

Quando há espaço para que ocorra essa mobilização, o Desejo e o Sujeito podem se engajar no trabalho e se reconhecerem - e serem reconhecidos - como sujeitos únicos, peças singulares sem as quais o trabalho não ganharia vida. Sem o outro, não há reconhecimento, e conseqüentemente não haveria mobilização subjetiva, pois é uma contribuição que só se consolida na sua retribuição - conferida pela organização do trabalho (pares, superiores, clientes) (MENDES; DUARTE, 2013, p.261).

A mobilização subjetiva emerge diante das exigências e constrangimentos da organização do trabalho e, por isso, demanda um investimento do corpo, do cognitivo e do afetivo. É a forma do trabalhador se engajar no trabalho, "empregar e expandir sua subjetividade, fazer uso de sua inteligência prática e do coletivo de trabalho, viabilizada pela dinâmica do reconhecimento, para transformar o sofrimento em prazer e, assim, manter-se na luta pela sua saúde mental no trabalho" (MENDES; DUARTE, 2013, p.262).

De acordo com Dejours (2008), mesmo que os procedimentos e determinações sejam claras, é difícil alcançar a qualidade no trabalho se seguirmos completamente as prescrições, pois sempre ocorre uma desconexão entre o prescrito e a realidade da situação. Trabalhar portanto, "é preencher o espaço entre o prescrito e o efetivo" (DEJOURS, 2008, p.39). Cada sujeito que trabalha descobre ou inventa o caminho a percorrer entre o prescrito e o real. Trabalhar seria o que cada trabalhador acrescenta por decisão própria para enfrentar aquilo que não funciona quando se limita à execução exclusiva das prescrições. Segundo o autor, "trabalhar é fracassar. O mundo real resiste. Ele obriga o sujeito a enfrentar o fracasso, de onde surge um sentimento de impotência, até mesmo de irritação, cólera ou, ainda, de decepção e desânimo" (DEJOURS, 2008, p.39). O real do trabalho se dá para a ciência do sujeito como uma surpresa desagradável que colocará em xeque sua maestria, sua técnica, seu conhecimento. Para o autor, trabalhar sugere quase sempre passar por caminhos que se afastam das prescrições.

Segundo Dejours (2008),

Trabalhar é primeiramente fracassar, depois obstinar-se e, algumas vezes, vencer a resistência do real. (...) Trabalhar é, também usar de astúcia com relação às normas e às prescrições, por mais que todo mundo concorde em reconhecer que são úteis e indispensáveis. Mas a artimanha é necessária para

dar à inteligência seu verdadeiro gênio: o de deslocar as ideias estabelecidas afastando-se dos caminhos de terra batida (DEJOURS, 2008, p.89).

Os superiores de uma empresa poderão considerar esta iniciativa positiva e irão reconhecer esta contribuição, este "saber-fazer" do trabalhador. Outros, caso tenham uma postura disciplinadora, poderão considerar como uma transgressão ou infração de procedimentos. Com este último tipo de superior, numa organização, o trabalhar pode ser tornar deveras difícil. Em ambientes de trabalho analisados pelo autor, como usinas termonucleares, construção civil, bancos etc., as prescrições e regulamentos levados categoricamente dificultam o trabalho. Desta maneira, os trabalhadores infringem ou "fraudam" para trabalharem bem. Todavia, em caso de incidente ou acidente, esta infração volta-se contra ele uma vez que será colocado o fato de não ter respeitado as regras e procedimentos podendo ser acusado de inconsequente, indisciplinado, entre outros. Entretanto, Dejours (2008) afirma, "a infração faz parte do trabalho benfeito" (DEJOURS, 2008, p.42). Trabalhar bem, portanto, pressupõe riscos, inclusive os de punição. Significa, desta maneira, agir com zelo ajustando as prescrições que muitas vezes irão implicar no uso de artimanhas. Seguindo este raciocínio, o autor ao considerar que o trabalho é aquilo que deve ser acrescentado às prescrições conclui que, "quando se trata da interpretação das ordens ou da transgressão das regras para poder trabalhar bem, então o essencial do trabalho não se vê nem se observa" (DEJOURS, 2008, p.44).

O autor coloca que as artimanhas, habilidades ou ainda "saberes clandestinos" provenientes da prática no trabalho são, muitas vezes, mantidas em segredo, pois isto permite ao trabalhador negociar seu lugar na organização, bem como seu salário, segurança do seu emprego etc. Outra característica deste saber-fazer é que ele é frequentemente mal transmitido pela linguagem, principalmente quando foge às prescrições dadas pela organização e, ainda, sob o ponto de vista acadêmico, este saber prático é eufemizado e subavaliado. Porém, reiteramos que o autor destaca a importância desses saberes, desta inventividade como lugar da autonomia, tão necessária à autorrealização e construção de identidade do sujeito trabalhador. Ao levar o trabalho para o espaço público e construir a cooperação no coletivo de trabalho, pautada em relações de confiança, as ações passam a ser visíveis, o trabalho passa a ser conhecido e reconhecido pelos outros a quem cabe o julgamento de utilidade (proferido essencialmente pelo outro na linha vertical, ou seja, pelos superiores hierárquicos e os subordinados, eventualmente pelos clientes) e beleza (proferido essencialmente na linha horizontal, pelos pares, pelos colegas, pelos membros da equipe, pela comunidade) do

trabalho realizado. Trata-se da retribuição simbólica ao esforço e investimento do trabalhador na organização do trabalho (MENDES; DUARTE, 2013).

Quando se trata da psicodinâmica do reconhecimento, tornar visível este saber-fazer é o meio de se obter o reconhecimento dos outros. Para que haja reconhecimento, é necessário que o trabalho vença o obstáculo da invisibilidade.

O reconhecimento é a forma da retribuição simbólica advinda da contribuição dada pelo sujeito, pelo engajamento de sua subjetividade e inteligência no trabalho. Esta retribuição se apresenta em duas dimensões: reconhecimento no sentido de constatação, que representa a realidade da contribuição individual à organização do trabalho, e o reconhecimento no sentido de gratidão pela contribuição dos trabalhadores dada à organização do trabalho (LIMA, 2013b, p. 351).

Uma vez que o reconhecimento implica o julgamento do outro, logo ele só existirá quando há um coletivo de trabalho. Nesse sentido, o coletivo de trabalho constitui-se espaço para o debate sobre as formas de trabalhar, o que pode ser mantido ou não, o como fazer, o modo operatório, dentro de uma relação dialética com a organização prescrita. Este processo é quase sempre difícil, pois depende da escuta e do uso da palavra de forma igual entre os sujeitos. Isso tudo é possível a partir da cooperação que opera da vontade das pessoas em trabalharem juntas, abrindo mão, muitas vezes, dos pontos de vista particulares em virtude do grupo. A cooperação é tributária da vontade dos trabalhadores e depende da confiança entre os sujeitos, e é aquilo que possibilita "os ajustes singulares para fazer frente às insuficiências e às contradições da organização prescrita do trabalho" (DEJOURS; MOLINIER, 2004, p.132). E é justamente na dinâmica do reconhecimento que se constrói o sentimento de pertencimento a uma coletividade, a um grupo profissional (LIMA, 2013b).

A falta de reconhecimento, por outro lado, tal qual temos observado nas atuais organizações do trabalho,

(...) não favorecem a construção de relações solidárias e cooperativas. Tais entraves podem ser identificados pela avaliação individualizada do desempenho, pelas formas precárias de trabalho como a terceirização, pelas estratégias adotadas pela qualidade total, a forte concorrência e o individualismo, dentre outras características deste cenário, que conduzem a uma extrema pressão no trabalho e, concomitantemente, ao isolamento e solidão do trabalhador (LIMA, 2013b, p.354).

O autor também analisa que o trabalho provoca uma série de sofrimentos que fazem parte do mesmo. Não existe trabalho sem sofrimento. Segundo Dejours (2004c), toda

organização é, *a priori*, desestabilizadora da saúde. Não podemos conceber uma organização do trabalho sem sofrimento, mas sim, organizações do trabalho favoráveis à negociação da superação desse sofrimento. "A saúde, o prazer no trabalho, a realização de si mesmo, a construção da identidade são ganhos com relação ao sofrimento, componente básico da relação com o trabalho" (DEJOURS, 2004c, p.304). Não se trata de negar a existência do prazer no trabalho, mas de compreender as condições que o torna possível. "O prazer está sempre associado ao sofrimento que emerge do confronto com o real do trabalho, sendo este, uma vivência acessada quando há vitória do trabalhar sobre as resistências do real" (MENDES; MULLER, p. 2013, p. 292).

O autor ainda destaca que se a dinâmica do reconhecimento está paralisada, o sofrimento não pode ser transformado em prazer, não pode mais encontrar sentido, ao contrário, irá gerar acúmulos que levarão o indivíduo a uma dinâmica patogênica de descompensação psíquica e somática. "Se falta reconhecimento, os indivíduos engajam-se em estratégias defensivas para evitar a doença mental, com sérias consequências para a organização do trabalho, que corre o risco de paralisia" (DEJOURS, 2004a, p.77). Entre o sofrimento e a doença podem intercalar-se as estratégias defensivas. Para suportar o sofrimento, os trabalhadores constroem estas estratégias de defesa que podem ser individuais e coletivas e funcionam de maneira inconsciente. Na maioria das vezes, os trabalhadores tendem a negar a percepção daquilo que os faz sofrer. E os trabalhadores nunca falam diretamente das suas estratégias de defesa. Na verdade, esforçam-se para dissimulá-las, pois são paradoxais e condenáveis, na maioria das vezes. Outra característica destas defesas é a de provocar o embotamento da atividade do pensar sobre o trabalho efetivo uma vez que "a negação da percepção da realidade traz consigo um enfraquecimento da capacidade de pensar" (DEJOURS, 2008, p.51). Por outro lado, há também as defesas sublimatórias, relacionadas ao prazer no trabalho, em que o prescrito pode ser modificado, dando vazão ao saber prático. E é sobre este assunto que discutiremos no item a seguir.

3.2.1. Sofrimento e prazer no trabalho

Muitos são os motivos apresentados que podem desencadear a insatisfação dos professores no magistério. Como vimos, diversos autores têm se dedicado a este tema. Entretanto, uma análise mais contundente pode mostrar que esta insatisfação pode vir a se configurar muito mais como sofrimento que não é revelado diretamente.

A respeito do sofrimento, Dejours (1992), no campo de estudo da Psicopatologia do Trabalho, consagrada através da publicação *A loucura do trabalho*, pressupunha a existência de um conflito entre a organização do trabalho e o funcionamento psíquico. Porém, com os avanços das pesquisas e estudos, houve uma grande reviravolta que foi a tomada de consciência de que os trabalhadores não eram passivos ante aos constrangimentos causados pela organização do trabalho, uma vez que eram capazes de se proteger e conjurar saídas a este sofrimento. Não há dúvida de que o sofrimento estava presente, mas os trabalhadores engendravam estratégias defensivas. E é justamente para onde Dejours (2004a) passou a se concentrar, nas estratégias de defesa, na normalidade que surgia entre o sofrimento e as defesas contra este sofrimento, e não mais no adoecimento ou loucura. Ao operar esta passagem da patologia à normalidade, Dejours (2004a) propõe uma nova nomenclatura para designar suas pesquisas: Psicodinâmica do Trabalho. Essa nova abordagem abre para perspectivas mais amplas que tratam não apenas do sofrimento, mas do prazer no trabalho.

Em síntese,

O trabalho pode ser tanto fonte de prazer quanto de sofrimento, sendo que um não exclui o outro. Prazer e sofrimento nessa abordagem são indissociáveis, e o trabalho contribui para subverter sofrimento em prazer a partir de condições sociais, políticas e éticas da organização e dos processos de trabalho. Tanto o prazer como o sofrimento são resultado da combinação da história do sujeito com a organização do trabalho, sendo que o prazer resulta da vitória sobre a resistência do real. O trabalho deve proporcionar ao trabalhador uma mobilização subjetiva, uma atividade psíquica capaz de evitar o sofrimento e ressignificar sua relação com o trabalho (MENDES; MULLER, p. 2013, p.290).

Dentro desta perspectiva, a compreensão se estende não somente ao adoecimento no trabalho mas também, sobre o não adoecimento, ou ainda, o que no trabalho se coloca em oposição ao desejo.

A psicopatologia do trabalho, portanto, se interessa pelo estudo do sofrimento que não é revelado diretamente. Para enfrentá-lo, os trabalhadores elaboram estratégias defensivas. E é precisamente por estas estratégias de defesa que a psicodinâmica têm suas bases de análise.

Ainda de acordo com o autor, sempre haverá uma angústia no indivíduo frente às normas, um desejo de não se submeter a elas e sentimento de culpa ao transgredi-las. Diante desta angústia, estabelecemos mecanismos de defesa que nos farão suportá-la, ou não.

Estas defesas, por sua vez, podem ser patogênicas ou sublimatórias. A defesa patogênica relaciona-se ao sofrimento psíquico e às defesas estereotipadas diante de alguns aspectos da organização do trabalho. Este tipo de defesa, à primeira vista tem sua

funcionalidade, mas ao longo prazo pode causar adoecimento. Já a defesa sublimatória está pautada na subversão criativa e não dolosa da norma. Esta modalidade de defesa, criativa e sublimatória, relaciona-se ao prazer no trabalho. São defesas eficazes contra o possível sofrimento psíquico forjado pela rigidez da organização do trabalho. Seria portanto condizente à estruturação do trabalho sublimatório, uma vez que implica na possibilidade real de transformação da organização do trabalho, ou seja, na modificação de seus aspectos prescritos patogênicos a partir da escuta e reconhecimento da colaboração dos trabalhadores pela gestão e pelos pares. Para o autor, a organização do trabalho precisa ser flexível no sentido de permitir rearranjos em seu modo operatório em que os indivíduos possam imprimir sua marca no trabalho (SILVA; HELOANI, 2013).

Na medida em que as defesas permitem o acesso à adaptação aos riscos, elas podem, ainda que parcialmente, impedir a tomada de consciência das relações de exploração. A organização do trabalho pode tomar os sistemas defensivos como objeto de exploração. Este fenômeno da exploração do sofrimento e das defesas em proveito da produção é muito comum. O autor cita o caso das telefonistas em que o sofrimento é explorado e ocasiona aumento da produtividade. Surge nesse contexto a alienação. Alienação pelo trabalho e pela organização do trabalho. Isto representa algo bastante sério, pois o sofrimento surge de forma bivalente. Ou seja, em virtude do sofrimento torna-se necessário, no sentido de preservação da saúde, transformar a organização do trabalho e, por outro lado, este sofrimento pode gerar um processo de alienação ou antitransformação e se reiterar ou re-produzir (DEJOURS, 1992).

Segundo Marx (1989), a alienação do trabalho consiste em dizer que

o trabalho é exterior ao trabalhador, quer dizer, não pertence à sua natureza; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito (...). O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de mortificação. Finalmente, a exterioridade do trabalho para o trabalhador transparece no facto de que ele não é o seu trabalho, mas o do outro, no facto de que ele não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence a si mesmo, mas a outro (MARX, 1989, p.162).

Dejours, de sua parte, distingue "alienação social" de "alienação mental". A concepção de reconhecimento para a Psicodinâmica do Trabalho se escora nas contribuições do antropólogo do trabalho F. Sigaut (1990). Entende-se por "alienação mental" quando o sujeito está apartado do real e do reconhecimento pelo outro. Assim, ele é remetido à solidão da loucura. Já a "alienação social" ocorre quando o sujeito mantém relação com o real por

intermédio de seu trabalho sem que seu trabalho, no entanto, seja reconhecido pelo outro. O sujeito, desta forma, está condenado à solidão alienante (GERNET; DEJOURS, 2011).

Nesse sentido, os trabalhadores, submetidos à alienação, intensamente explorados, não conseguem elaborar mental ou politicamente sua relação com o trabalho. Dejours (1992), cita o caso dos operários sem qualificação, em que a defesa contra o sofrimento é a repressão aos impulsos, que subtrai os desejos dos indivíduos, provocando a autoaceleração ou uma ideologia defensiva do trabalho, pautada numa lógica que favorece o desenvolvimento ao mesmo tempo da alienação e incremento da exploração e produtividade. Nos referimos ao caso das telefonistas.

Por outro lado, o autor também aponta outros destinos do sofrimento que escapam à lógica da alienação. Ele cita o exemplo dos pilotos de avião de caça em que “a defesa requisitada é a sublimação, defesa psíquica que adequa novas possibilidades para a dialética desejo/sofrimento” (DEJOURS, 2004b, p.150). Nesse contexto de trabalho, há cooperação entre os trabalhadores mesmo havendo rivalidade e hierarquia. A estrutura do trabalho dos pilotos de caça difere das demais ao possibilitar uma relação de continuidade aos desejos individuais e possuir uma dinâmica em relação à organização do trabalho que não é imposta, mas negociada como numa espécie de autorregulação da divisão das tarefas pelo coletivo de trabalhadores (DEJOURS, 1992).

Outra questão fundamental para Dejours (2004a) é que o trabalho prospera como atividade livre e criativa e, portanto, de forma sintônica ao mundo subjetivo, quando nele existe a cooperação e o reconhecimento. Isto significa dizer que se o trabalhador não é reconhecido, o sofrimento não pode ser transformado em prazer, causando, ao indivíduo, acúmulos (patogênicos) de carga psíquica no trabalho, podendo culminar em descompensação psíquica e/ou somática.

Nesse sentido, o autor nos coloca como possibilidade de ação os coletivos de trabalho e não os indivíduos um a um. Todo trabalho mobiliza um coletivo. Isso significa dizer um coletivo pautado em negociações, onde a organização do trabalho não é imposta, mas configura-se objeto de interpretações e adaptações. Um coletivo que discute as dificuldades do processo de trabalho, abrindo espaço para a palavra. Coletivo este bastante diferente da lógica do trabalho hoje presente na maioria das organizações de trabalho que se encontram condicionadas na individualidade, na concorrência entre os pares, pautada numa lógica gerencialista em que o psíquico é subsumido pela ordem mercantil, presentes também nas escolas.

Segundo Gaulejac (2007), nesse sistema de poder gerencialista que ele chama de sócio mental, o psíquico é canalizado para os fins da organização, fins estes que são exteriores ao indivíduo. Nessa lógica, os trabalhadores aderem ao discurso da empresa e passam a fazer parte do jogo organizacional que se apresenta como justo e não arbitrário, recaindo na lógica da meritocracia. A partir disso, é desencadeado uma luta pelos lugares dentro da empresa onde cada indivíduo busca superar-se de maneira incessante, pautada numa obrigação interiorizada de sucesso e obtenção de resultados, aumentando sua produtividade sem aumentar sua remuneração e fazendo sempre o melhor em menos tempo. Este tipo de poder coloca os indivíduos em dependência psíquica, numa lógica paradoxal e alienante, pois o sujeito é convidado a cultivar sua autonomia, mas ele é o próprio motor que reforça sua dependência, submissão e conformismo.

Este modelo de gestão suscita uma personalidade narcísica em que

o empregado projeta na empresa seu próprio ideal de onipotência e excelência e, ao mesmo tempo, introjeta o ideal de expansão e de conquista, proposto pela empresa. Ele acredita que ela irá satisfazer seus próprios fantasmas, particularmente a megalomania de ser o mais forte, o maior, o mais poderoso (GAULEJAC, 2007, p.217).

Este exercício de poder tem o seu reverso, uma angústia que revela o medo da perda do "amor" do "ser amado", no caso, a empresa, e a tensão permanente de não estar à altura de suas exigências.

As consequências dessa lógica são a depressão, o esgotamento profissional e a adição ao trabalho. A depressão é fortemente dissimulada, a pessoa sente um mal-estar difuso, uma repulsa e a impressão de que não vai aguentar. O esgotamento profissional apresenta sintomas equivalentes, num processo de esforço em demasia para atingir um fim irrealizável que comunga a um superinvestimento no trabalho. A adição ao trabalho ou os chamados *work addicts* desenvolvem uma relação de dependência com o trabalho caracterizada pela sobrecarga considerada normal e aceita voluntariamente, acompanhada de um sentimento de falta, de vitimização e esgotamento (GAULEJAC, 2007).

O autor também versa sobre a busca pelo reconhecimento denunciando a distância entre as recompensas esperadas e as retribuições efetivas. Num contexto de corrida ao mérito, qualidade total, falha zero e individualização, os sujeitos são colocados numa lógica de concorrência onde se prejudicam para alcançar seus objetivos, colocando em evidência o desejo de sucesso pessoal e o medo de errar. Os indivíduos entram numa busca desenfreada

por reconhecimento e a empresa se apresenta como uma onipotente mãe, e a satisfação do referido desejo configura uma ilusão (GAULEJAC, 2007).

O que certamente os indivíduos tomados por essa lógica não veem é o custo alto dessa vitória ou "sucesso" e a quantidade exacerbada de "perdedores" dentro deste sistema. Essa ilusão narcísica causa cegueira sobre as reais possibilidades de sucesso e leva, inevitavelmente, ao fracasso.

Para Gaulejac (2007), a mobilização psíquica se dá através da implicação e expectativa de reconhecimento que nunca se efetiva e se apresenta sempre insatisfeita. Dejours (2004a), de outra parte, se utiliza do termo mobilização psíquica para se referir à sublimação, ou seja, à capacidade humana de reinventar, criar e agir coletivamente de acordo com valores éticos e políticos.

Acreditamos que, por mais perverso e paradoxal que este sistema seja, não somos manipulados ou tomados o tempo todo. Há sempre uma brecha para consciência que nos faz perceber e não cair nesta lógica de investimento ilimitado de si mesmo no trabalho. Há uma dimensão do sujeito que nunca será capturada. Há uma coexistência entre sofrimento e prazer. Não há determinação ou liberdade absoluta. Isso nos faz lembrar a categoria da contradição e do conflito que, segundo Fontes (2005), atravessa e constitui os indivíduos e se configura como núcleo central da estruturação psíquica. Não se trata de propor um ego imune à manipulação do desejo e frustrações, mas lidar permanentemente com a tensão e conflito. Eliminar o conflito seria o fim do próprio indivíduo, em lugar de serenidade e fim do sofrimento, seria alienação de si ou puro sofrimento. Mas, o mais importante é reconhecer essa concepção do conflito e a possibilidade de mudança, de abertura para o futuro e possibilidades de alteração da situação efetiva presente e assim, de produção histórica do indivíduo.

CAPÍTULO 4

SOFRIMENTO, PRAZER E ADOECIMENTO DOS PROFESSORES

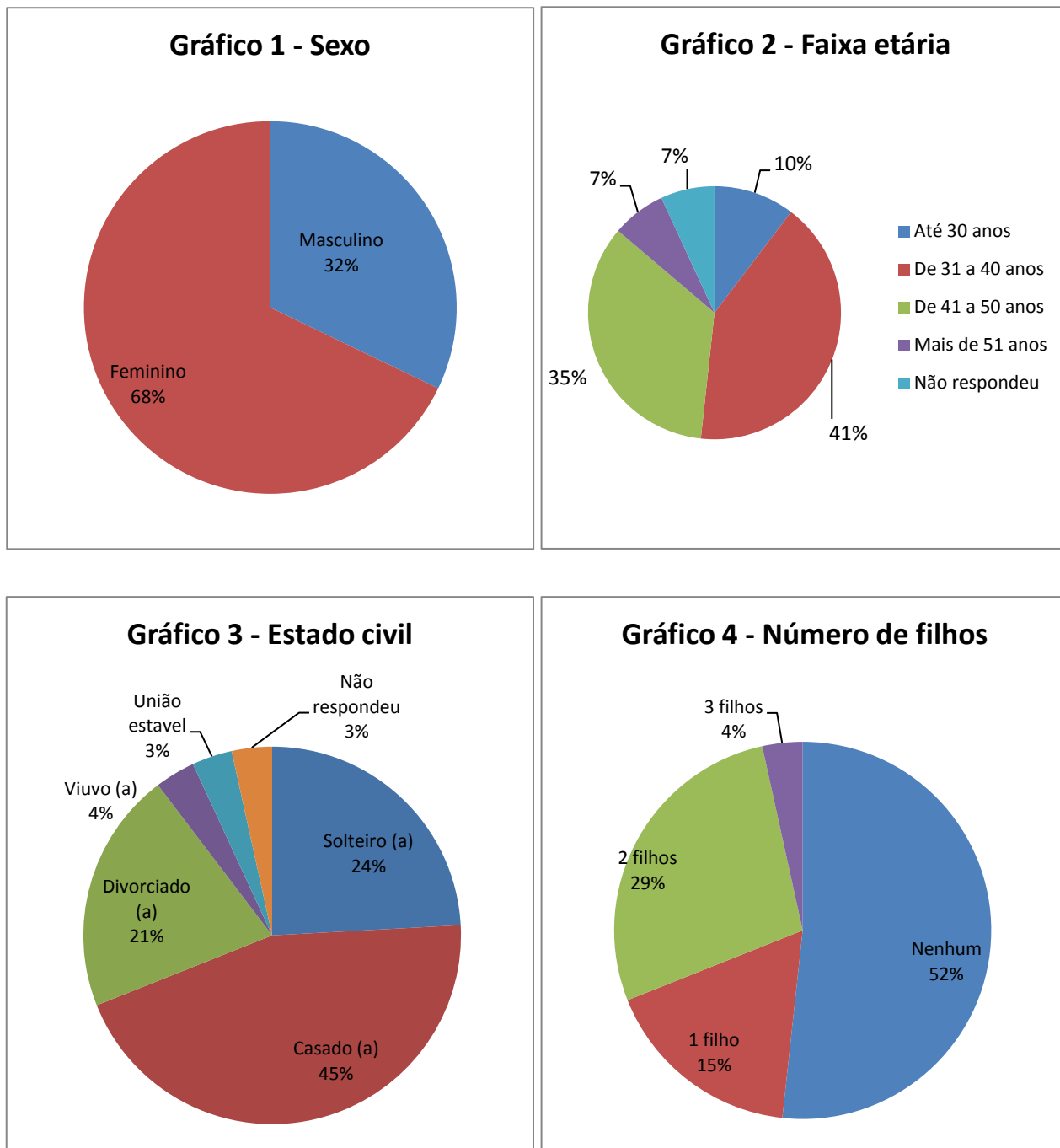
Neste capítulo apresentamos dados sistematizados do questionário com o objetivo de traçar um perfil do professor da educação fundamental da unidade escolar pesquisada. Também apresentamos análises de questões que versam sobre o sofrimento, prazer e adoecimento de professores. E, ao final, são apresentados e analisados os dados coletados junto à Divisão de Medicina e Segurança do Trabalho acerca dos afastamentos de professores no ano de 2015.

4.1. Dados do questionário: o perfil docente do professor da educação fundamental e sua avaliação sobre as condições, relações de trabalho e saúde

A seguir, apresentamos os dados obtidos nos questionários, através de gráficos, tabelas e textos. Para fins de organização, os dados são apresentados na ordem correspondente às questões do questionário, com algumas alterações, de forma a possibilitar o encadeamento lógico das mesmas.

As perguntas do questionário permitiram traçar um perfil do professor municipal desta unidade escolar e fazer aproximações comparativas com o perfil municipal e nacional. No caso de algumas perguntas objetivas, bem como as abertas, pode-se apreender também a visão destes professores a respeito de determinados temas como: adoecimento no trabalho, reconhecimento, sobrecarga de trabalho, satisfação e insatisfação no trabalho etc.

O **quadro docente** da amostra é formado predominantemente de professores do sexo feminino (68%), da faixa dos 30 anos (41%), casados (45%) e sem filhos (52%). Ainda que a faixa etária dos 40 aos 50 anos conjuntamente atinja os mesmos 41% (aproximadamente) da faixa de 30 anos (predominante), e que divorciados e solteiros somem 45% (mesmo percentil dos casados) e 48% tenham de 1 até 3 filhos. Portanto, ainda que predomine a mulher de 30 anos, casada e sem filhos, há uma diversidade da faixa etária, estado civil e de prole. Os gráficos abaixo ilustram este perfil diversificado em termos de variáveis mencionadas:



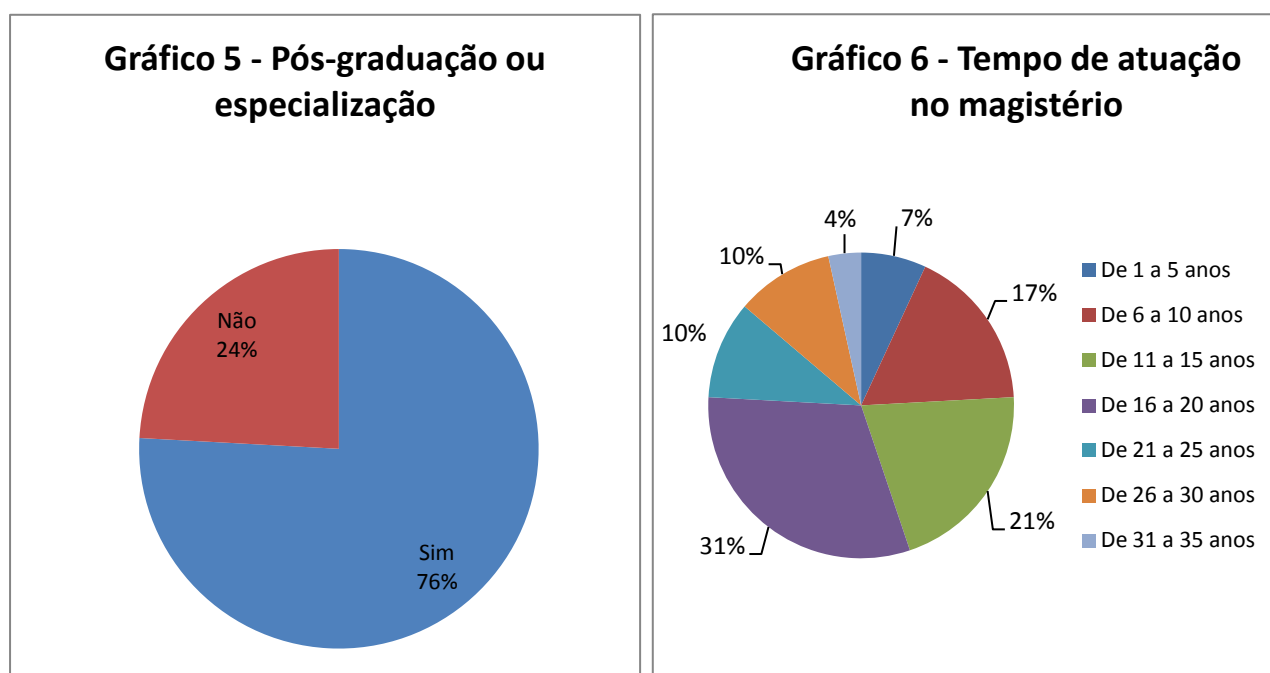
Fonte: Organizado pela autora, a partir da análise dos dados do questionário.

Esses dados convergem com os apresentados na pesquisa do INEP, *Perfil profissional docente no Brasil: metodologias e categorias de pesquisas (2015)*¹⁴, que compara e analisa as

¹⁴ Trata-se de um estudo denominado *Perfil profissional docente no Brasil : metodologias e categorias de pesquisas* organizado pelo INEP (FLEURI, 2015), que compara e analisa as pesquisas sobre o perfil dos docentes da educação básica no Brasil, realizadas na última década (2004-2014). As pesquisas são: Censo Escolar da Educação Básica, base do "Estudo exploratório sobre o professor brasileiro" (BRASIL/INEP, 2009);

pesquisas sobre o perfil dos docentes da educação básica no Brasil, realizadas na última década (2004-2014), em que a média de idade dos professores de acordo com o Censo Escolar é de 30 anos, enquanto o Gestrado mostra que em oito estados brasileiros essa média atinge os 41 anos. As pesquisas apresentadas neste trabalho do INEP (FLEURI, 2015) concordam em dizer que os professores são predominantemente do sexo feminino, adulto, casado, com família nuclear, de classe média baixa. Não verificamos em nossa pesquisa a qual classe econômica estes professores se enquadram, mas os demais itens correspondem com os dados aqui apresentados.

Do ponto de vista da **formação profissional** prevalece o professor com pós-graduação ou especialização (76%), e, em relação ao **tempo de atuação no magistério**, 16 a 20 anos (31%). Mas este dado relativo ao tempo de atuação também revela a diversidade da amostra, já que de 21 a 35 anos de atuação temos 24% de professores, e de 1 a 15 anos outros 45%. Os gráficos abaixo ilustram tanto o perfil prevalente como a diversidade que se contrapõe ao mesmo:



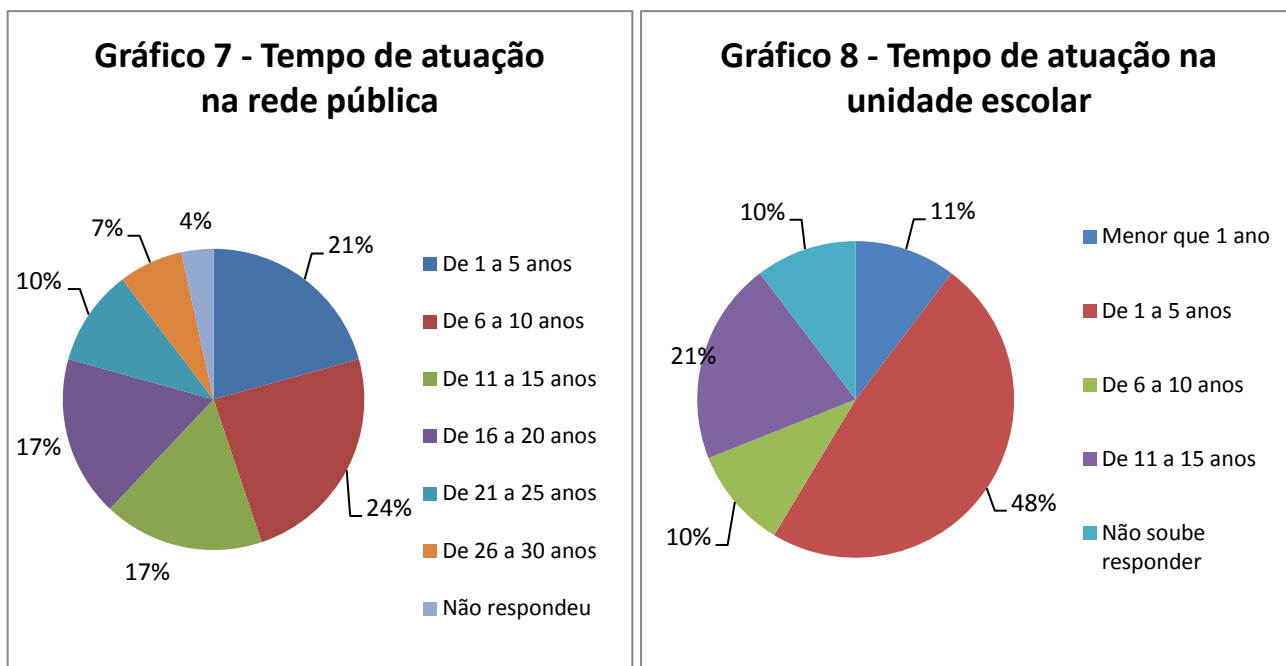
Fonte: Organizado pela autora, a partir da análise dos dados do questionário.

O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam (UNESCO, 2004); o *survey* do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO, 2010); e o estudo do Instituto Paulo Montenegro (IPM, 2010) –, comparados com os resultados da pesquisa internacional Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem - *Teaching and Learning International Survey - TALIS*, realizada em 2013, com a participação do Brasil (OECD, 2014).

A pesquisa do Gestrado aponta que, a formação continuada realizada pelos professores é propiciada pelos programas e eventos das redes municipais e estaduais de educação. Já a pesquisa *TALIS* destaca que, a nível internacional, a grande maioria dos docentes participa de atividades de formação continuada durante o ano letivo. A pesquisa ainda aponta que, os professores que não participam de formações alegam falta de tempo no horário de trabalho e falta de incentivo para a realização das mesmas. A pesquisa *TALIS* constata que, o oferecimento de remuneração financeira ou de disponibilidade de tempo durante a jornada de trabalho tem sido fator importante para motivar os professores a aderirem às propostas de formação em serviço.

No presente contexto, mesmo que o percentil acerca do tema formação continuada apresentado na unidade pesquisada não seja baixo (76%), conforme foi descrito no item "*A rede municipal de educação*", os professores da rede municipal destacam que são poucos os programas de formação continuada oferecidos pela rede municipal e ainda ratificam a importância de serem consultados a respeito dos temas de formação a serem oferecidos, pois estes não se articulam com os interesses e necessidades reais do professorado municipal. Ainda que houvessem mais programas de formação, é importante ressaltar a falta de tempo para fazê-los em serviço, uma vez que os professores municipais, em sua maioria, conforme descrito no PME (2015), apresentam jornadas extensivas de trabalho, se estendendo até mesmo para três períodos, no caso dos professores PEB III, para compor a renda salarial.

Em relação ao **tempo de atuação na rede pública** a prevalência de 6 a 10 anos (24%) pode ser contraposta, por um lado, por um total de 21% que atuam de 1 a 5 anos, e, por outro, de um total de 51% que atua de 11 a 30 anos. Já em relação ao **tempo de atuação na escola pesquisada**, se por um lado há 59% de professores com até no máximo 5 anos, 21% nela atua a mais de 10 anos (11 a 15 anos). Os dados são ilustrados nos gráficos abaixo:



Fonte: Organizado pela autora, a partir da análise dos dados do questionário.

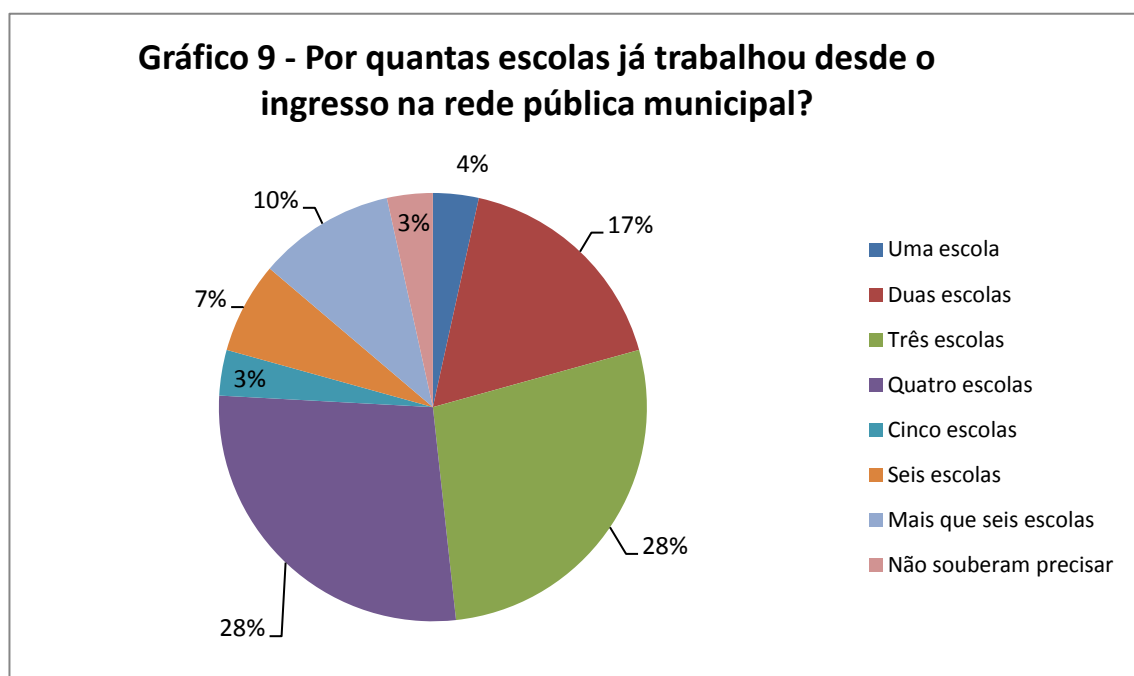
Se formos pensar em subgrupos podemos apontar para um “núcleo duro”, formado por 21% dos professores, provavelmente constituído pelos que estão na escola desde a inauguração, “os mais velhos da casa”. Um subgrupo intermediário, mais restrito, de 10%, com 6 a 10 anos na escola. E um subgrupo dos “novos”, com até no máximo 5 anos na escola (59%).

Analisando estes percentis, podemos lançar a hipótese de que o subgrupo que chamamos de "núcleo duro" (21%), possivelmente tenha permanecido na escola durante estes anos por escolha própria, uma vez que o tempo de serviço lhes permite trabalhar em outras unidades melhores ou mais bem localizadas. Já o maior percentil, composto por 59% do quadro (professores com até 5 anos de unidade escolar), podemos dizer que, a eles, as possibilidades de mudança de unidade escolar são diminuídas, uma vez que o critério para mudança de escola é tempo de serviço. A este grupo, não podemos estabelecer relações causais ou afirmar com certeza a que deve sua permanência na unidade; mas, podemos nos questionar se permanecem na escola por escolha e motivos próprios ou por que são impossibilitados diante das regras e critérios de remoção, segundo a legislação municipal. Quanto ao subgrupo "intermediário" (10%), cabe aos pesquisadores também questioná-los sobre sua permanência na escola. Estas perguntas, presentes no roteiro das entrevistas, são tratadas nas análises do capítulo a seguir.

Outro dado também importante para se considerar, ainda a respeito dos motivos de permanência ou não na unidade escolar, é que, nos últimos três anos, um conjunto de 19

professores permaneceu na escola. Em 2014, haviam 39 professores na unidade escolar e, 19 professores, representavam cerca de 48,7% do quadro. Em 2015, haviam 40 professores, estes mesmos 19 docentes representavam, portanto, 47,5%. Já em 2016, havia 49 professores e, estes 19, representavam, 38,7% do total. Se somarmos os três percentis e dividirmos por três, chegamos a uma média de, aproximadamente, 45%, nos permitindo dizer que este percentil, portanto, se manteve nos últimos três anos consecutivos, o que representa um número significativo, dando possibilidades para a formação de um grupo, ou ainda, subgrupos, e a um sentimento de pertença entre estes 19 professores, uma vez que, conforme já discutimos, os professores da rede municipal, de acordo com o Estatuto do Magistério Municipal, podem trocar de unidade escolar todo final de ano letivo num processo chamado de remoção, ainda que as possibilidades de "melhores trocas" estejam atreladas a um tempo de serviço maior. Este é um dado muito importante que trataremos também nas entrevistas, pois representa um indicador para nossas primeiras hipóteses a respeito da escolha da escola de pesquisa que haveria nessa unidade um coletivo de professores relativamente unidos e possibilidades de vivências cooperação e prazer no trabalho.

O gráfico 9 ilustra os percentis relativos ao **número de escolas que o professor já trabalhou desde o ingresso na rede pública municipal.**

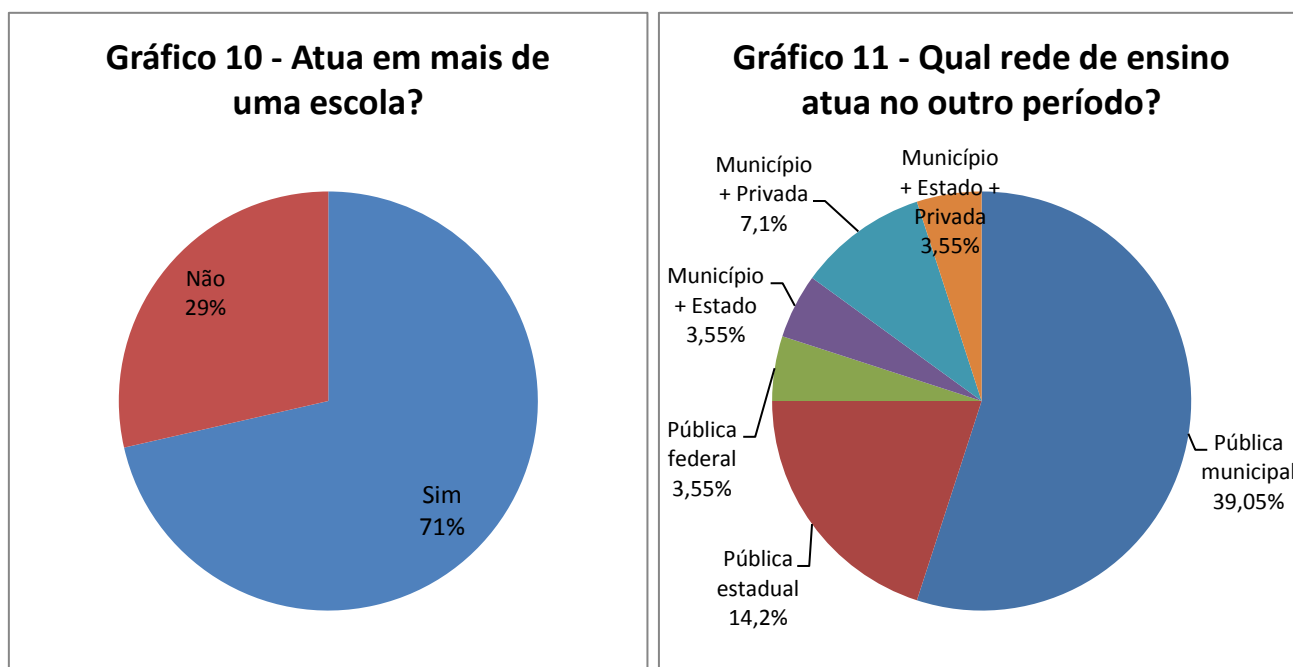


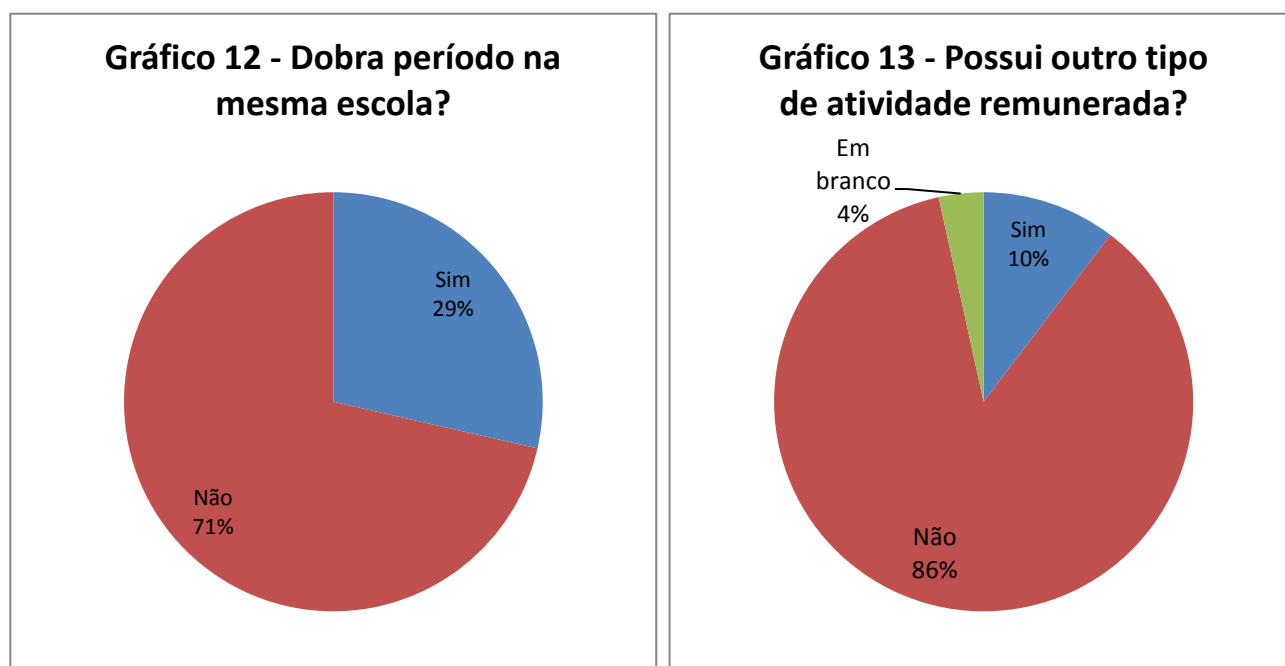
Fonte: Organizado pela autora, a partir da análise dos dados do questionário.

Verifica-se um total de 56% que já trabalhou em 3 até 4 escolas, e total de 21% somados os que só trabalharam na escola pesquisada (4%) com os que trabalharam em outra anteriormente (17%). Deste modo, são dados que deixam entreaberta a questão do grau de permanência dos professores.

Cerca de 79% da amostra dos professores pesquisados são **efetivos** e 21% trabalham em **regime de contrato por tempo determinado**, número 7,54 pontos percentuais abaixo do referente ao quadro geral de professores da rede municipal (no município, 86,54% dos docentes são efetivos). Já quando tomamos a totalidade dos professores da escola, o percentil de efetivo é ainda menor: 69,38%. Este dado, que aponta para 69,38% de efetivos nesta unidade escolar, comparado ao de 86,54% de efetivos no município (diferença de 17,16 pontos percentuais) sugere grau de precarização relativamente superior em escola de periferia (30,61% de contratados, mais que o dobro da média geral de 13,45%).

Em relação à **jornada de trabalho** verificou-se a predominância de professores com dupla jornada, quer seja dobrando o período na mesma escola, quer seja acumulando com jornada em outra escola municipal, privada ou estadual. O fato é que 71% atua em mais de uma escola. E 29% dobra período na mesma escola. Acrescenta-se ainda que 86% não exerce outra atividade remunerada além da relativa ao exercício em instituições educacionais. Os gráficos 10, 11, 12 e 13 ilustram esta condição.



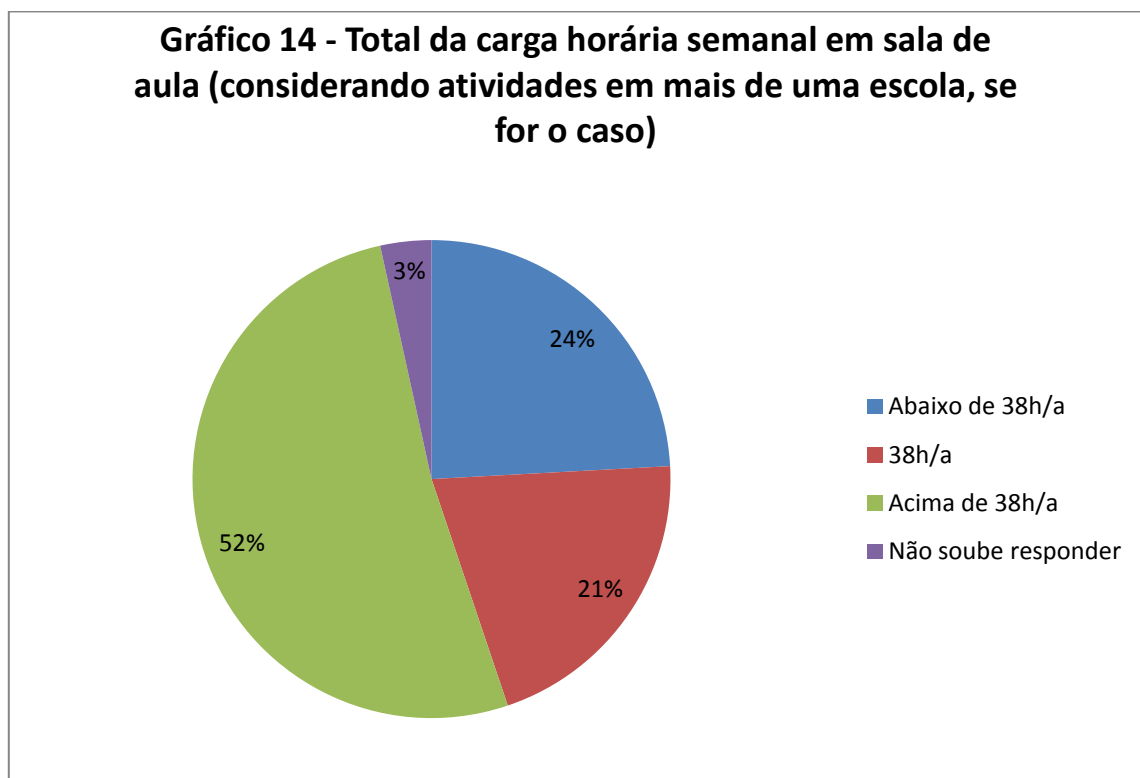


Fonte: Organizado pela autora, a partir da análise dos dados do questionário.

Desconsiderando um respondente por ter jornada de trabalho parcial, configurando apenas um período de trabalho e em uma só escola, aproximadamente, 71% (20 respondentes) atuam em mais de uma escola. Como se percebe pelos gráficos e considerações que os precedem a jornada de trabalho destes 71% é composta por outras escolas da rede municipal, escolas estaduais, escolas da rede privada, e escola federal. Com base nos assinalamentos, temos professores que compõem a jornada de trabalho em outra escola municipal (11); outros em escolas da rede estadual (4); e alguns assinalaram compor a jornada em mais duas redes (outra escola municipal + escola estadual = 1; outra escola do município + escola privada = 2); ou até mesmo nas três redes de ensino (Município + Estado + Privada = 1); e 1 professor que compõe sua jornada numa escola federal.

Os outros 29% (8 respondentes) do total da amostra, assinalaram dobrar período na mesma unidade escolar (considerando aqui, jornada acima de 28h/a com aluno que já configuram dois períodos de trabalho, pois esta quantidade de aulas não se encaixam num só período). Isto significa dizer que, dos 29 respondentes, apenas um possui jornada de trabalho parcial (apenas um período de trabalho). Todos os demais da amostra possuem, ao menos, jornada dupla de trabalho.

A **carga horária** apresentada por este grupo de professores foi bastante heterogênea, principalmente porque estão incluídos nesta amostra professores PEB I, PEB II e PEB III, ou seja, professores com jornadas de trabalho e quantidade de aulas atribuídas de formas distintas. Organizamos os dados da seguinte maneira: abaixo de 38 h/a semanais (jornada parcial); 38 h/a semanais (jornada integral); e acima de 38 h/a semanais.



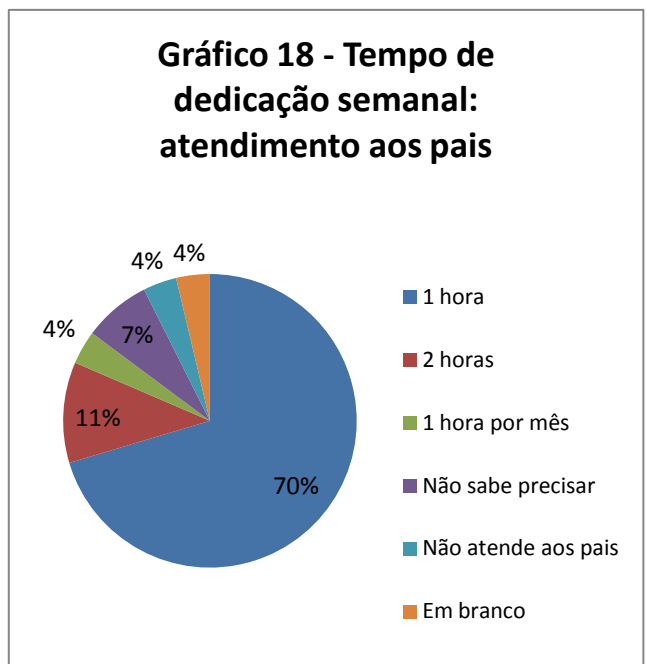
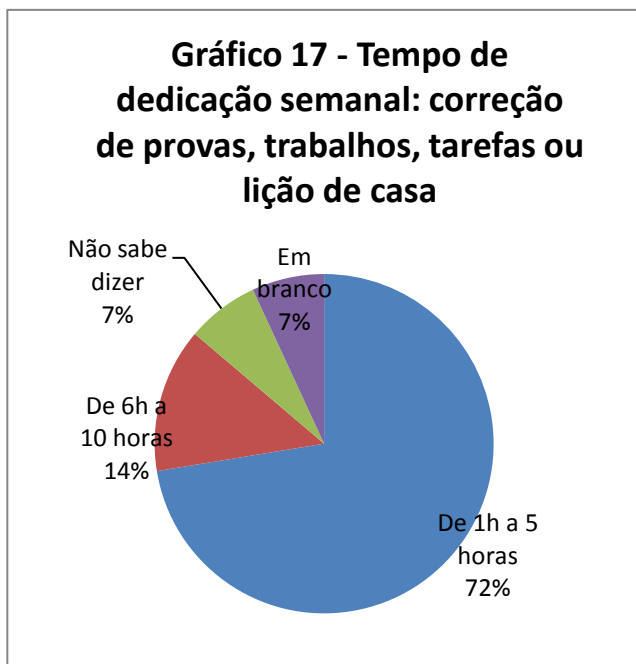
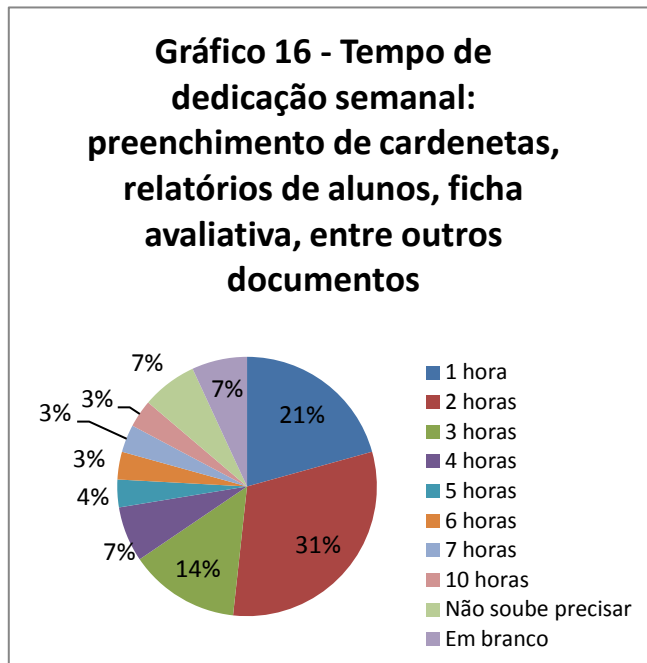
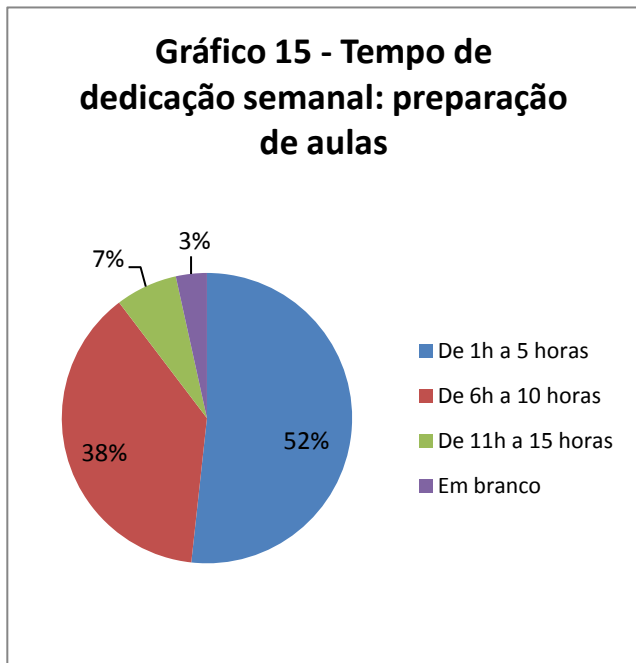
Fonte: Organizado pela autora, a partir da análise dos dados do questionário.

Ressaltamos que o mínimo assinalado pelos respondentes foi 19h/a com aluno e, o máximo foi, 60 horas/aulas com aluno. Para a rede municipal, uma carga horária de 38h/a com aluno corresponde a jornada integral de trabalho (dois períodos de aula), segundo a legislação.¹⁵ Desta forma, estes 52%, metade dos respondentes, número bastante significativo, excedem dois períodos de trabalho (manhã, tarde e/ou noite).

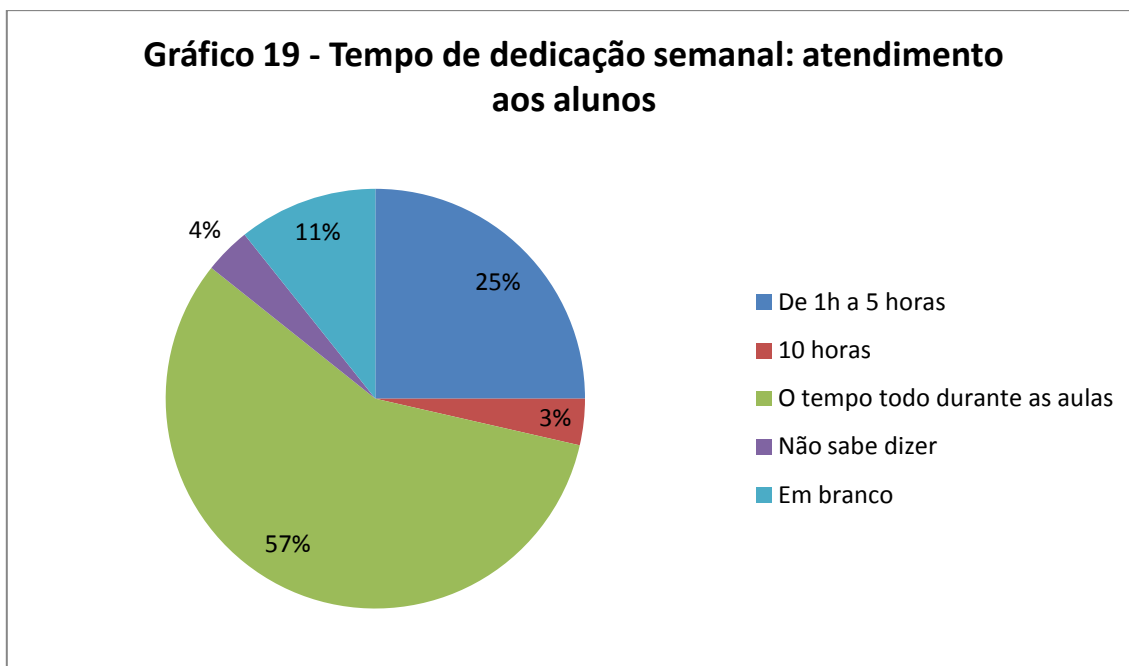
Os gráficos a seguir ilustram atividades realizadas fora da escola ou da sala de aula com seus respectivos tempos de dispêndio. O que se verifica, de modo geral, é um

¹⁵ Segundo a legislação municipal, para professores PEB II e PEB III, a jornada integral corresponde a 38h/a com alunos. Diferentemente dos professores PEB I que possuem jornada única de 28h/a com aluno. É comum observamos professores com jornada parcial, ou professores PEB I (jornada única) assumirem aulas como licenças e faltas em escolas dentro da rede municipal ou dentro da própria unidade, fazendo com que o número de aulas destes professores aumente conforme a demanda de até, no máximo, 38h/a com aluno.

descompasso entre um excesso de aulas e o reduzido tempo de preparação de aulas e correção de provas e trabalhos, entre outros afazeres.



Fonte: Organizado pela autora, a partir da análise dos dados do questionário.



Fonte: Organizado pela autora, a partir da análise dos dados do questionário.

Como se percebe pelos gráficos, além da horas-aulas diretamente com aluno, os professores também se dedicam a outras atividades fora da sala de aula, como preparação de atividades, aulas e provas, correção, preenchimento de cadernetas, fichas avaliativas de cada aluno, entre outros. Também participam de reuniões pedagógicas, reuniões de pais, atendimento particular aos pais e alunos quando solicitados etc.

Cerca de 52% se dedicam somente de 1h a 5h semanais para a preparação de aulas. Já para o preenchimento de cadernetas, relatórios de alunos, fichas avaliativas e outros documentos, 31% afirmam dedicar-se cerca de 2 horas semanais e 14% dedicam-se 3 horas semanais. Ou seja, se 52% se dedica até 5h de planejamento de aulas, quase o mesmo percentil (45%) refere dedicar-se de 2 a 3 horas para atividades "burocráticas". O que, como veremos, implica em conflitos em relação à identidade docente valorizada ou idealizada.

No que se refere ao tempo dedicado aos alunos, vale ressaltar que a maioria dos professores entendeu que o tempo dedicado a eles é o mesmo em que estão ministrando suas aulas em sala de aula. Desta maneira, 57% dos professores responderam "o tempo todo durante as aulas".

Desconsiderando um dos questionários por informação insuficiente neste quesito, somando o tempo semanal de aula com aluno e o tempo dedicado também semanalmente as demais atividades como: preparação de aulas; preenchimento de cadernetas, relatórios de alunos, ficha avaliativa; correção de provas, trabalhos, tarefas ou lições de casa; e,

atendimento aos pais, de cada um dos respondentes, chegamos a um total de 78% de respondentes que ultrapassam a carga horária de 44 horas/semanais estabelecida pela CLT, art. 58 (BRASIL, 1988), e, dentre eles, 14% chegam a atingir acima de 65 horas/semanais, que corresponde a jornada legal máxima permitida para os professores da rede estadual no estado de São Paulo (65 horas/semanais).¹⁶ Podemos apontar ainda que, os professores da amostra (73%) tem uma jornada de trabalho extensa diretamente com aluno (21% com 38h/a + 52% com jornada acima de 38h/a), reiterando que 71% do total compõe essa jornada em mais de um escola, o que supõe, um gasto maior de tempo no que se refere a deslocamento de uma escola para outra e, possivelmente, um número maior e diversificado de tarefas como projetos, feiras, apresentações, avaliações, já que se tratam de escolas diferentes.

Vale destacar a questão do tempo dedicado à preparação de aulas, parte importante do trabalho do professor. Consideramos precário, senão insuficiente.

Conclui-se em relação aos esforços empreendidos que a maior parte do tempo da jornada de trabalho do professor é destinada às aulas diretamente com os alunos, preocupação esta já apontada no PME (2015). E que este tempo é muito extenso, comparativamente às demais atividades que abarcam o trabalho docente, restando pouco às demais tarefas. Porém, como se dedicar adequadamente às outras atividades essenciais da docência, como preparação de aulas, por exemplo, diante de jornadas de trabalho com aluno tão extensas, além de tempo considerável gasto em outras atividades como as de ordem burocrática (38% dos respondentes dedicam-se 2h por semana com preenchimento de documentos de toda ordem)? Assim, as condições objetivas de trabalho e a necessidade de dupla jornada para composição de renda mensal forjam o professor a ministrar número elevado de aulas, porém com tempo de preparo muito aquém do desejado no sentido de uma boa qualidade de ensino. Como evidenciamos na pesquisa, por meio das entrevistas, a dificuldade é mais acentuada nos primeiros anos da carreira. Na medida que o professor ganha mais experiência didática e sistematização de conteúdos, a dificuldade é amenizada. Mas vale ressaltar que, na unidade escolar pesquisada, havia 59% de professores da amostra com até 5 anos de trabalho.

Na pesquisa já mencionada do INEP (FLEURI, 2015), tanto os dados apresentados pelo Gestrado como pela Unesco apontam que a jornada de trabalho do professor extrapola em muito a jornada de 40 horas/semanais em razão dos trabalhos escolares que levam para casa. Os professores da amostram afirmam que trabalham aos finais de semana (45%),

¹⁶ Na rede estadual de ensino, a Lei Complementar 1.207, de 05 de julho de 2013, alterou a redação da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, aumentando a jornada de trabalho total, com acúmulo de cargos, para 65 horas semanais.

enquanto 41% trabalham às vezes e outros 10% dos respondentes disseram que não. O IPM (2010) ainda reforça que essas tarefas docentes acabam por minimizar o tempo do professor para o lazer, cultura e vida pessoal.

Em 16 de julho de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008), que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. No ano de 2017, o valor foi reajustado para R\$ 2.298,80 para jornada de trabalho de 40 horas/semanais.¹⁷ A média dos salários dos professores da rede pesquisada (para jornada de trabalho de 38h/a) é comparativamente maior em relação ao valor estabelecido para a Lei do Piso.

Segundo o Estatuto do Magistério Municipal, art.24., o Professor de Educação Básica II, deverá assumir uma das seguintes jornadas de trabalho: a) Jornada de Tempo Parcial, constituída por 19h/a de Trabalho Docente com Aluno. O salário-base inicial é, em média, R\$ 2.189,50; b) Jornada de Tempo Integral, constituída por 38h/a de Trabalho Docente com Aluno. O salário-base inicial é, em média, R\$ 4.379; c) Jornada Parcial II, constituída por 28h/a de Trabalho Docente com Aluno. O salário-base inicial é, em média, R\$ 3.171.¹⁸

E, segundo o Estatuto do Magistério Municipal, art.25., o Professor de Educação Básica III deverá assumir uma das seguintes jornadas de trabalho: a) Jornada Reduzida, constituída por 12h/a de Trabalho Docente com Aluno. O salário-base inicial é, em média, R\$ 1.467,90; b) Jornada de Tempo Parcial I, constituída por 18h/a de Trabalho Docente com Aluno. O salário-base inicial é, em média, R\$ 2.201,85; c) Jornada de Trabalho Parcial II, constituída por 24h/a de Trabalho Docente com Aluno. O salário-base inicial é, em média, R\$ 2.935,80; d) Jornada de Tempo Completo, constituída por 30h/a de Trabalho Docente com Aluno. O salário-base inicial é, em média, R\$ 3.669,75; e) Jornada de Tempo Integral, constituída por 38h/a de Trabalho Docente com Aluno. O salário-base inicial é, em média, R\$ 4.729,90. O valor do salário-base dos professores contratados é o mesmo, mas eles não se enquadram no plano de carreira municipal.

Ainda que os salários sejam maiores que na rede estadual, "optar" por jornadas parciais, ou menor quantidade de aulas com alunos conforme desejam os respondentes, implica em salários reduzidos e, portanto, não se trata de uma opção. Diante de tais condições objetivas, o professor se vê sem saída e acaba por ministrar quantidades elevadas de aula para

¹⁷ Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/01/piso-salarial-dos-professores-tem-reajuste-e-sobe-para-2-298-em-2017>

¹⁸ Para que este dado possa ser melhor avaliado anos após a publicação desta dissertação, informamos que a cotação média do dólar no ano de 2016 foi de R\$ 3,48 reais. Ou seja, salário base de \$ 1,254.73 dólares (professor de educação básica II [educação infantil e ensino fundamental I] com jornada integral de 38h/a).

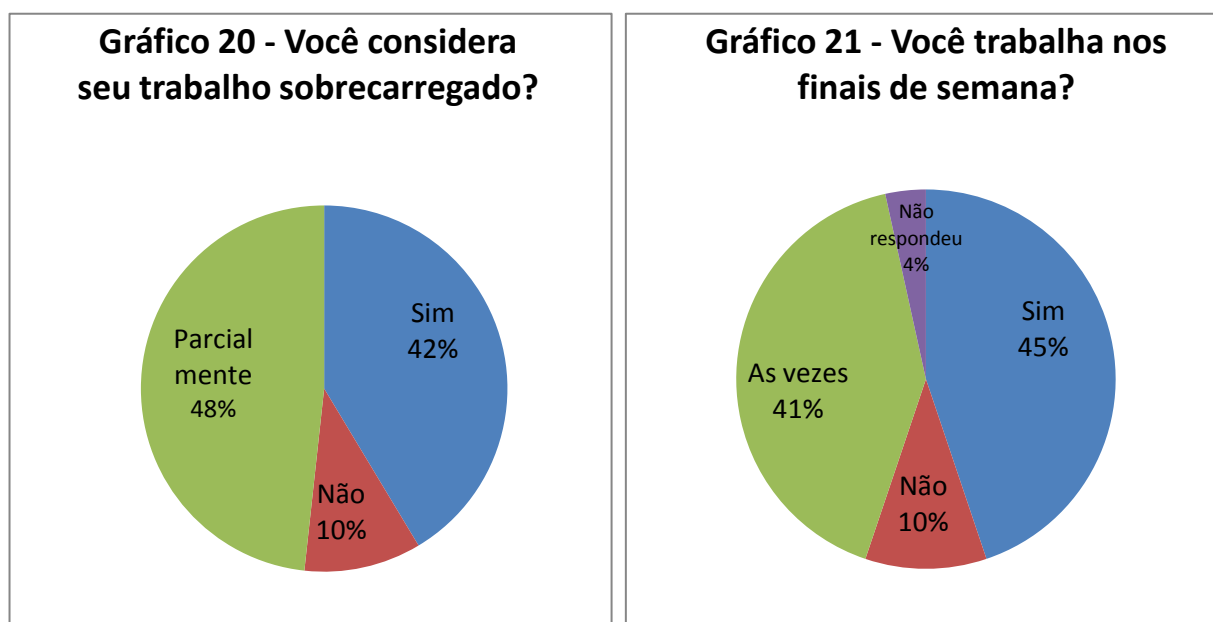
compor rendas maiores (52% dos professores respondentes possuem jornada acima de 38h/a e 21% possuem jornada de 38h/a).

De acordo com a pesquisa do INEP (FLEURI, 2015), o IPM (2010) aponta que mais da metade dos professores leciona em dois períodos, sendo que 1/5 dos professores do ensino médio podem lecionar até três períodos.

Segundo dados da OCDE (2015), a média de salário inicial dos professores da pré-escola dos países participantes da pesquisa é mais que o dobro dos professores no Brasil e a diferença cresce conforme os níveis mais elevados de educação. Os salários dos professores é também menor em relação aos países latino-americanos como Chile, Colômbia e México para todos os níveis educacionais.¹⁹

Todas essas questões podem ser fortes indicadores dos motivos pelos quais cerca de 50% dos professores assinalaram que estavam sobrecarregados no trabalho. Um dos professores justificou estar **sobrecarregado** e destacou que sua jornada de trabalho era ilegal, ao relatar: *"a jornada máxima da rede municipal supera o limite de 44 horas semanais da legislação trabalhista e a quantidade de alunos por turma"*.

Seguem os dados obtidos e sistematizados em gráficos, para melhor visualização das respostas:



¹⁹ Os países participantes desta pesquisa foram os 34 países membros da OCDE: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Suécia, Suíça, e Turquia. Assim como de alguns países parceiros como Argentina, Brasil, China, Colômbia, Índia, Indonésia, Letônia, Rússia, Arábia Saudita, África do Sul, Costa Rica e Lituânia.

Os professores, portanto, estão sobrecarregados. Somando os respondentes que assinalaram sim e os que assinalaram parcialmente, chegamos a 90%. O excesso de trabalho se sobrepõe aos dias semanais, incluindo, para 45% dos respondentes, atividades nos finais de semana.

Quando pedimos aos professores da amostra que justificassem suas respostas acerca da sobrecarga de trabalho, a maioria apontou a dupla jornada de trabalho e as excessivas demandas como fechamento de notas, correção de provas, preparação de aulas, projetos, relatórios etc., que devem ser realizadas ao mesmo tempo.

Uma fala dos professores da presente pesquisa aponta no sentido da necessidade da dupla jornada devido ao salário e, menciona o estresse que advém da sobrecarga de trabalho: *"se ganhasse para apenas uma turma seria menos estressante"*. Outra respondente considera que o salário de dupla jornada é bom, todavia, preocupa-se com o pouco tempo dedicado aos alunos e a preparação de aulas, bem como a sua saúde física e emocional ao dizer que *"Apesar do salário ser bom, acredito que um professor com jornada de meio período, possui mais tempo para se dedicar aos alunos e às aulas, bem como bem-estar físico e emocional"*. Nesse sentido, este professor menciona o que já discutimos a respeito da carga horária dos professores ser extensiva quanto ao número de aulas com alunos em comparação às outras atividades que envolvem a docência: *"O tempo gasto em todo o processo (preparação de aulas, correção, relatórios, entre outros) é pequeno em relação ao tempo dedicado à execução das aulas"*.

Algumas falas de diferentes professores apontam que, além da dupla jornada de trabalho, há também uma quantidade excessiva de tarefas e demandas atribuídas ao professor, bem como as atividades que acabam sendo levadas para casa: *"Todos os professores ficam sobrecarregados pois, além de dobrar período, planejam aulas e atividades em casa"*. Esta outra respondente considera seu trabalho parcialmente sobrecarregado e atribui esta sobrecarga a determinados períodos do ano (fechamento de trimestres), mas também aponta levar trabalho para casa, pois assim "sobra" mais tempo em sala de aula para ser preenchido com atividades de ensino propriamente dito e não com correção de cadernos, conforme aponta: *"Em determinadas épocas do ano sim, pois há muito trabalho burocrático nos finais do bimestre. Em outros momentos, levo para casa cadernos dos alunos para corrigir para poder aproveitar os momentos em sala de aula para realizar diferentes atividades"*. Devido a sobrecarga dos finais de trimestre, esta respondente parece reorganizar sua rotina de trabalho para que as diversas demandas interfiram em menor peso nas suas aulas, levando assim, trabalho para casa para dar conta de tudo.

Segundo Apple (1995), em sua pesquisa acerca da intensificação, controle, aumento dos ritmos e tecnização do trabalho do professor no contexto das escolas americanas, observou entre os professores um desejo de, simplesmente, "acabar a tarefa", ou seja, o desafio do dia ou da semana de trabalho, entre os professores por ele pesquisados, se resumia em terminar suas tarefas e/ou objetivos prescritos. Na perspectiva dejouriana, como apontamos, o verdadeiro ou autêntico sentido do trabalho reside, justamente, na possibilidade de ir além do prescrito: "O trabalho é a atividade coordenada de homens e mulheres para defrontar-se com o que não poderia ser realizado pela simples execução prescrita de uma tarefa de caráter utilitário com as recomendações estabelecidas pela organização do trabalho". (DEJOURS; MOLINIER, 2004e, p.135).

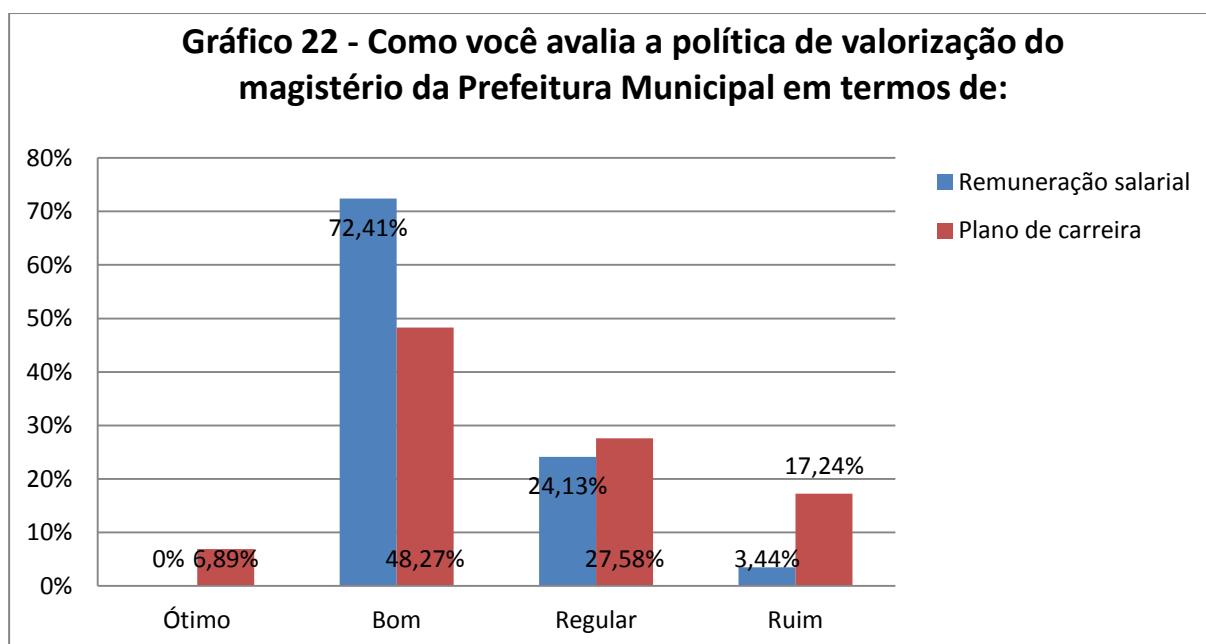
Apple (1995) ainda aponta para uma carga alta de trabalho e um grande tempo gasto em tarefas técnicas como corrigir e registrar. "Existe tanta coisa a fazer que simplesmente cumprir o que é específico exige quase todos os esforços da pessoa" (APPLE, 1995, p.41), como levar cadernos para corrigir em casa, conforme nossa respondente. Ele ainda aponta que os professores tentavam resistir a este controle externo sobre seu próprio trabalho, adotando um ritmo mais lento de trabalho, optando por não trabalhar determinados conteúdos por não achar relevância nos mesmos. Porém, destacou não se tratar de uma saída eficiente. A nosso ver, não se configurava em estratégia de transformação dos aspectos deletérios do trabalho, mas sim medidas paliativas.

Para Apple (1995), intensificação pode ser caracterizada pelo "sentimento crônico de excesso de trabalho". Segundo o autor, a intensificação está presente desde o mais trivial, como falta de tempo para ir ao banheiro, ao mais complexo, como falta de tempo para terminar as atividades propostas para cada dia de trabalho. Segundo o autor, o "excesso crônico de trabalho" implica numa mudança no tempo e nas interações intersubjetivas em benefício das necessidades do processo de trabalho e isso ocasiona processos de quebra da sociabilidade, aumento do isolamento e dificuldades em encontrar tempo para o lazer e descanso. Além disso, a intensificação também concentrou mais tarefas em uma quantidade menor de pessoas, fazendo com que os trabalhadores assumissem mais responsabilidades. Outra questão apontada pelo autor é que, os trabalhadores também passaram a eliminar o que lhes parecia irrelevante perante uma diversidade de tarefas, executando somente o crucial, por não serem mais capazes de executar todas as demandas para as quais eram solicitados. Veremos, inclusive, esta preocupação no resumo da entrevista com o gestor educacional ao mencionar que, diante de tantas demandas, "algumas coisas acabam ficando pelo caminho" e seu sentimento de frustração perante a isso. Por fim, Apple (1995) destaca que o impacto mais

relevante da intensificação seria a "redução da qualidade do serviço oferecido ao público". Aspectos estes que abordaremos no capítulo seguinte, com base nas noções de desgaste e de degradação.

Em síntese, os percentis e dados dissertativos dos questionários indicam que a sobrecarga de trabalho está fortemente presente no trabalho dos professores desta unidade escolar. A necessidade de dobrar períodos em função da composição da renda salarial traz também, quantidades excessivas de demandas e tarefas que permeiam não somente o tempo em que o professor está no trabalho, mas também no tempo que deveria ser utilizado para o descanso e lazer. Outra questão importante é a quantidade extensa de horas/aulas com alunos e a impossibilidade de se dedicar as outras atividades da docência como preparação de aulas, correção de cadernos e tarefas de toda ordem, também muito importantes para o ensino. Esses processos têm interferido na saúde do professor e muitos já apontam a sobrecarga como indicador de estresse, conforme veremos no decorrer das análises do questionário.

Pedimos também para que os professores avaliassem a **política de valorização do magistério** regulamentada pelo Estatuto do Magistério Municipal. A seguir, apresentamos um gráfico que sistematiza a avaliação dos professores a respeito do plano de carreira e remuneração salarial.



Fonte: Organizado pela autora, a partir da análise dos dados dos questionários

No que se refere à remuneração salarial, 72,41% avaliaram como "bom", sendo que 27,57% avaliaram "regular/ruim" (sendo 24,13% como "regular" + 3,44% como "ruim"). Se compararmos estes dois polos, "bom" *versus* "regular/ruim", a diferença é considerável. Porém, destacamos que 27,57% é também um percentil significativo de professores não satisfeitos com a remuneração salarial e que nenhum optou pela opção "ótimo".

Em relação ao plano de carreira, 55,16% da amostra avaliou positivamente (sendo 48,27% "bom" + 6,89% "ótimo"). Porém, outros 44,82% o avaliaram como "regular/ruim" (sendo 27,58% "regular" + 17,24% "ruim"). Neste item, os professores estão mais divididos em suas avaliações, quando comparamos estes dois polos ao que ocorreu em relação à remuneração salarial. Não obstante, destacamos o percentil 44,82% que assinalaram "regular/ruim". Uma avaliação significativa, pois indica que quase a metade dos professores municipais não está satisfeita com o plano de carreira municipal.

Se considerarmos somente o item "bom" do "*Gráfico 22 - Como você avalia a política de valorização do magistério da Prefeitura Municipal*", conseguimos visualizar uma diferença expressiva entre remuneração salarial e plano de carreira. A remuneração foi considerada "boa" por 72,41% dos respondentes, conforme já dissemos, mas a positividade desta avaliação não apresenta o mesmo vigor quando se trata do quesito plano de carreira (48,27%). Os professores parecem estar mais satisfeitos com o salário do que com o plano de carreira, comparativamente. Há, na rede municipal, estudos organizados por membros da SME e professores representantes de algumas escolas com objetivo de rever e, posteriormente, reformular o Estatuto do Magistério, que versa sobre o plano de carreira e remuneração salarial e dá outras providências. Todavia, há diversas discussões sobre estes estudos, pois, há relatos que o mesmo não está sendo realizado de maneira coletiva e democrática, ou ainda que não representa os questionamentos e interesses reais da maioria dos professores municipais e, sim, desta pequena parcela de professores e representantes da SME. Um dos grandes tópicos de discussão é, justamente, o plano de carreira. Atualmente, segundo o Estatuto Municipal, para os professores aumentarem uma referência em seu salário (valores que vão desde centavos até R\$1,17 acrescidos à hora/aula), é necessário realizar cinco pontos-promoção adquiridos através de: a) cursos de especialização (com duração mínima de 360 horas), três pontos; b) aperfeiçoamento (com duração mínima de 120 horas), um ponto; c) extensão cultural (com duração mínima de 30 horas), 0,2 décimos de ponto; d) mestrado, 10 pontos; e) doutorado, 20 pontos. O grande alvo de discussões é que deve-se respeitar o interstício de 10 anos, a cada cinco pontos-promoção adquiridos (exceto para mestrado e doutorado). Em termos práticos, durante a carreira docente (25/30 anos de efetivo exercício),

o professor que tem contemplado a validação de seus cursos somente a cada dez anos conseguirá esta "promoção" apenas duas vezes para as professoras e três vezes para os professores. Isso certamente desestimula o professor quanto à realização dos cursos de formação continuada.

O Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica aprovaram a Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009 (MEC, 2009) que fixou as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública, tendo em vista a Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, que versa, dentre outros assuntos, sobre as atribuições da Câmara da Educação Básica (BRASIL, 1995); a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB (BRASIL, 2007); a Lei nº 11.738/2008, Lei do Piso Salarial Nacional (BRASIL, 2008); e o Parecer CNE/CEB nº 9/2009, de mesmo tema da Resolução nº 2/2009 (MEC, 2009).

Entre seus artigos, destacamos o artigo 4º, que dispõe sobre princípios acerca do plano de carreira para os profissionais do magistério. Entre eles: reconhecimento da Educação Básica pública e gratuita como direito de todos e dever do Estado, que a deve prover de acordo com o padrão de qualidade estabelecido na Lei nº 9.394/96, LDB (BRASIL, 1996b); acesso à carreira por concurso público de provas e títulos; remuneração condigna com vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional, nos termos da Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008); progressão salarial na carreira; jornada de trabalho em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, com ampliação das horas a serem dedicadas a planejamento e outras atividades que não sejam diretamente com alunos; incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar; melhorar as condições de trabalho dos professores e erradicar e prevenir a incidência de doenças profissionais; entre outras. A Resolução dispõe também, em seu artigo 5º, que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, na adequação de seus planos de carreira aos dispositivos da Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008) e da Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007) devem: assegurar a aplicação integral dos recursos constitucionalmente vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino; promover a adequada relação numérica professor-aluno para cada etapa de ensino; manter, em legislação própria, a regulamentação da gestão democrática do sistema de ensino; prover a formação dos profissionais da educação; constituir incentivos de progressão por qualificação do trabalho profissional a partir de referenciais tais como: avaliação de desempenho do professor e do sistema de ensino para que os resultados possam *"proporcionar ao profissional do magistério um momento de aprofundar a análise de sua prática, percebendo seus pontos positivos e*

visualizando caminhos para a superação de suas dificuldades, possibilitando, dessa forma, seu crescimento profissional e, ao sistema de ensino, indicadores que permitam o aprimoramento do processo educativo" (MEC, 2009).

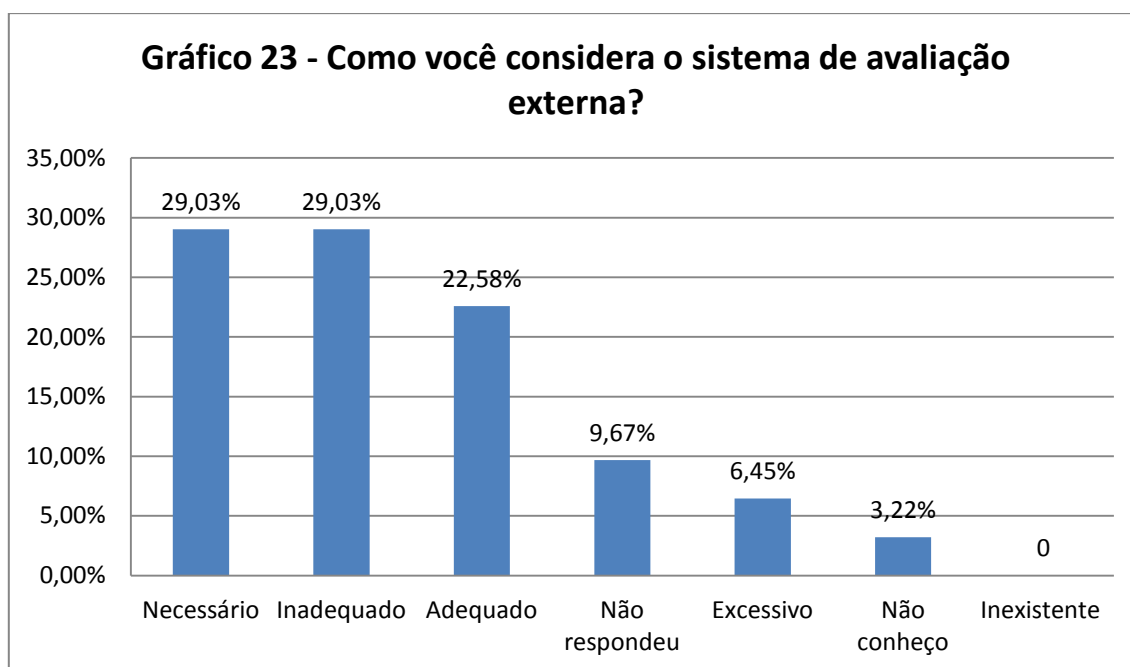
A política de valorização do magistério no município da presente pesquisa (Lei Complementar) traz, em seu artigo 3º, os seguintes itens: formação permanente e sistemática; condições dignas de trabalho; perspectiva de progressão nos planos de carreira; exercício de todos os direitos e vantagens em consonância as atribuições do magistério; piso salarial fixado anualmente através de negociação coletiva e em congruência a lei salarial do município e a legislação federal; exercício do direito à livre negociação e direito de greve.

Se compararmos dois documentos municipais, a saber: Lei Complementar (itens acima relatados), a Resolução Municipal²⁰ (que trata da avaliação e condições de oferta de ensino na rede municipal) com a Resolução nº 2/2009 (MEC, 2009), verificaremos que alguns itens são correspondentes. Entretanto, outros como a preferência de atuação numa única unidade escolar, tempo maior de dedicação para planejamento escolar, relação numérica professor-aluno não são completamente respeitados. Estes itens acabam por ser alvos de constantes queixas por parte dos professores, conforme veremos ao longo das análises dos dados da pesquisa. E mesmo aqueles que são contemplados pela lei municipal, como o caráter essencialmente diagnóstico das avaliações externas, sem fins punitivos ou de responsabilização dos professores, na prática, acabam operando de maneira contrária, sendo fruto de descontentamentos e frustrações por parte destes profissionais, ainda que em grau distinto do que ocorre nas escolas estaduais (Vide entrevista com Professor Ricardo, no capítulo seguinte).

O que nos levou a abordar o tema **avaliação externa**.²¹ Perguntamos aos professores como eles consideram a avaliação externa: necessária, adequada, excessiva, inadequada ou inexistente. A seguir, apresentamos um gráfico com a avaliação dos professores:

²⁰ Omitiremos o número e ano da Lei Complementar Municipal e Resolução Municipal para não identificar o município.

²¹ Do ponto de vista teórico, a avaliação heterônoma se distancia do reconhecimento real do trabalho (Dejours, 2008)



Fonte: Organizado pela autora, a partir da análise dos dados dos questionários

Dois professores marcaram mais de uma resposta, por isso, nesta questão, o total de respostas consideradas são 31 ao invés de 29. A respeito da avaliação externa, conforme os dados indicados no gráfico, prevalecem os itens "necessário" (29,03%) e "inadequado" (29,03%) com o mesmo percentil. Com estes dados, podemos considerar que, os respondentes entendem a importância das avaliações, uma vez que assinalaram ser necessária. Todavia, outra igual parcela de respondentes consideram que as mesmas são inadequadas.

Nesse sentido, a literatura, conforme aponta Piolli, Heloani e Silva (2013), em seu artigo que apresenta um recorte de dados de uma pesquisa que analisa o trabalho de diretores escolares a partir de seus discursos, visões e posicionamentos sobre o cotidiano do trabalho dentro das políticas educacionais que supostamente visam à valorização, à eficácia, à excelência, apontam que, com o conjunto de reformas educacionais implementadas no Brasil nos anos 90, sob as diretrizes da Reforma do Estado, o modelo de gestão gerencialista adotado, pautado num viés financeiro, permitiu ao Estado exercer seu papel regulador por meio de uma ação combinada entre expansão do ensino a baixo custo e avaliação por metas. Nesta pesquisa, os autores apontam que os processos avaliativos dentro desta lógica são "heterônomos, formais, senão vazios de significação, em contraste com a racionalidade substantiva das ações a partir da qual se atribui sentido ao trabalho" (PIOLLI; HELOANI; SILVA, 2013, p. 119), uma vez que dão ênfase ao desempenho ou resultados e, com isso, mobilizam processos de estranhamento. As metas e exigências corroboram para o exercício de práticas de caráter punitivo e responsabilizador da equipe escolar, o que afeta negativamente

as relações de trabalho, bem como a saúde dos trabalhadores. Claro que devemos considerar que estes processos podem ocorrer em menor escala na rede municipal devido à peculiaridade da Resolução Municipal a respeito das avaliações externas, conforme veremos a seguir. Todavia, é importante destacar o percentil de professores que já apontam pela sua inadequação (29,03%) e, além disso, os 6,45% dos respondentes que consideram mais do que "inadequada", ou melhor, "excessiva".

A Resolução Municipal fixa os princípios da avaliação da aprendizagem e das condições da oferta do ensino na rede municipal e estabelece em seu art. 5º *A avaliação da aprendizagem do aluno será contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, feita mediante verificação de aprendizagem e do desenvolvimento de competências.* Através deste artigo, poderíamos dizer que a avaliação adotada pela rede municipal se aproxima da pedagogia das competências. E ainda, de acordo com o art. 18º da referida Resolução traz, *os resultados da avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno, a partir do quarto ano do Ensino Fundamental, serão expressos por meio de uma escala de zero a dez inteiros, indicando a avaliação global do aluno.* Sugerindo assim, avaliação por desempenho. Segundo Saviani (2008), a pedagogia das competências tem o objetivo de dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis para que estes se ajustem às condições de uma sociedade em que, nem ao menos as necessidades de sobrevivência estão mais garantidas. O objetivo maior é ajustar o perfil dos indivíduos ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo, maximizar a eficiência e tornar os sujeitos mais produtivos. A pedagogia das competências alinha-se, portanto, ao neotecnismo, em que o controle desloca-se do processo para os resultados e, é através da avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e a produtividade. Avaliam-se as escolas, os alunos, os professores e a partir dos resultados condiciona-se a distribuição de verbas e recursos conforme critérios de eficiência e produtividade. A pedagogia das competências se alinha ao gerencialismo e à quantofrênia (doença da medida, designa-se uma patologia em definir fenômenos sociais e humanos em índices e termos matemáticos, de caráter funcionalista e objetivista). (GAULEJAC, 2007). Com base em Alves (2009, p.123-124), podemos considerar que o “tempo de vida” dos professores, deste modo, tende a ser consumido pelo “tempo de mercado”. Em outras palavras, há uma “disseminação das implicações laborais de cariz mercantil” que invade toda e qualquer forma de reprodução e sobrevivência do ser social, do trabalhador assalariado estável ao proletário (ALVES, 2009, p.123-125). E, neste sentido, o conjunto dos trabalhadores é atingido ou influenciado negativamente, pela condição de proletariedade e de mercantilização do trabalho.

A grande questão é que, muitas vezes, a avaliação por desempenhos torna-se desconectada da realidade do trabalho. Isto é bastante comum na fala dos professores quando se referem às avaliações externas. Na referida Resolução, o art. 24º traz *A aprendizagem do aluno da rede municipal de ensino poderá ser avaliada por instrumentos de avaliação externa, de caráter essencialmente diagnóstico, sendo vedada a utilização de seus resultados para a classificação das escolas, punição ou premiação dos trabalhadores da educação; e art. 25º traz Os instrumentos de avaliação de aprendizagem da Secretaria Municipal da Educação deverão se articular com aqueles elaborados em âmbito estadual e federal, evitando-se a aplicação de diferentes instrumentos para um mesmo fim.*

De qualquer maneira, segundo Dejours (2008), uma das grandes dificuldades que concernem a avaliação é que o trabalho efetivo não é quantificável diretamente. Temos acesso ao conhecimento do trabalho, mas não podemos deixar de considerar a subjetividade dos trabalhadores. Para ele, é através da palavra que conseguimos ter acesso ao sentido do trabalho e à subjetividade do trabalhador. Não dá para ver, é preciso dizer sobre o trabalho. Não estamos negando a importância da avaliação, pelo contrário, estamos destacando, assim como os 29% dos professores, que ela é necessária; porém, parece enfrentar dificuldades práticas, o que pode justificar que outros 29% dos professores a considerem inadequada.

Outro ponto importante para destacarmos se refere às consequências da avaliação e gestão à saúde do trabalhador. Entre os diferentes métodos avaliativos, a avaliação individual por desempenho é a mais nociva. Se as avaliações são da escola, dos alunos, isto não quer dizer que não se produza, na prática social real, conflitos entre docentes representados como produtivos e improdutivos, de forma análoga, guardadas as especificidades, ao que ocorre com professores universitários (SILVA, 2013). De acordo com DEJOURS (2008),

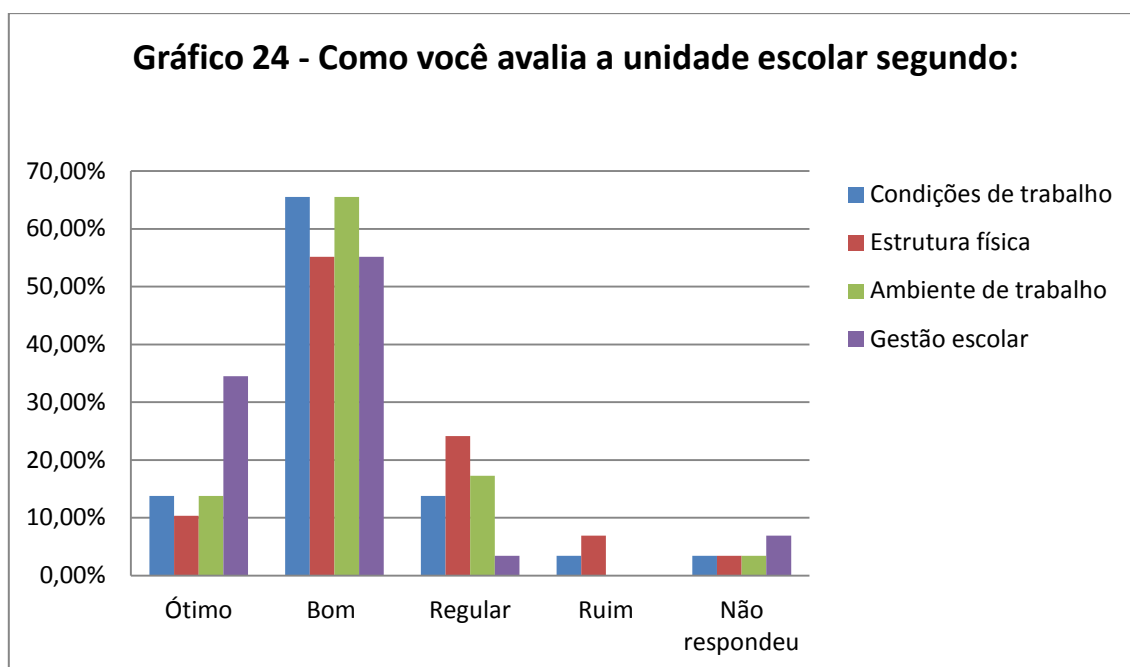
a avaliação individualizada gera condutas de concorrência generalizada entre trabalhadores que chegam até à deslealdade. O resultado mais tangível desses novos métodos de avaliação é a desestruturação da solidariedade, da lealdade, da confiança e do prazer de conviver no trabalho (DEJOURS, 2008, p.80).

Essas formas de avaliação e gestão, intensamente presentes na rede estadual de ensino por meio das políticas de bonificação atrelada aos resultados do SARESP/IDEB, e provavelmente em menor escala na rede municipal da presente pesquisa, como a própria Resolução Municipal traz no seguinte trecho do art. 24º: *"sendo vedada a utilização de seus resultados para a classificação das escolas, punição ou premiação dos trabalhadores da*

educação", caminham para dissolver a solidariedade do grupo, transformando cada um em concorrente dos demais. Muitas vezes a avaliação acaba por comparar e, até mesmo punir, ao invés de contribuir para com os grupos de trabalho. Os professores da referida pesquisa afirmam que os resultados das avaliações externas não interferem inteiramente no seu modo de trabalhar e no grupo de trabalho, pois na rede municipal, estas avaliações têm caráter diagnóstico e os resultados não são divulgados para classificar as escolas. Mas, também revelam que, nos meses que antecedem a aplicação destas avaliações, a maioria dos professores e a gestão mostram-se preocupados em treinar seus alunos para uma execução mais assertiva destas provas. Há, talvez, uma certa incoerência nesses discursos que poderemos tratar mais adequadamente na análise das entrevistas. É importante destacar que as avaliações, especificamente as avaliações externas, nos moldes como são engendradas, desenvolvidas por meio de mecanismos de pressão e cobranças, corroboram como meio de controle do trabalho do professor a nível pessoal e organizacional, revelando seu traço empresarial num modelo de gestão gerencialista (PIOLLI; SILVA; HELOANI, 2015).

Desta maneira, queremos deixar claro, assim como aponta Dejours (2008), que a avaliação é necessária. O que estamos tentando elucidar aqui são suas dificuldades e entraves e que nos moldes em que ela é feita têm frequentemente causado efeitos penosos sobre a saúde dos trabalhadores.

Perguntamos também como os professores avaliavam **a unidade escolar segundo condições de trabalho, estrutura física, ambiente de trabalho e gestão escolar**. A seguir, apresentamos um gráfico que sistematiza todos estes itens juntos para melhor visualização.



Fonte: Organizado pela autora, a partir da análise dos dados do questionário.

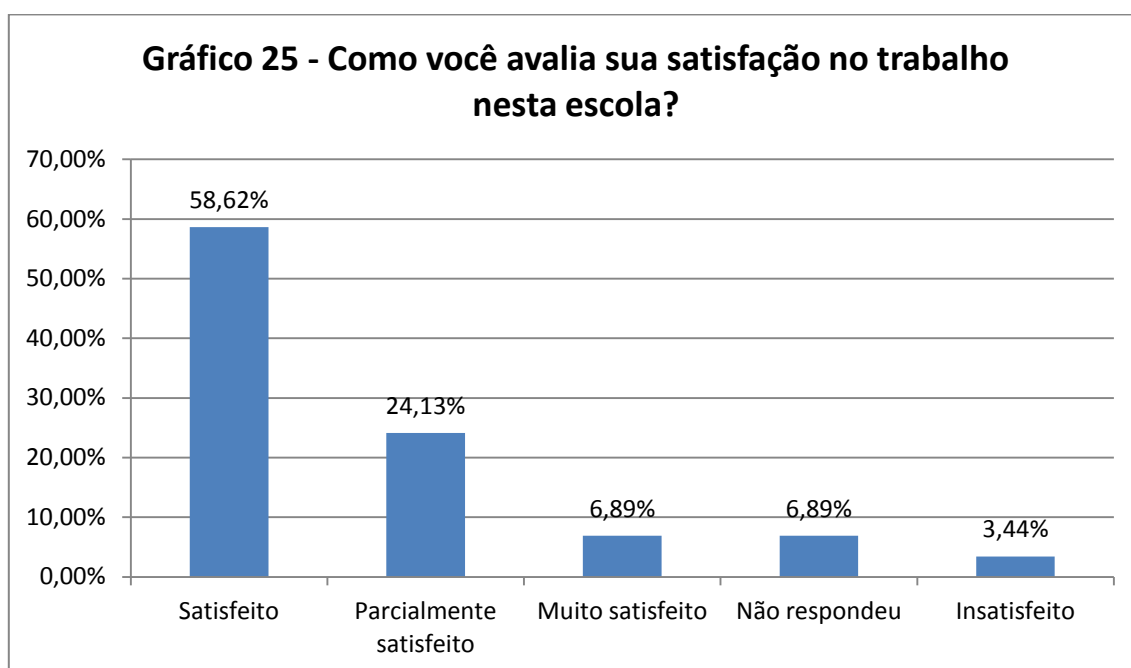
Como podemos visualizar, todos os itens (condições de trabalho, estrutura física, ambiente de trabalho e gestão escolar) foram avaliados como "bom" por mais de 55% dos respondentes. Além destes indicadores, outro dado que nos salta aos olhos é a avaliação dos respondentes quanto à gestão escolar, considerada como "ótima" para 34,48% deles. Estes itens, avaliados positivamente, representam bons indicadores que nos levam a pensar que podem se constituírem como possíveis justificativas sobre a permanência dos professores nesta escola e também para a possibilidade de encontrar vivências de prazer no trabalho.

Em contrapartida, não podemos deixar de considerar a parcela de respondentes que avaliaram como "regular" três dos itens avaliados, a saber: 24,13% referente à estrutura física, 17,24% referente ao ambiente de trabalho e 13,79% referente às condições de trabalho. Quando comparados ao item "bom", estes percentis parecem baixos, porém, são também importantes. Destacamos o percentil assinalado como "regular" referente à estrutura física, dado este previamente apontado no item "*Caracterização da escola pesquisada*". Mais uma vez consideramos que, estes indicadores poderão ser mais bem compreendidos em sua diversidade no aprofundamento das análises das entrevistas.

Na pesquisa do INEP (FLEURI, 2015), a TALIS (OECD, 2014) explicita, sob sua ótica, que o grau de **satisfação profissional** dos professores está relacionado a sentimentos de valorização profissional

resultante do um trabalho em equipe, das atividades dialógicas de avaliação e orientação profissional, da participação na tomada de decisões na gestão escolar, da experiência acumulada de trabalho docente, da percepção de mudanças e maior eficácia da prática pedagógica (TALIS/OECD, *Apud* FLEURI, 2015, p.56).

Na presente pesquisa, segue o gráfico com a sistematização das respostas dos professores acerca da sua satisfação no trabalho:



Fonte: Organizado pela autora, a partir da análise dos dados dos questionários

A parcela dos respondentes que assinalaram estar satisfeitos com o trabalho nesta escola é bastante alta, somando 65,51% (58,62% satisfeitos + 6,89% muito satisfeitos). Por outro lado, 24,13% da amostra assinalaram estar parcialmente satisfeitos, enquanto, 3,44% estão insatisfeitos.

A dimensão do prazer, na pesquisa com professoras da primeira fase do ensino fundamental do município de João Pessoa, é atrelada à relação afetiva que elas estabelecem com os alunos e no fato de perceberem os resultados de seu trabalho. Remetem-se assim a dimensão afetiva existente na ação educativa (NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2006). Veremos logo abaixo, que esta dimensão aparece com bastante frequência nas respostas dos professores pesquisados.

Quanto aos professores da amostra, foram questionados a citar três motivos relacionados à satisfação.²²Citaremos algumas respostas:

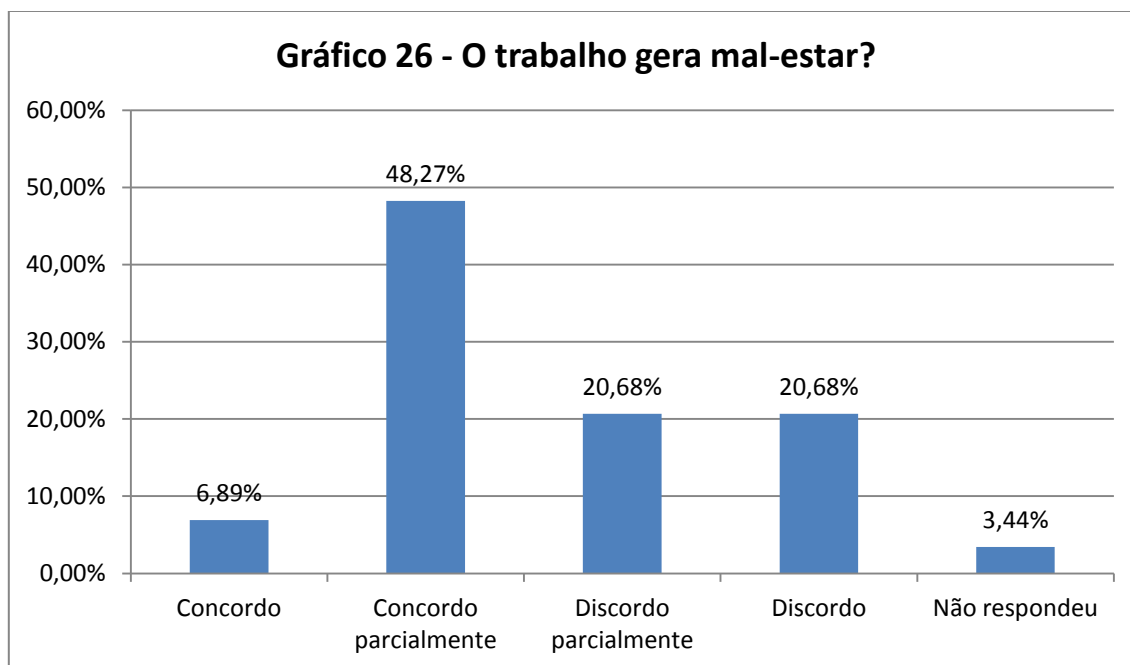
Questão 18 - Cite três motivos para você, usando três palavras-chave (ou uma frase), que podem estar relacionados a satisfação no trabalho:
Compromisso de grande parte da equipe; Afetividade dos alunos; Desenvolvimento dos alunos.
Amizade e companheirismo; Valorização parcial do docente; Retorno da gestão quanto ao trabalho docente realizado.
Interesse por parte dos alunos; Ambiente de trabalho agradável; Autonomia para a tomada de decisões.
A satisfação de olhar nos olhos dos alunos e ver a felicidade quando ele passa para outro nível, se conscientizando de sua melhora.

Fonte: Organizado pela autora, com base na análise dos dados do questionário

Estas respostas são exemplos representativos dos motivos apresentados pelos 29 professores como relacionados à satisfação no trabalho. Entre eles, o mais citado foi a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Possivelmente, com as entrevistas, poderemos apontar para onde caminha efetivamente a dimensão do prazer por parte dos professores que, nos questionários, indicam a dimensão afetiva das relações e resultados do trabalho como motivo relacionado à satisfação na docência, convergindo com a pesquisa citada acima. Também destacamos como motivos relacionados a satisfação: "ambiente" e "condições de trabalho adequadas"; "reconhecimento do trabalho"; "apoio da gestão"; "relações positivas pautadas na parceria", "respeito e companheirismo"; "compromisso com a educação e com o trabalho".

²² A relação do conjunto de respostas obtidas encontra-se organizado em quadro, no Apêndice 8.5.

A questão e resposta relativa à satisfação no trabalho devem ser contrapostas à percepção do mal-estar. O gráfico abaixo ilustra a variabilidade da percepção neste quesito:



Fonte: Organizado pela autora, a partir da análise dos dados do questionário.

A respeito do **mal-estar docente**, portanto, 48,27% dos respondentes concordam parcialmente que o trabalho possa gerá-lo, enquanto outros 20,68% discordam parcialmente. Outros 20,68% simplesmente discordam e 6,89% concordam. Pedimos aos professores que citassem três motivos, usando palavras-chave ou uma frase, que, segundo eles, poderiam estar relacionados ao mal-estar no trabalho. Selecionamos algumas respostas ligadas ao mal-estar apresentadas no quadro abaixo:

Questão 20 - Cite três motivos para você, usando três palavras-chave (ou uma frase), que podem estar relacionados ao mal-estar no trabalho:

Fofoca;

Falta de comprometimento de alguns;

Provocações (sentimento de competição).

Muitas aulas semanais;

Indisciplina dos alunos; Não reconhecimento do trabalho.
Desvalorização; Sobrecarga; Lutar por direitos que já deveriam ser adquiridos.
Estresse; Relacionamentos; Falta de material ou condições de trabalho precários.

Fonte: Organizado pela autora, com base na análise dos dados do questionário

Também destacamos como motivos relacionados ao mal-estar: "discórdia na equipe" destacando sentimentos de "inveja" e "competitividade"; "quantidade excessiva de aulas semanais"; "excesso de atividades burocráticas"; "acúmulo de atividades"; "superlotação das salas"; "falta de apoio aos alunos com necessidades especiais"; "profissional desrespeitado"; "gestão autoritária"; "gestão ineficiente"; "falta de interesse dos alunos"; "falta de estrutura" e "falta de condições adequadas de trabalho"; "desgaste da voz".

De acordo com a pesquisa do INEP (FLEURI, 2015), um dos itens que causa **insatisfação** se refere à grande quantidade de alunos por sala, falta de profissionais qualificados e de pessoal de apoio, principalmente, para trabalhar com alunos com deficiência, condições físicas inadequadas como ventilação precária e excesso de ruído. Essa informação condiz com a realidade da escola pesquisada e foi apontada pelos respondentes como vimos acima.

Para falarmos de **reconhecimento, sofrimento e adoecimento**, novamente de acordo com os resultados da pesquisa de Neves e Seligmann-Silva (2006), os fatores que potencializam o sofrimento docente são: relações hierárquicas, longa e exaustiva jornada de trabalho, dificuldade no controle da turma, rebaixamento salarial constante, progressiva desqualificação, não reconhecimento social do trabalho.

Para Dejours (2004b), não há trabalho isento de sofrimento. Entretanto, os trabalhadores não estão passivos frente à organização do trabalho e elaboram estratégias de defesas individuais e coletivas para lutar contra este sofrimento e, elas têm a propriedade de ter um funcionamento inconsciente. Geralmente há uma negação daquilo que faz sofrer, os trabalhadores quase nunca falam diretamente sobre as defesas; algo que também discutiremos quando formos tratar dos dados da Divisão de Medicina e Segurança do Trabalho do município da presente pesquisa.

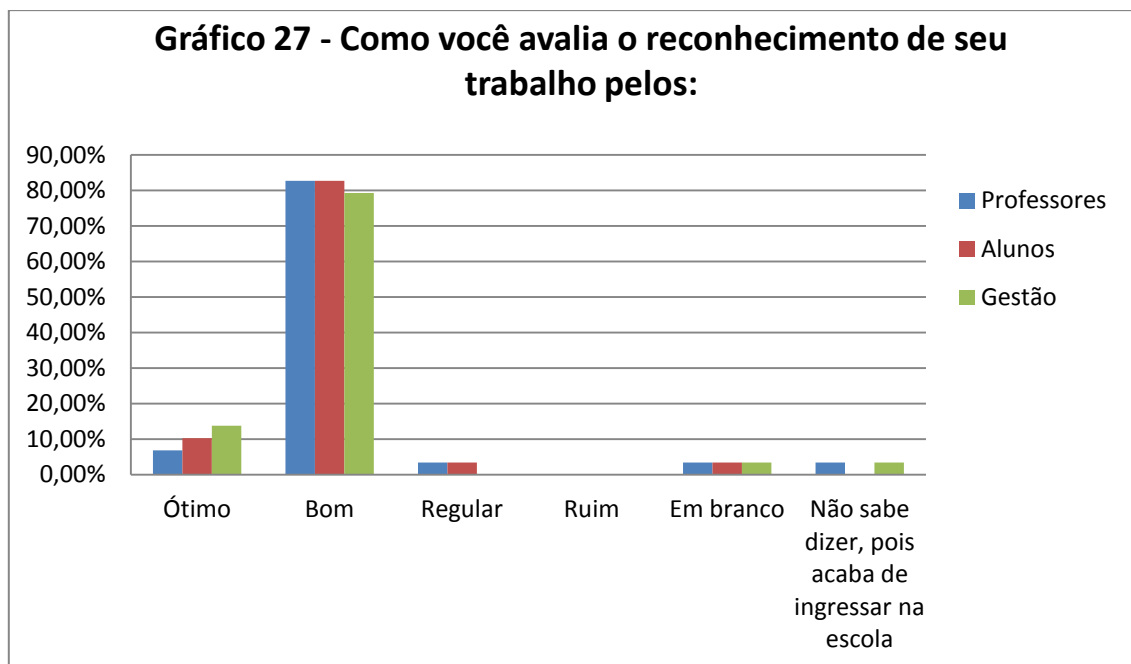
Os sistemas defensivos podem provocar uma adaptação às pressões psíquicas exercidas pela organização do trabalho que são utilizados ou explorados pela organização em proveito da produtividade e ainda promovem formas de investimentos dos trabalhadores em favor da instituição. Mas também, o processo de análise do sofrimento pode gerar um processo de reapropriação do mesmo. Segundo o autor, para que processos de mobilização subjetiva para com o trabalho se instaure é preciso que o trabalhador tenha seu trabalho reconhecido pela dinâmica do binômio contribuição-retribuição que seria, em troca de uma contribuição à empresa ou à instituição, o indivíduo obtém uma retribuição. Contrariamente ao que muitos pensam, a retribuição não está ligada a questões de ordem material (como salários, bonificações, promoções etc.), mas sim ligada à ordem do simbólico. Esta dimensão, segundo o autor, é o que nos leva a trabalhar e se expressa na forma de reconhecimento.

Citando o autor,

Graças ao trabalho e ao reconhecimento deste, o sujeito pode obter benefícios pelo seu esforço para sua identidade pessoal. Então, trabalhar deixa de significar apenas produzir, mas também transformar-se. A motivação fundamental da mobilização no trabalho é a expectativa do sujeito em relação à própria realização. Trata-se de um motor extremamente potente. (DEJOURS, 2008, p.84).

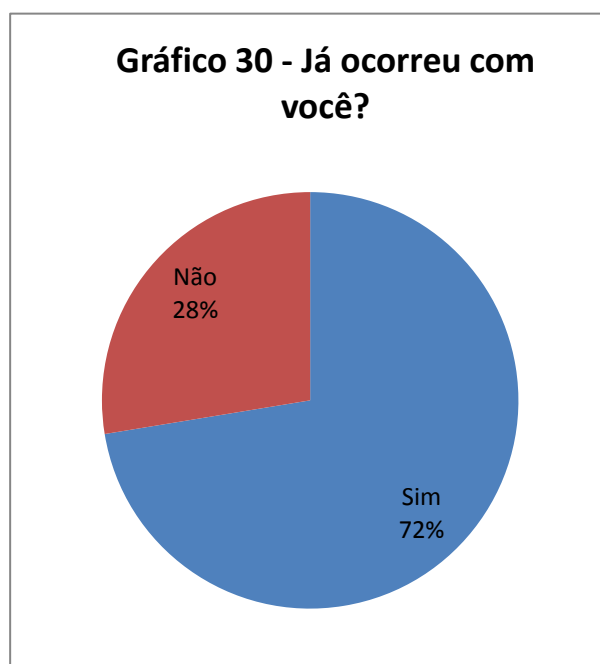
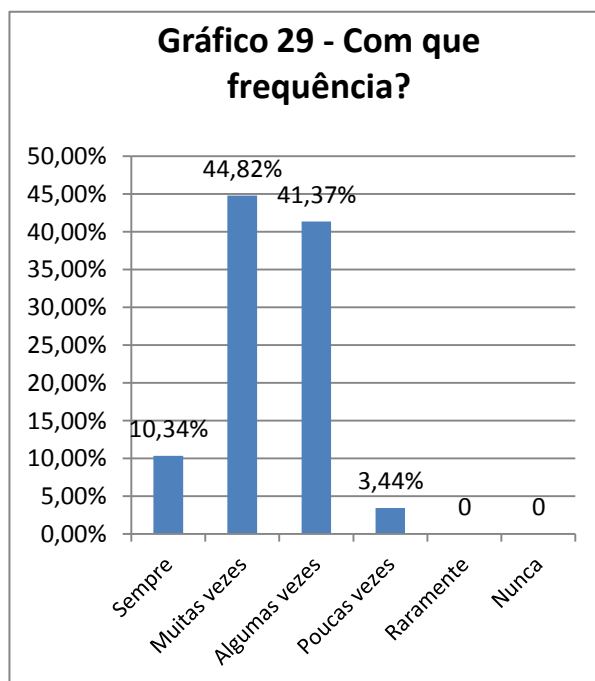
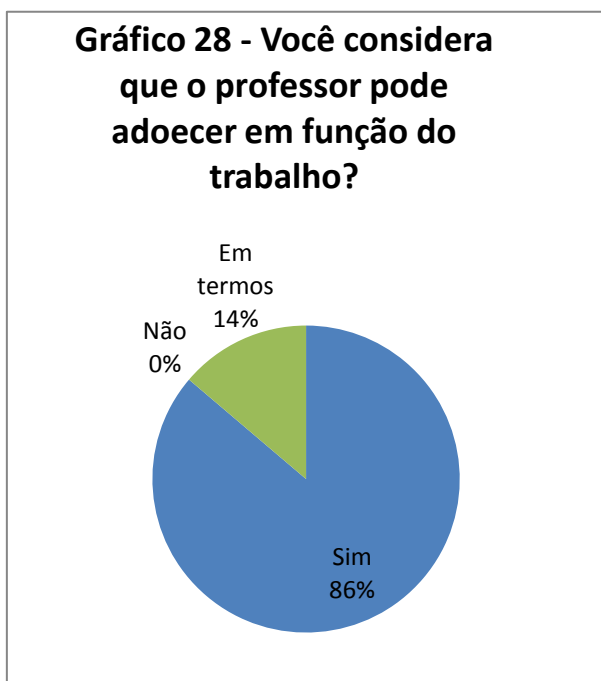
Desta maneira, o trabalho tem valor incalculável para os seres humanos. Quando nele se é reconhecido, o trabalho se torna num mediador essencial para a construção da identidade e, por conseguinte, da saúde mental e física também. Caso não haja este reconhecimento, haverá sofrimento para o trabalhador podendo levá-lo a uma descompensação psicopatológica e à doença. "O trabalho é um meio de reconquistar relações verdadeiras com os outros. Não são relações de amor; são relações de pertencimento, de coletivo, de cooperação, mas que contribuem para manter a identidade e, portanto, para não deixar que muita gente fique louca" (DEJOURS, 2008, p. 98).

A positividade avaliada pelos respondentes acerca do reconhecimento foi bastante alta. O item "bom" foi assinalado por, aproximadamente, 80% deles, seja referente ao reconhecimento de seu trabalho proferido pelos pares-professores e alunos, como pela gestão. Enquanto o item "ruim" não foi mencionado. Veja o gráfico a seguir:



Os dados mostram que os respondentes, aparentemente, se sentem reconhecidos no trabalho pelos pares, alunos e gestão. Segundo Lima (2013b, p.353), "a retribuição simbólica oriunda do reconhecimento constitui-se pela construção de sentido atribuído à vivência de sofrimento no trabalho. Tal retribuição favorece a transformação do sofrimento em prazer". Com base em algumas entrevistas, porém, postulamos que esta positividade, apresentada no gráfico acima, não se configura tão positiva assim. E, ainda, consideramos existir uma distinção entre as respostas obtidas e as considerações teóricas sobre o reconhecimento. Do ponto de vista destas últimas, o reconhecimento existiria e seria efetivo se esta organização (unidade escolar), permitisse aos sujeitos oferecerem sua contribuição singular, e quiçá haver possibilidades de se subverter a prescrição através da inteligência prática e de se criar soluções e, assim, sentido ao trabalho. De outra parte, sabemos, de acordo com os pressupostos da Psicodinâmica do Trabalho que, quando o sofrimento não pode ser transformado pela mobilização criativa dos trabalhadores, estes constroem estratégias defensivas para não sucumbir à doença. Estas podem se esgotar pelo recrudescimento das situações que agravam o sofrimento, podendo desencadear o adoecimento (MORAES, 2013). Portanto, nossas suposições devem ser cotejadas com dados concretos sobre adoecimento e com a consideração aos aspectos qualitativos da pesquisa, presentes sobretudo nos relatos das entrevistas.

Assim, percorrendo pelo caminho do **adoecimento**, questionamos os professores se o trabalho faz adoecer e os seguintes dados nos foram apresentados e sistematizamos nos gráficos a seguir:

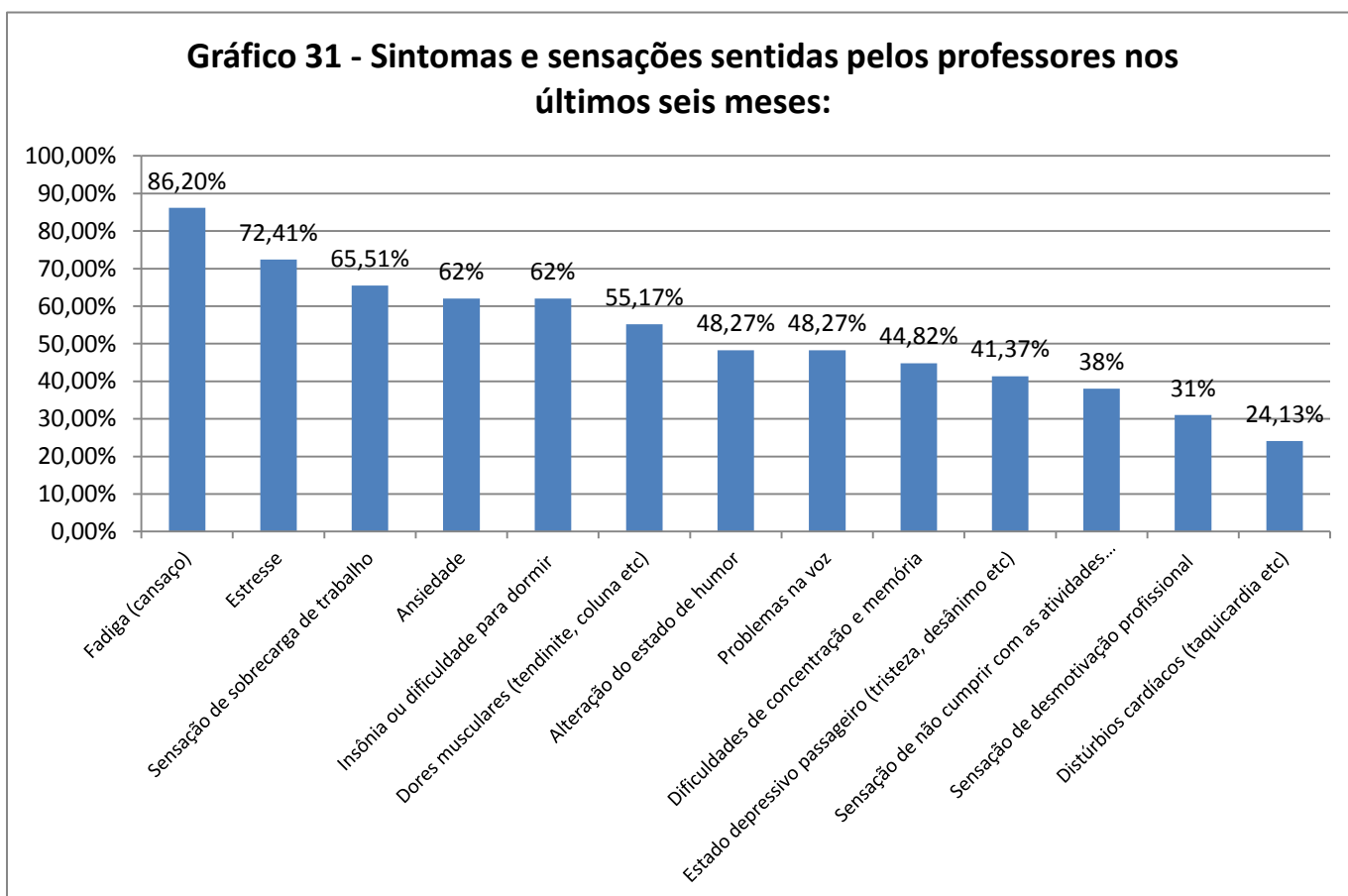


Fonte: A autora, com base na análise dos dados do questionário

Os dados são muito expressivos, e quase falam por si só: 86% concordam em dizer que o trabalho pode adoecer; mais ainda, o percentil a respeito da opinião dos professores

relativa à frequência com que o trabalho pode adoecer é bastante alto, somando 55,16% (44,82% muitas vezes + 10,34% sempre). "Algumas vezes" foi também bastante assinalado pelos professores com 41,37%. Já quando questionamos se o trabalho já levou o professor a adoecer, 72% disseram sim. Desta maneira, podemos pensar que, se os professores concordam tão veementemente que o trabalho adoecer, que inclusive adoecer muitas vezes e, mais ainda, que já adoeceu mais de 70% dos respondentes, é sinal evidente que algo não caminha bem. Estes dados sobre o adoecimento nos fazem pensar que, nossas ponderações e ressalvas sobre as respostas relativas ao reconhecimento merecem de fato ser melhor elucidadas.

Para ainda melhor elucidar as aparentes contradições das respostas até aqui consideradas, vale pensar a respeito de índices sobre o adoecimento relativos à última questão do questionário: **sintomas e sensações sentidas pelos professores nos últimos seis meses.** Esta questão do questionário foi organizada no gráfico abaixo:



Fonte: Organizado pela autora, com base na análise dos dados do questionário

O sintoma que teve a maior ocorrência foi a fadiga (cansaço) com 86%, seguida do estresse com 72,41% e sensação de sobrecarga de trabalho com 65,51%. Outros sintomas também obtiveram ocorrência acima da metade como ansiedade e insônia ou dificuldade para dormir, ambos com 62%, e também dores musculares com 55%. Alguns sintomas estão logo abaixo da linha da metade como alteração do estado de humor e problemas na voz, ambos com 48%, dificuldades de concentração e memória com 44% e estado depressivo passageiro com 41% das ocorrências. Com menor ocorrência, mas ainda com porcentagem significativa temos sensações de não cumprir com as atividades profissionais com 38%, sensação de desmotivação profissional com 31% e distúrbios cardíacos com 24%.

Quiroga (2015), em sua análise sobre o mal-estar docente contemporâneo, em professores municipais da cidade de Itu, também aponta o estresse e fadiga como desencadeadores de emoções negativas. Entre estas emoções estão sentimentos de culpa, fracasso, incertezas, tristeza, solidão, fuga, sofrimento, dentre outros. Ele ressalta que estes sentimentos são impulsionados por certa condição de impedimento ou imobilidade de ação, por exemplo, pela comparação que os professores fazem da escola de antes com a de hoje e expressão de incerteza quanto ao futuro da profissão.

De acordo com Meleiro (2002), os professores estão expostos a diversas fontes geradoras de tensão como falta de reconhecimento, falta de respeito dos alunos, dos governantes e da sociedade em geral, elevada carga horária de trabalho, número excessivo de alunos em sala, baixos salários, estrutura física inadequada, dentre outros, que podem levar o professor à insatisfação, ao desestímulo e à falta de perspectiva de crescimento. A autora discorre sobre o estresse do professor que pode ocorrer na medida em que haja um agente estressor que cause desequilíbrio, ocasionando insatisfação ou prejuízo tanto físico como psicológico, caso o indivíduo não apresente uma resposta de adaptação favorável ao fator estressor.

O trabalho e a profissão irão determinar boa parte de nossas vidas. Quando o trabalho se faz satisfatório pode trazer prazer, alegria e saúde. Quando ele é desprovido de significação, não é reconhecido ou se constitui como fonte de ameaças à integridade física ou mental do trabalhador, ele acaba por determinar o sofrimento patogênico como buscamos demonstrar no *gráfico 31 - "Sintomas e sensações sentidas pelos professores nos últimos seis meses"* de nossa pesquisa, assim também como apontam os pesquisadores Quiroga (2015) e Meleiro (2002).

Em síntese, as queixas mais identificadas pelos professores da escola pesquisada foram relacionadas a sintomas psicossomáticos, especificamente, cansaço, estresse e

sobrecarga de trabalho. Ansiedade e insônia, ambas queixas relacionadas à saúde mental, apresentaram percentual acima de 60%.²³ Portanto, os sintomas psicossomáticos e os relativos à dimensão dos distúrbios afetivos e de humor chamam nossa atenção. Isso nos leva ao próximo item da nossa pesquisa que trata dos motivos de afastamentos dos professores municipais.

Como considerações finais dos dados do questionário, podemos apontar ser reveladores de que o trabalho tem gerado vivências de sofrimento patogênico e processos de adoecimento. Se, por um lado, apresentamos os dados e avaliações positivas dos respondentes dando possibilidades de se pensar em vivências de prazer no trabalho, por outro lado, o gráfico "*Sintomas e sensações sentidas pelos professores nos últimos seis meses*" deixa claro que o adoecimento tem tomado espaço e se ampliado nos contextos de trabalho das escolas. Retomando Fontes (2005), e o destaque por ela dado ao conflito e a contradição, podemos considerar que, se a realidade, aqui representada pela organização do trabalho se apresenta contraditória e oposta ao prazer, e se o trabalho do professor tem apresentado impedimentos ao seu conteúdo subjetivo e sua capacidade criadora comprometendo a sua saúde (vide os percentis do gráfico 31), existe também a possibilidade dos prazeres possíveis (vide os percentis positivos acerca do reconhecimento no trabalho e percentis sobre a satisfação dos respondentes, ambos nesta unidade escolar). Tudo indica que sofrimento e prazer não são incompatíveis, ou seja, a existência de um não exclui o outro, conforme aponta Dejours (2004c). É também, com esta premissa em mente, que aprofundaremos nossas análises das entrevistas.

4.2. Por onde caminha os afastamentos docentes? Uma análise dos dados oficiais acerca dos motivos de afastamentos por problemas de saúde dos professores municipais

Os dados coletados na Divisão de Medicina e Segurança do Trabalho no município, referente ao ano de 2015, contam com 566 atendimentos de professores. Em virtude da não identificação dos sujeitos e para manter o sigilo dos dados, não tivemos acesso à quantidade de professores que se afastaram do trabalho, nem variáveis por gênero ou faixa etária conforme solicitamos ao órgão responsável. Desta forma, esses registros de atendimento podem ser repetidos de um mesmo professor. E um mesmo trabalhador pode também ter dado

²³ A questão de saúde mental também se evidenciou no que tange a "estado depressivo passageiro" (41,63%) e "alteração de humor" (48,27%), como apontamos na página anterior.

entrada mais de uma vez por um mesmo motivo ou por motivos diferentes. O total de dias inativos referentes às licenças provenientes destes atendimentos é de 11.271. Abaixo, apresentamos uma tabela com os registros de atendimento, percentis e descrição por capítulos do CID.

Tabela 11 - Números e percentis de registros de atendimento por categoria do CID - 10

	Registro de Atendimento	Porcentagem	Descrição dos capítulos do CID - 10
	154	24,48%	Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (M00-M99)
	136	21,62%	Transtornos mentais e comportamentais (F00-F99)
	68	10,81%	Lesões, envenenamentos e algumas outras consequências de causas externas (S00-T98)
	51	8,10%	Neoplasias [Tumores] (C00-D48)
	43	6,83%	Doenças do aparelho digestivo (K00-k93)
	29	4,61%	Doenças do aparelho circulatório (I00-I99)
	28	4,45%	Doenças do sistema nervoso (G00-G99)
	25	3,97%	Fatores que influenciam o estado de saúde e o contato com os serviços de saúde (Z00-Z99)
	20	3,17%	Doenças do aparelho respiratório (J00-J99)
	18	2,86%	Doenças do aparelho geniturinário (N00-N99)
	16	2,54%	Gravidez, parto e puerpério (O00-O99)
	13	2,06%	Doenças endócrinas, nutricionais e metabólicas (E00-E90)
	11	1,74%	Malformações congênitas, deformidades e anomalias cromossômicas (Q00-Q99)
	11	1,74%	Sintomas, sinais e achados anormais

			de exames clínicos e de laboratório, não classificados em outra parte (R00-R99)
	4	0,63%	Doenças do olho e anexos (H00-H59)
	1	0,15%	Doenças da pele e do tecido celular subcutâneo (L00-L99)
	1	0,15%	Algumas doenças infecciosas e parasitárias (A00-B99)
Total	629	100%	

Fonte: Organizado pela autora, a partir dos dados fornecidos pela Divisão de Medicina e Segurança do Trabalho da Prefeitura Municipal

Observa-se que as doenças que mais se destacam são as da categoria M (Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo) com 24,48% dos diagnósticos, seguida da categoria F (Transtornos mentais e comportamentais) com 21,62%, e em terceiro lugar, categoria S (Lesões e Traumatismos) com 10,81%. Nota-se ainda que, os registros da Categoria M (154) e os da Categoria F (136) estão bastante próximos, com diferenças apenas de 18 registros.

Um estudo recentemente divulgado, primeira edição do Anuário da Saúde do Trabalhador do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2016), visa produzir novos conhecimentos sobre a relação entre o trabalho e o processo de adoecimento, por meio de estudos qualitativos e quantitativos e de análise de informações nacionais e internacionais.

Este anuário traz dados importantes acerca dos desligamentos e afastamentos por acidentes e doenças relacionados ao trabalho. Eles listam as vinte ocupações com maior número de afastamentos por doença ocupacional no Brasil, em 2014, em números absolutos (DIEESE, 2016, Tabela 53, p.152), e a ocupação "professor de nível médio no ensino fundamental" (compreendemos como habilitação em nível Ensino Médio - modalidade Normal) ocupa a sexta posição com 4.149 afastamentos, atrás das ocupações assistente administrativo (5.651), servente de obras (5.393), auxiliar de escritório em geral (5.325), faxineiro (5.102) e alimentador de linha de produção (4.210), nesta ordem. Nesta listagem, também aparecem "professor da educação de jovens e adultos do ensino fundamental" (1ª a 4ª série) com 3.027 afastamentos (décima terceira posição) e "professor de nível superior do ensino fundamental de 1ª à 4ª série" (compreendemos como licenciatura plena em Pedagogia) com 2.475 afastamentos (décima sexta posição). Já as vinte ocupações com mais

desligamentos por aposentadoria por invalidez permanente decorrente de doença ocupacional, em números absolutos, no Brasil, em 2014 (DIESESE, 2016, Tabela 39, p.133), a ocupação "professor de nível superior do ensino fundamental de 1ª a 4ª série" (compreendemos como licenciatura plena em Pedagogia) ocupa o segundo lugar com 107 aposentadorias, atrás apenas da ocupação trabalhador de serviços de limpeza e conservação de áreas públicas com 127 aposentadorias.

Comparando nosso estudo com outros que tratam a mesma temática, temos que estes dados se assemelham em parte com os resultados encontrados. No estudo realizado por Gasparini, Barreto e Assunção (2005), que analisa os afastamentos docentes por motivos de saúde ocorridos na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, entre os anos de 2001 e 2003, evidenciam que os principais afastamentos se deram por transtornos mentais e comportamentais (15,3%), em segundo lugar, doenças do aparelho respiratório (12,2%) e, em terceiro lugar, doenças do sistema osteomuscular e tecido conjuntivo (11,5%). Os estudos de Eslabão et al (2007), que analisam quais os principais tipos de doenças que têm causado o afastamento dos professores municipais na cidade de Pelotas, no período 2006-2007, demonstram que as doenças do aparelho respiratório (22,64%) ocorrem em primeiro lugar, seguida dos transtornos mentais e comportamentais (12,61%) e doenças do sistema osteomuscular e tecido conjuntivo (12,21%), em terceiro lugar.

Em nossos estudos, as doenças do aparelho respiratório (Categoria J) não está entre os três primeiros motivos mais registrados ficando com 3,17% das ocorrências.

Os dados de nossos estudos - exceto pela pequena porcentagem apresentada em relação as doenças do aparelho respiratório (3,17%) - e as conclusões de outros que abordam o mesmo tema têm indicado que as doenças que mais acometem os professores pertencem as categoria M (Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo), F (Transtornos mentais e comportamentais), apresentando pequenas variações na ordem que ocupam em cada pesquisa.

Outra sistematização que achamos relevante destacar foi dos CIDs Fs, relativos aos transtornos mentais e comportamentais (F00-F99). Como foi dito acima, identificamos um total de 136 registros Fs. Abaixo especificamos, em tabela, estes registros:

Tabela 12 - Transtornos mentais e comportamentais (F00-F99)

Quantidade apresentada por cada subcategoria	Descrição	
57	F 32	Episódio depressivo leve
36	F 33	Transtorno depressivo recorrente, episódio atual leve
35	F 41	Transtornos ansiosos
18	F 43	Reação aguda ao "stress"
11	F 40	Agorafobia
5	F 31	Transtorno afetivo bipolar, episódio atual hipomaníaco
4	F 32.1	Episódio depressivo moderado
3	F 32.3	Episódio depressivo grave com sintomas psicóticos
3	F 33.2	Transtorno depressivo recorrente, episódio atual grave sem sintomas psicóticos
1	F 14.2	Transtornos mentais e comportamentais devidos ao uso de cocaína - síndrome de dependência
1	F 31.6	Transtorno afetivo bipolar, episódio atual misto
1	F 41.1	Ansiedade generalizada
1	F 41.2	Transtorno misto ansioso e depressivo
1	F 41.9	Transtorno ansioso não especificado
1	F 42	Com predominância de ideias ou de ruminções obsessivas
1	F 43.2	Transtornos de adaptação
179		

Fonte: Organizado pela autora, a partir dos dados fornecidos pela Divisão de Medicina e Segurança do Trabalho da Prefeitura Municipal

Como podemos ver, dentro da categoria F, destacamos que o diagnóstico prevalente foi o de depressão, que se tipifica nas categorias e subcategorias F32 e F33. O predomínio foi F32 e subcategorias F32.1 e F32.3 (episódios depressivos), num total de 64 registros (35,75%). A estes se somam os F33 e subcategoria F33.2 (transtorno depressivo recorrente), com 39 registros (21,78%). Considerando ambos, temos, portanto, 103 registros relacionados à depressão (57,53%). E, com quantidade também expressiva, os F41 e subcategorias (transtornos ansiosos) com 38 registros (21,22%). De acordo com a *Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde* (CID-10), da Organização Mundial da Saúde (2007), os transtornos do humor [afetivos], (F30-39), são transtornos nos

quais a perturbação fundamental é a alteração de humor ou de afeto, como depressão, com ou sem ansiedade associada. Eles correspondem a um número elevado de registros obtidos em nossa pesquisa. Desta maneira, podemos dizer que os transtornos depressivo-afetivos e de humor estão no cerne dos registros relativos à categoria F, o que já havia sido evidenciado em estudo com professores da educação superior (SILVA, 2015).

Mesmo que nossos indicadores não possam ser entendidos como a real dimensão do problema, eles apresentam indícios que convergem com grandes pesquisas acerca do assunto. Ainda que os dados sejam quantitativamente reduzidos, são qualitativamente significantes.

Outra questão importante para se destacar é que os registros de atendimento talvez não sejam suficientes para abordar o tema adoecimento docente, uma vez que ele está relacionado para além do indivíduo. O processo de trabalho que leva ao adoecimento é muito mais complexo. E ainda, como afirma Dejours (2004), "há uma reticência maciça em falar da doença e do sofrimento" (DEJOURS, 1992, p.29), ou seja, as doenças são mantidas à distância pelo desprezo, a doença é tida como vergonhosa. O autor fala sobre a ideologia da vergonha que consiste em manter à distância a doença e o risco de afastamento do corpo ao trabalho. Desta maneira, nem sempre a quantidade de registros de atendimento ou afastamento por motivos de saúde representam a realidade do quadro de profissionais nessas circunstâncias.

Silva (2015), em sua pesquisa em uma universidade em processo de expansão-interiorização, cujo objetivo foi analisar as repercussões das múltiplas demandas desse processo no trabalho, na saúde e na subjetividade dos docentes, verificou que a doença, ofuscada, em determinado momento, revela-se crônica, sem que sua etiologia inicial apareça nos registros médicos da instituição anteriormente. E mais ainda, revela que os docentes engendram defesas em face aos fatores patogênicos do trabalho que evitam situações claras de adoecimento, mesmo configurando-se, elas próprias, como patogênicas, "de forma a propiciar formas de adoecimento tão surdas como insidiosas" (SILVA, 2015, p.70). Desta maneira, podemos dizer que há sofrimento, embora nem sempre há doença nos moldes claros de registros como analisamos aqui. Não obstante, quando ela se revelou enquanto tal, também se identificou a prevalência de distúrbios depressivos e relacionados ao humor e afetividade.

CAPÍTULO 5

COTIDIANO DE TRABALHO INTENSO E PRECARIZAÇÃO OBJETIVA E SUBJETIVA: SOFRIMENTO SOBREPOSTO AO PRAZER, LIMITES AO RECONHECIMENTO E IMPEDIMENTOS AO SENTIDO AUTÊNTICO DO TRABALHO

Neste capítulo iniciamos nossas considerações e análises por meio de uma apresentação de resumos de cada uma das entrevistas. Isso mostra-se necessário para que o leitor entre em contato com os entrevistados.²⁴

Na sequência, o presente capítulo desenvolve uma análise das entrevistas de acordo com as categorias mencionadas no item *Metodologia*, a saber: *Condições e cotidiano do trabalho; Reconhecimento e relações de trabalho; Autonomia e sentido do trabalho; A condição feminina no trabalho docente*. A análise de cada uma das categorias é finalizada no item "Síntese integradora - Sofrimento sobreposto ao prazer e as tendências de degradação do trabalho coletivo e de si: precariedades subjetiva-objetiva, desgaste e vulnerabilidade ao adoecimento".

O quadro abaixo tem o objetivo de permitir a melhor visualização dos entrevistados, segundo os critérios seletivos nos quais se encaixaram:

	Matheus	Guilherme	Clarissa	Ricardo	Luiza	Adriana	Rose	Melissa
a) Um professor no início da carreira profissional;								X
b) Um professor no final da carreira profissional;				X	X			

²⁴ Seguindo questões éticas, os nomes dos entrevistados foram substituídos por nomes fictícios, de forma a preservar o anonimato.

c) Um professor com pouco tempo de serviço na unidade escolar da pesquisa;			X				X	X
d) Um professor que está na escola da pesquisa desde sua inauguração;				X	X			
e) Dois professores que assinalaram no questionário respostas contrárias ao da maior parte do grupo;	X	X						
f) Um professor que afirmou ter sentido a quase maioria dos sintomas e sensações de mal-estar relacionados ao trabalho nos últimos seis meses;			X					
g) Um professor que afirma não ter sentido quase nenhum dos sintomas e sensações de mal-estar relacionados ao trabalho.						X		

5.1. Síntese das entrevistas

A seguir, apresentamos sínteses de cada uma das entrevistas de modo a possibilitar ao leitor a percepção de algumas especificidades e singularidades de cada um dos entrevistados:

Professor Matheus, (critério **e**), faixa etária dos 30 anos, casado, um filho, há nove anos no magistério, há seis anos nessa unidade escolar; formou-se em universidade pública e teve sua primeira experiência no magistério em outra cidade do interior paulista. Trabalhava um período e utilizava seu tempo livre para preparar aulas e estudar (preparação de projeto de pesquisa para mestrado e posterior doutorado). Continuou prestando outros concursos para

professor e voltou para município no ano seguinte trabalhando numa escola em uma cidade mais próxima da região. Conta dessa experiência que o permitiu entender melhor "conceitos que havia aprendido na universidade". Tratava-se de uma escola sem estrutura física adequada, ainda em construção, num distrito municipal em crise, em que as pessoas criavam uma rede de solidariedade e se ajudavam neste enfrentamento. No ano seguinte, ele passa a ser professor concursado na rede municipal pesquisada e em 2010 ingressa nessa unidade escolar (escola pesquisada). Não pensava em ser professor. Gostava de ler e pensou em cursos que permitiriam dar continuidade às suas leituras. Entre o curso de Ciências Sociais em outra cidade ou Pedagogia em sua cidade natal, escolheu Pedagogia por questões financeiras (não teria muitos gastos). Menciona reconhecimento por parte da família e orgulho que eles têm em ter um professor em seu meio familiar. Quase todos da família fizeram faculdade, menciona a trajetória peculiar de sua família e acredita que, para eles, ser professor representa um "status", uma possibilidade de "fazer algo importante". Menciona que ser professor doutor dentro da escola pública não faz diferença, pois o que realmente importa é o professor não faltar ao trabalho e dar sua aula, não há "espaço social de validação do título de doutor", disse o entrevistado. Menciona que as relações são "fluídas" e que os problemas são de outra ordem quando comparados ao professor universitário. Tem, atualmente, dois empregos, mas disse gostar mais de dar aulas no município, pois considera ter autonomia para escolher os conteúdos e a maneira como conduz sua aula, sem interferência externa da gestão ou Secretaria de Educação. Declara se sentir às vezes cansado e ter problemas de saúde não diagnosticados, como dificuldade de concentração e hiperatividade. Mas, como professor, disse sentir-se realizado no trabalho escolar. Ao contrário do que sente em relação à sua outra atividade de trabalho, que considera ser um espaço "mais da burocracia". Quanto ao grupo de professores na unidade, menciona que há divergências pessoais, porém, "politicamente, na hora do vamos ver, tem consenso sempre". Menciona haver um Conselho de Escola "forte", e que os problemas são trazidos para serem discutidos na sala dos professores. Exceto questões disciplinares, assunto em que verifica bastante divergência no grupo. Aponta que outros assuntos, como avaliação, está sendo estudado e discutido pelo grupo, devido ao alto índice de reprovação na unidade que, para ele, é um "problema ideológico". Considera ser a avaliação vista pelos professores como essencialmente "punitiva", o que contribuiria para tais índices. Menciona características positivas em relação ao bairro em que se encontra a unidade escolar. Menciona também ter havido um ano de muito embate entre professores e gestores e lutas pela melhoria das condições de trabalho, com posterior criação de uma Associação de Professores como consequência destas lutas e também como espaço para dar "vazão" às

questões latentes. E desde então, argumentou, "criou-se uma lógica de discutir as coisas coletivamente". Relatou que atualmente entende-se que as discussões precisam ser resolvidas num âmbito macro, ou seja, dialogadas diretamente com a Secretaria. Considerou que dentro da unidade escolar há também esse espaço de discussão, mas ainda com muitos problemas; mas menciona ser um espaço. Relatou um episódio de enfrentamento que reuniu professores e pais da comunidade escolar para se oporem às decisões da Secretaria Municipal e posterior acordo entre as partes. Não avalia as relações entre professores, alunos, funcionários e gestão como positivas, mas mencionou avanços. Relatou que a relação da maior parte dos professores com os alunos é "muito autoritária", "intempestiva", "muito pautada na punição". Mencionou propostas de trabalho que visam dar protagonismo ao aluno e possibilidades de mudança nessa lógica, mas adverte ser um processo a ser analisado com o tempo. Relatou um conflito que teve com o gestor por questões relacionadas a alunos. Acredita que o fato da escola ter um corpo docente antigo não seja muito bom, pois as relações estão "muito cristalizadas", "historicamente, é uma relação muito ruim para os alunos", "é uma relação punitiva". Mencionou conflito na relação funcionários e diretor, mas sem que isso impeça que "politicamente as decisões sejam tiradas coletivamente". Considera a avaliação externa "inadequada" e "ruim". A avaliação da Secretaria, para ele, se propõe externa, mas configura-se como interna, pois compõe a nota dos alunos, o que retira a autonomia do professor. Induz o trabalho do professor e interfere no tempo de trabalho, pois é cobrado determinado conteúdo após cada final de trimestre. Quanto à avaliação do Governo Federal, considera "gerencial", pois "responsabiliza a instituição, responsabiliza a escola pelo resultado". Menciona que mesmo não havendo uma lista de ranqueamento, na prática, esta lista ocorre. Considera ser uma avaliação que avalia o "resultado", o "aluno", e não o "processo" ou a "instituição" e, por isso, "treina-se o aluno". Menciona que esta lógica "estimula o professor a treinar o aluno", induz a comparação com outras escolas e com os outros professores do mesmo ano escolar. Relata que ocasiona uma "competitividade", um "individualismo", uma "quebra no sentimento de pertença de um professor com o outro". Menciona que os diretores são cobrados por "boas notas", mesmo com a "falta de estrutura". São "parabenizados" pelas "boas notas" e assim, parabenizam os professores pelas boas notas, o que, ao seu ver, é "muito negativo". Menciona que o que lhe traz satisfação no trabalho é poder ter "autonomia". Menciona a responsabilidade que tem em ser professor não somente de "trinta alunos", mas de "trinta famílias" e preocupa-se com a "educação política" que se faz nas escolas hoje. Relata a "falta de compreensão" pelo "insucesso escolar" das crianças e alta "responsabilização" atribuídas às famílias. Sente-se insatisfeito dentro do grupo docente por "não haver abertura às

discussões políticas e sociais mais amplas" e considera que uma parcela significativa de professores "não se importam" com estas questões. Afirma sempre discutir esses assuntos nos espaços coletivos, mesmo que não reverbere como gostaria. Afirma que o reconhecimento no trabalho pelos seus colegas é "regular", pois se trata de um "grupo dividido" em dois, com "compreensões políticas diferentes" e "modos de entender a educação e a escola" também diferentes, mas reafirma, que hoje, ao menos, há espaço coletivo para tais discussões e diferenças. Espera que o grupo de professores possa mudar a escola, o sistema de ensino, que todos possam ser "agentes de transformação social mais razoável às demandas populares", num sentido de construir uma sociedade melhor. Acredita fazer parte deste processo, mas mostra-se sem esperança de ver isso acontecer de fato. Menciona também ficar "cansado", "desgastado". Porém, considera estar numa "situação privilegiada" em relação aos demais professores que possuem "jornada ampliada" e "rotinas extenuantes" e rígidas de trabalho, que não configura seu caso. Menciona ter "mal-estar político" que provém de um mal-estar mais amplo, "da sociedade que vivemos". Menciona a "indiferença" como o pior dos males, a norma que é aplicada "impessoalmente", "indiscriminadamente", "em qualquer situação". Lida com esse mal-estar explicitando o que sente e relatando as situações que não concorda, ou até mesmo infringindo determinadas regras. Menciona ser "desgastante" todo esse "processo de enfrentamento", mas sente-se "em paz consigo mesmo quando vê que as coisas foram resolvidas" e que "não ficou indiferente às situações".

Professor Guilherme, (critério e), faixa etária dos 30 anos, solteiro, dois filhos, dez anos no magistério, há quatro anos nessa unidade escolar; disse que sempre gostou do "ambiente escolar", que sentia-se bem. Era ativo e participativo das atividades escolares quando estudante e tornar-se professor foi pela "necessidade" de "manter contato" com esse "ambiente". Menciona que o magistério se "depreciou" muito com o "passar dos anos" e isso o afastou do trabalho de professor escolar no início de sua carreira profissional. Acabou entrando para o magistério, inicialmente, como professor de uma escola particular. Conta da sua primeira experiência como professor e menciona que foi "muito bem acolhido" e que isso lhe deu motivação para trabalhar. Ao final do contrato, menciona o "reconhecimento" obtido pelos alunos e o "prazer" que sentiu naquela ocasião. Relata que esta experiência foi muito significativa e decisiva para uma mudança na sua carreira profissional, quando a partir disso decidiu-se, "definitivamente", tornar-se "professor de escola regular". Menciona que sua primeira experiência ocorreu numa "escola pequena", onde o professor era "conhecedor de todos os alunos" e acompanhava o "crescimento" deles desde o primeiro ano na escola até o

último. Acredita que isso permite a construção de "vínculos afetivos bastante fortes". Acredita que, em "escolas muito grandes", isso não é possível, o que ocorre na escola onde ministra aulas hoje (escola pesquisada); considera também, "inadequada" a estrutura física da mesma. Já na rede municipal de educação, iniciou trabalhando apenas um período, dedicando-se a "família" e a "outra atividade profissional" nos "períodos livres". Logo optou por dobrar períodos como professor para "dobrar os ganhos salariais". Na primeira escola municipal que trabalhou, pode "dar vazão" ao que aprendera na faculdade e ao que mais gostava de fazer. Mostrou-se emocionado ao relembrar os frutos do trabalho (premiações em atividades da rede municipal relativos à sua área) que desenvolveu nesta escola junto à outra professora. Relata ter deixado um "legado" nessa escola. Mencionou "reconhecimento por parte da gestão" e compromisso para com o trabalho, bem como "vínculo afetivo" com os alunos. Mesmo podendo escolher trabalhar em outra escola no ano seguinte, optou "por continuar", ainda mencionando se tratar de uma escola com "problemas de drogadição", alto absenteísmo de professores e "contexto social difícil". Acredita que, ao "cuidar daquelas crianças, estaria cuidando de seus próprios filhos". Sua chegada à escola da pesquisa se deu no ano posterior; a escolha foi devido à facilidade de acesso, partindo de seu domicílio, e por ser uma das "três escolas" mais "bem avaliadas" no município na época. Continuou trabalhando nas duas escolas e se questionava como ambas eram "tão próximas geograficamente" e tão "diferentes em termos de avaliação", uma avaliada entre as piores e a outra entre as melhores da rede. Menciona "diferenças nas famílias" quanto à "percepção de mundo, educação e trabalho" e acredita que isso interfere nos alunos. Com o ingresso efetivo à rede pública, também inicia-se sua luta política pela educação municipal de qualidade: "e aí eu comecei a conhecer um Guilherme que eu ainda não conhecia, que acabou entrando de cabeça numa luta política dentro da educação". Menciona que seu "papel ativo na política", mais a "jornada integral" de aulas o "desgasta" e interfere no tempo livre que tem para sua família. Mostra-se incomodado com a "jornada excessiva" e por ter que "lutar por coisas que já deveriam ser direito e não são cumpridas". Questiona a forma como é entendida a jornada de trabalho municipal e a considera "ilegal" e "excessiva". Relata as "diversas demandas dos professores" como discussões pedagógicas com o grupo escolar, caderneta, correções, avaliações, organização de sala, de material, preparação de aulas, pesquisa e etc. Considera que o professor PEB III tem um "desgaste maior" por ter um "trabalho burocrático" maior em relação aos demais professores (educação infantil e fundamental I). Menciona que alguns "documentos" e "burocracia", "apesar de necessários", são "ultrapassados" e já poderiam ser diferentes em benefício ao trabalho do professor. Criou meios e instrumentos para tornar a avaliação do seu

trabalho mais "efetiva e precisa", diferentemente do prescrito, e encontrou "resistências" inicialmente. Relata que suas reinvenções diminuíram seu trabalho burocrático. Relatou que a maioria dos professores vem de "bairros distantes" para trabalhar na escola. O que o faz estar nesta unidade hoje é o "vínculo" que tem com os professores e "o fato da gente trabalhar interligado, um preocupado com o que o outro tá fazendo", dando exemplos de relações de cooperação no grupo. Menciona "trabalho interdisciplinar", e relata que este não ocorria na escola onde antes trabalhara. Relata que cada escola necessita de um "corpo docente" e, para que isto ocorra é necessário haver "respaldo" da gestão: os professores necessitam se sentir "seguros", argumentou. Relata que embora tenha um pouco de "resistência" por parte da "gestão", consegue obter o que "precisa para trabalhar". Gosta de trabalhar com "projetos", conforme ocorre na escola pesquisada, pois considera poder ir "além do referencial" e dos "conteúdos programáticos"; considera ser "mais significativo" para a criança. Avalia positivamente a gestão; considera que "pode melhorar"; evidencia que o gestor "faz até onde acha que pode fazer" e pondera que este não faz mais porque está "dentro de um sistema" que o "impossibilita" (indicação política), fazendo com que o mesmo "fique de mãos atadas em caso de irregularidades". Considera o sistema "cruel". Menciona o risco de "retaliações"; denomina ser um "sistema de cabresto". Relata que a satisfação do seu trabalho está em poder possibilitar aos alunos um "despertar de consciência" em relação à "saúde", ao "lazer" e à "política". O que o deixa insatisfeito é a "estrutura de ensino" considerada por ele "antiquada" e "precária". Menciona que a avaliação é "punitiva", "formal". Não considera o "ambiente escolar" prazeroso, como considera que foi em sua época de aluno e preocupa-se em "mudar essa estrutura". Menciona que irá lutar por essa mudança, mas demonstra sentimentos de desesperança ao dizer que não consegue ver "a famosa luz no fim do túnel". Menciona que o reconhecimento é muito importante e o identifica por parte dos "alunos": "eles abrem o sorriso quando você entra na sala de aula", relatou. Menciona também ser reconhecido pelos "colegas", "gestão" e "Secretaria da Educação"; afirma ter "demorado" para obtê-lo. Relata que é "questionado" acerca da suas "posições políticas" e "lutas" contra as "irregularidades" da educação municipal, mas alerta que "não há o que argumentar sobre o seu trabalho". Menciona "mudanças no bairro" e questiona a "infraestrutura de anos atrás", e mesmo "descontente" com estas questões, não considera "mudar de escola" e "começar tudo outra vez" em um outro lugar, pois relata que "respeito" e "reconhecimento" conquista-se "com o tempo, com luta". Ser reconhecido pelo trabalho lhe traz satisfação e o faz querer "melhorar a cada dia". Menciona "mudanças conquistadas" dentro do referencial curricular de sua disciplina como "positivas". Preocupa-se por se tratar de um "ano eleitoral" e poder haver

"descontinuidade" nas "conquistas e melhorias" referentes à educação. Mostra-se esperançoso com as "mudanças políticas" no final do ano, mas entende que a "realidade das últimas eleições" não foram tão "otimistas" para com a educação. Menciona que fará sua "parte" nos anos que estiver trabalhando na rede para que se aposente futuramente e possa ter "a sensação de dever cumprido".

Professora Clarissa, (critério **c** e **f**), faixa etária dos 30 anos, 16 anos na educação, um ano na escola, separada, dois filhos, trabalha em duas escolas; refere ascensão social em relação aos seus pais, mas queixa-se do "salário" e considera que "não cobre os seus gastos". Queixa-se de "sobrecarga de trabalho", (9 horas por dia nas duas escolas), e é comum trabalhar e organizar materiais para as aulas nas "noites e finais de semana". Sente-se insatisfeita frente a problemas com os "alunos com dificuldade de aprendizagem", "indisciplina" e "conflitos entre professores". Relata ter tido "amadurecimento" profissional e ter melhor aprendido a lidar com "situações de estresse e nervosismos" vivenciadas no trabalho. Relata "conflito com professor" em trabalho em outra escola. Recorreu ao uso de "medicamentos e terapia". Referiu "nervosismo", "estresse", "gastrite", "anemia" e "depressão" em função de aspectos relacionados ao trabalho. Na atual escola, com amadurecimento no trabalho, sua relação (cooperação) com outra professora e "apoio médico", e, também da "direção" para "casos de indisciplina de alunos", sente-se muito mais "confortável" do que em "outros momentos" de sua trajetória. Chegou a cogitar ter "outra atividade" profissional, mas tem para si que educação é a "área que gosta" e onde se "desenvolveu profissionalmente". Embora refira relação "mais próxima" e de cooperação com professora que trabalha com a mesma faixa etária e ano escolar, menciona "bafafá de professores", professor que "puxa-saco de direção", que quer "aparecer", "faz estripulia" etc. Sente-se reconhecida, sobretudo, "pelos alunos". Pauta-se em "critérios próprios" para "avaliar" o seu trabalho e refere que aprendeu a não ficar "bitolada" com as "avaliações externas" e a melhor lidar com "pressões e dificuldades" inerentes ao trabalho educativo na realidade das escolas públicas.

Professor Ricardo, (critério **b** e **d**), faixa etária dos 50 anos, casado, dois filhos, há 23 anos no magistério e 15 anos nessa unidade escolar. Relatou que no início de sua carreira, "nunca esperava dar aula". Sua família não queria que fizesse licenciatura, e sim Odontologia ou Medicina. Mas quis fazer licenciatura para "trabalhar com pesquisa". Porém, não seguiu "carreira acadêmica" devido ao "casamento" e a "urgência" para trabalhar em virtude disso. Tornou-se professor concursado no Estado e no Município logo após o término da graduação. Menciona que sua rotina de trabalho é "muito pesada", divididas em "três períodos" em

"escolas diferentes". Relata que, "anteriormente", "levava muito material para casa" e deixava o "lazer com a família de lado". Alega que hoje, se "polícia" e tenta "minimizar" a situação para que o trabalho "não interfira" nas suas "relações com a família". Tem "muitas turmas" para lecionar e menciona "não deixar acumular" o "trabalho burocrático". Relata que "vai fazendo aos poucos, mas vai fazendo", pois "é muito trabalho". Menciona estar "sobrecarregado", pois dá "muitas aulas" e acredita que a "parte burocrática", a "documentação", é muito trabalho, "para além das aulas". Menciona que a "quantidade elevada" de aulas que dá é devido à necessidade de "ganhar mais" e por isso trabalha mais. Diz conseguir se "desligar do trabalho" nos "finais de semana", mas que, se "precisa fazer alguma atividade" referente ao trabalho, a faz. Sobre os "processos avaliativos", menciona que o Estado "preocupa-se com o bônus". Refere que os critérios para o bônus são "escusos" e que os professores "não entendem" todos critérios "adotados". Acredita que a forma de "comparação das notas" com as "turmas dos anos anteriores não tem sentido". Relata que os critérios adotados "induzem as escolas" a tomarem medidas em busca de "receber o bônus", modificando o trabalho para tal. Menciona não haver preocupação quanto a "qualidade do ensino". Relata haver "cobrança e pressão" por parte da "gestão escolar" quanto a "passar o aluno de ano", um dos critérios atrelados ao bônus. Relata não haver cobranças e pressões quanto à "aprovação dos alunos" no município: a cobrança é "por conteúdo, pra melhorar o conteúdo, pra melhorar a aprendizagem do aluno", comparou. Considera o grupo de trabalho no município "coeso" em suas decisões e "modos de agir com alunos e pais", e relata que a "gestão" oferece apoio e "ampara" o professor, ao contrário do que acontece com "algumas escolas do Estado". Acredita que o "comprometimento dos professores" municipais é com a "educação" e a "aprendizagem" do aluno, "ao contrário" dos "professores estaduais" que preocupam-se com o "bônus". Considera que "a rotatividade de professores municipais" entre as escolas é "elevada", e que os professores "trocam de unidade" em busca de "trabalhar mais próximo de suas residências"; porém, ressalta que o grupo da unidade escolar pesquisada permanece quase o mesmo ("50%"), há pelo menos seis anos. Segundo ele, os professores permanecem na escola "pelos alunos", porque haveria poucos "problemas de indisciplina": é "controlável" disse, mesmo considerando que os alunos "de antigamente" eram "melhores dos que os de hoje". E, por isso, opinou, o conteúdo "não é atingido como antes". Outro motivo é pela direção, que "apoia os professores" quanto ao "tratamento" e "cobranças" feitas aos alunos. Sente-se satisfeito quando vê que o aluno "venceu na vida", mesmo ponderando que hoje está "mais difícil" o "comprometimento" dos alunos com sua "própria aprendizagem", motivo este de insatisfação no seu trabalho, além da indisciplina, ainda que, de início, não

tenha sido por ele considerado como um problema. Sente-se motivado no trabalho na Prefeitura, mas não no Estado e não vê "perspectiva de melhora". Pretende "exonerar" o cargo no Estado no "fim do ano", pois declara estar "insuportável". Mencionou ter "alergia a giz" e "tosse" por consequência da alergia, o que desencadeou uma "hérnia" abdominal. Acredita que os professores "não têm tempo de cuidar da saúde", uma vez que "trabalham muito", e irão colher os frutos desse descuido, no caso, um adoecimento, "lá na frente". Mencionou "desgaste da voz", especialmente no Estado, devido à "estrutura física das salas" (salas grandes) e a "quantidade elevada" de alunos por sala. Se policia para "não falar alto" e "tomar água" durante as aulas para não "desgastar a voz" devido ao problema de saúde que teve. Sente-se reconhecido no trabalho pelos "professores", "funcionários" e "direção". Considera importante ser reconhecido profissionalmente. Considera o reconhecimento um "retorno", uma "gratificação"; menciona fazer bem para o "ego" e "autoestima". Acredita que o professor deveria ser "mais valorizado", como o seria em outros países. Faz críticas às "apostilas" adotadas pelo Estado. Menciona que as "condições de trabalho" são melhores na escola municipal do que no Estado. Acredita que a valorização do professor também "perpassa" melhores "condições salariais". Menciona ainda que deveria haver "maior comprometimento do Estado" com relação à "aprendizagem do aluno". Pretende terminar "os últimos anos que faltam" para a sua "aposentadoria" trabalhando somente no município. Reiterou que não tem "perspectivas de futuro" no Estado. Considera que o professor foi ficando "desmotivado" com a "carreira profissional" ao "longo dos anos". Menciona que poderia "ter escolhido outro caminho profissional", mas hoje não se vê fazendo "outra coisa que não seja dar aulas". Considera que os "novos profissionais" tem um "caminho difícil pela frente", e que por isso "poucos têm escolhido ser professor nos dias de hoje".

Professora Luiza, (critério **d**), faixa etária dos 50 anos, solteira, há 31 anos no magistério, há 15 anos nesta unidade escolar, primeira a terminar o ensino superior na família, pais humildes, com baixa escolaridade, porém, leitores e com "conhecimento de mundo", "valorizavam a educação", relatou. Identifica que o âmbito familiar teve importância em sua "escolarização" inicial e "formação profissional". A princípio, no Ensino Médio, considerou fazer "outro curso superior". Ingressou no curso de Pedagogia, "no susto", pois não sabia exatamente do que se tratava. Gostava de "estar na escola" e fez o curso tendo esta ideia, apenas. Menciona um trabalho que a fez desconstruir "sua visão de ensino tradicional". Menciona também, outros cursos de "formação continuada" realizados na "rede municipal". Trabalha em duas escolas e níveis educacionais diferentes. Menciona ser "corrido", "difícil",

"gostoso" e, ao mesmo tempo, "cansativo". Relata sentir hoje os "efeitos do trabalho": adoce mais e menciona "tirar licença médica" por causa do "desgaste". Menciona ser um "desgaste muito grande" e que este "não é somente físico". Trabalha por 38h/a com alunos semanalmente, mas, acrescido às horas de trabalho docente coletivo e outros, menciona trabalhar das 7h às 17h. Destaca que, se não descontarmos os intervalos, são 10 horas por dia de comprometimento com o trabalho. Relata que o trabalho pode gerar "mal-estar físico e emocional", e menciona uma situação de mal-estar emocional que acredita ter contribuído para um "adoecimento". Relata "impotência" diante de "algumas situações" e menciona um acontecimento em que houve "interferência externa", processo de transferência de um aluno, de "grandes instâncias nas decisões do grupo escolar" que a "angustiou", "ofendeu". Relata que não são conhecedores do real trabalho desenvolvido pela escola. Relata "chateação" pelo "mesmo episódio" envolvendo um "colega de trabalho". Menciona "falta de estrutura", "redução de número funcionários", "redução de recursos", "redução de projetos" e de "condições adequadas" para trabalhar perante a "grande demanda" que é "exigida" ao professor. Relembra "outras gestões administrativas" de âmbito municipal em que se "trabalhava com os pais" na escola em "períodos noturnos", "oficinas feitas com alunos" etc. "Hoje", menciona, que "a escola foi perdendo espaço" e o "atendimento é mínimo". Menciona ser uma escola que sempre "lidou com rigor" quanto à "agressividade" por parte dos alunos, uma vez que se trata de uma "escola periférica", mas acredita que este "rigor" tornou "possível o trabalhar" para os professores "ao longo dos anos". Relembra os "bons alunos" que hoje já são formados. Menciona que o grupo de professores se mantém na escola por ser uma unidade que sempre trabalhou com "grandes projetos" e "exposições"; relata apresentações de projeto em atividades culturais da cidade; menciona que há "boatos" em outras escolas de que a unidade em questão "receberia verba extra" para eventos; menciona "bons resultados"; relata o bom funcionamento da biblioteca escolar e sente-se parte deste feito. Relata que estes feitos são "a cara da escola". Relata que essas coisas acontecem porque os professores "acreditam", "investem", inclusive os "novos professores". Menciona haver uma crença que "fruto do trabalho do grupo tem um saldo positivo na vida de cada aluno". Aponta que, apesar dos "sofrimentos" e dos "projetos" que foram "perdendo ao longo do tempo", o grupo acredita que o que eles fazem enquanto professores reflete positivamente na vida dos alunos. Relata que o "sucesso da escola" se dá porque o grupo escolar "acredita na educação". Considera equivocada a avaliação externa. Concorda quando esta se faz "diagnóstica" no "primeiro ciclo de alfabetização", pois dela se depreende elementos para "pautar o trabalho" em sala. Porém, "não é o que ocorre nos demais anos escolares", pois nos

"moldes" em que são feitas (municipal e federal), "classificam o aluno como bom ou mau". Menciona as "fichas avaliativas" adotadas pelo sistema municipal. Relata serem "extensas". Relata que as avaliações do município "deveriam ser de caráter diagnóstico", mas, na prática, "classificam e etiquetam" os alunos como "bons ou maus", quem vai reprovar, quem não vai desde o início do ano (abril, mês que acontecem as primeiras provas). Menciona que os conteúdos para a Prova Brasil são "pesados" e que os professores se preocupam em trabalhar tais conteúdos para "não cair no índice"; desta maneira, acabam "atingindo os índices esperados", mas preocupa-se com o "conteúdo" para além dos "exigidos na Prova". Para estes, considerou que, não há "tempo de trabalho", nem "recursos suficientes". Relata que a "cobrança por resultados" é tanto por parte dos "professores" que querem que seus alunos alcancem os resultados esperados, como também de "cima para baixo", ou seja, da Secretaria da Educação que recai sobre a gestão, que recai sobre o professor. Menciona que a cobrança também está atrelada à questão das "verbas que vem para a escola"; por isso, argumentou, cobra-se "bons resultados". Sobre a avaliação da rede municipal (externa, porém da rede), menciona "não ser diagnóstica como se denomina", pois acredita que há questões ora "fáceis demais", ora "difíceis demais", sem muito critério; quando "fáceis demais", acredita ser "apenas para subir as notas e níveis das escolas". Menciona lidar com estas cobranças com "certa tranquilidade", pois busca compreender quais interferências pode fazer a partir dos resultados, mas também menciona "angústia". Relatou sentir-se "de mãos atadas" em relação aos alunos com "dificuldades de aprendizagem". Menciona que "nada é feito" com estes alunos, que "passam anos e anos pela escola" levando esta "dificuldade adiante". Faz relatórios, preenche fichas avaliativas sinalizando a dificuldade dos alunos, mas menciona que "ninguém lê", que "não há retorno". Considera muito "penoso" a eles: cria-se um "estigma", um "rótulo", muito "penoso à construção de sua autoestima". Menciona que "não há recuperação paralela". E que "faltam professores de apoio" para os alunos com "dificuldade de aprendizagem"; menciona que estes professores são "tapa buracos". Relata ser "muito crítica" e que a "maior cobrança" vem "dela mesma". Menciona que, dentro do grupo escolar, "sempre houve diálogo"; relembra o "respaldo" que recebia do "antigo gestor" e considerou que há "continuidade" na gestão atual. Relata que os "novos professores" se surpreendem com este trabalho em prol do diálogo e em prol da escola e acabam permanecendo e indicando-a a outros professores. Menciona também "momentos ruins" dentro do grupo; relembra o mesmo episódio em que a pessoa do grupo estava em desacordo com os demais e quis fazer com que o grupo "despertasse", "mudasse", "desacomodasse" das formas com que vinham trabalhando. Menciona "mágoa" em relação a maneira que à situação ocorreu; porém, considera fazer parte

do processo. Considera haver "parceria no coletivo de professores"; porém, acredita ocorrer com maior frequência "nos pares do mesmo ano escolar". Menciona satisfação no trabalho quando observa o "desenvolvimento do aluno" e sua "contribuição" neste processo. A insatisfação que sente é referente a "não conseguir ajudar os alunos com dificuldade"; fala em "desprazer", "vontade de largar tudo e fazer outra coisa". Porém, também relatou "gostar do que faz". Considera que a escola poderia "encontrar recursos" para "ajudar estas crianças". Menciona adoecimento em função do trabalho em outra escola da zona periférica; uma série com alunos com dificuldades de aprendizagem e comportamento; unidade escolar com espaço físico precário; sem respaldo da gestão; sem contrapartida da família. Relatou que "não conseguia dar aula". Menciona "faltas médicas" na época, "nervosismo", "pressão alta" (que trata até os dias de hoje). Sente "saudades das amizades" que fez. Porém, no ano seguinte preferiu "trabalhar longe de casa" a voltar para esta unidade. Sente-se reconhecida, especialmente, pela "comunidade", por "alunos" e "ex-alunos", pelo "carinho" e "procura" que eles têm por ela. Acredita que este reconhecimento é "fruto do trabalho" que já desenvolveu ao longo destes anos na escola. Entre os colegas, também observa reconhecimento. Não obstante, considerou já ter havido momentos de "mais reverência". Relata "parecer ser" mais "reconhecidos" aqueles que são "negativos". Lembra uma reunião em que determinado professor recebeu palavras de elogio e reconhecimento. Porém, em sua opinião, não era merecedor, pois não realizava um bom trabalho. Considera importante ser reconhecida porque é um indicativo de estar "no caminho certo". Menciona que não se trata de remuneração. Questiona-se acerca de seu trabalho: "será que eu faço tanta coisa achando que estou no caminho certo e não tenho resultado?". Destacou que, se o reconhecimento "vem de algum lugar", ou de "alguém que seja", "está bom" para ela. Menciona que "temos que aprender a vender o peixe", "divulgar o nosso trabalho". Associou, assim, o termo reconhecimento ao "respeito" dentro da profissão. Analisa que todo e qualquer profissional, formado ou não, "dá palpite" no trabalho do professor. Acredita que se houvesse "divulgação do trabalho" feito haveria "maior valorização". Menciona trabalhos que são "super valorizados". Porém, considerou que não configura como real, mas sim como "autopromoção". Quanto a ela, menciona que seu interesse é promover seu trabalho para "adquirir mais respeito" e pondera: "sou o profissional na área e mereço respeito". Menciona que a educação tem o "poder de transformar a vida" das pessoas para o "melhor" ou para o "pior", caso seja feita com "experiências negativas e traumáticas", por exemplo. Acredita que a educação tem o "poder de despertar" no indivíduo "o potencial que ele tem": "a educação deve despertar isso". Menciona que é isso que "gosta na educação". Relata "vínculos afetivos" com "famílias da

comunidade" escolar e menciona "casos de alunos" que hoje estão em "grandes universidades". Segue dizendo que a educação tem "esse poder" e gosta de pensar que "ela é para todos"; porém, pondera que, com a "obrigatoriedade da educação", as "provas e avaliações" foram "baixando os critérios" para "manter todos na escola": "tem informação, mas não tem formação", lamentou. Porém, acredita que, paralelo a isso, "dá para fazer um bom trabalho". Menciona também o poder da educação em "despertar o cognitivo", o "psicomotor" e o "socioafetivo" do aluno e relatou lhe ser prazeroso saber que "deu uma ajudinha, tem um pezinho nisso". Hoje gostaria de "trabalhar menos". Porém, não pode "ganhar menos". Pensa na sua "aposentadoria", mas relata que gostaria de "continuar trabalhando" (um período). Não se vê longe da educação. Menciona talvez "estudar", "trabalhar com reforço", "cuidar de animais" e "viajar".

Professora Adriana, (critério g), faixa etária dos 30 anos, casada, sem filhos, há quatorze anos no magistério. Relata que "sua avó a influenciou a fazer magistério" e ela o fez. Posteriormente, fez "faculdade de Pedagogia" com "ajuda de sua avó". Relata que "foi tomando gosto pela profissão à medida que foi estudando". Lembra ter "passado em primeiro lugar num concurso para professora em uma cidade da região". Trabalhou também em uma "escola particular". "Sempre trabalhou com jornada ampliada". Foi "coordenadora" também na "escola do outro município" que trabalhou, como "nesta unidade escolar". No momento, "está na sala de aula" como "professora". Menciona que "seus pais não estudaram" e que isso permitiu "melhoras em sua condição social e econômica de origem". Relata que seu "cotidiano é muito acelerado", pois "dá aulas para o quinto ano" e considera "haver muito conteúdo". Acrescenta o "trabalho diferenciado que com dois alunos especiais que tem em sua sala". No "período da tarde", é "professora regular de atendimento a alunos especiais" e considera que o "trabalho seja muito burocrático com fotos, relatórios e registros de toda ordem a cada atendimento". Ademais, "prepara material pedagógico para os professores destes alunos trabalharem em sala", "atende os professores em suas dúvidas e necessidades para com estes alunos". Ainda menciona "as horas de trabalho coletivo semanais" e "reuniões mensais" sobre o este trabalho de "atendimento especial". Diz "gostar muito desse trabalho com os alunos especiais", porém, considera a "burocracia cansativa". Menciona sentir-se "um pouco sobrecarregada", pois alinhar "o quinto ano com cadernos, provas, registros", preparar "atividades diferenciadas para seus alunos especiais da sala regular" com o "atendimento especial no período da tarde", " torna-se "cansativo". Relata que tal "rotina exige muito trabalho em casa". Acredita que "o trabalho pode gerar mal-estar", especialmente quando a

"pessoa não está satisfeita com o que faz". Ao contrário, ela diz "estar muito satisfeita com o que faz", mesmo considerando a parte "burocrática cansativa", menciona que "não retira seu prazer em trabalhar com os alunos especiais". Pondera que "no próximo ano" irá trabalhar com "educação especial" e "educação infantil", pois "precisa relaxar um pouco". Menciona "gastrite, pólipos, inúmeras dores de garganta, dores na coluna". Tais "adoecimentos" foram "motivos de alerta para mudar". Justifica que irá "mudar para educação infantil porque é mais tranquilo", e assim, poderá "se dedicar mais aos alunos especiais". Outro motivo para "tal mudança" é que "o ano que vem é ano de Prova Brasil", pondera. Reflete que "em ano de Prova Brasil é muito puxado: são muitos simulados, correções e trabalho em casa". Reitera, "por isso que não quero quinto ano..., a gente precisa mudar senão acaba adoecendo". Considera "a avaliação interna importante, pois oferece um feedback do trabalho". Gosta de "mesclar as formas de avaliar: ora escrita, ora oral...". Quanto as "avaliações externas não são diagnósticas como dizem ser"; considera que "classifica a escola, classifica o professor". Mostra-se "preocupada se irão conseguir atingir a meta para próximo ano". Menciona que "são cobrados e que isso é muito cansativo porque os professores se cobram também". Menciona que "a maior cobrança é dela mesma"; considera-se "perfeccionista". A "cobrança que vem não me incomoda", uma vez que "tem consciência tranquila acerca de seu trabalho", pondera. Considera ter "mais abertura com a gestão por ter sido coordenadora" e, portanto, "é atendida sempre que solicita materiais pedagógicos para trabalhar". Todavia, considera que "as salas são um pouco apertadas e há alunos a mais que o permitido". Relembra "os anos que foi coordenadora" e menciona "não ter sido aceita pelos professores". Diz "não ter sido fácil, mas soube levar". Porém, "não almeja o cargo de coordenadora novamente". "Hoje", em "sala de aula", avalia que o "relacionamento com os professores é positivo". Considera "a escola democrática", porém menciona "disputas e brigas por pontos de vista diferentes" e pondera que ocasiona "enfraquecimento dos vínculos". Acredita que estas "brigas são por pessoas que almejam cargos; "que não respeitam a opinião dos demais ". Menciona que o "coletivo se une e trabalha junto em torno dos grandes projetos e apresentações da escola" e em "situações assim, as diferenças ficam em segundo plano". Tais "projetos acabam e unindo as pessoas", comenta. Diz haver "parcerias entre os professores do mesmo ano escolar" e menciona que "a parceria que estabeleceu junto a outra professora do quinto permitiu que atingissem a nota na Prova Brasil [em 2015]. "Este ano", porém, sentiu-se "isolada", pois "não houve parceria com o outro professor [este se afastou muito do trabalho por motivos pessoais]". Acredita que "há competitividade entre os professores", porém, "por debaixo dos panos, sem dar muito na cara". Reflete que "tal competitividade pode ser por querer se aparecer ou por satisfação

própria", "não sabe" ao certo dizer. Menciona uma "atividade que realizou e que teve retorno positivo dos pais e professores" e que, possivelmente, "quebrou um pouco essa questão de competitividade", porém, mostrou-se "ressabiada por talvez considerar que os professores achassem que ela quisesse se aparecer". Reitera "gostar do que faz"; diz "não se arrepender nunca de ser professora", que "não saberia fazer outra coisa que não a docência". Todavia, ressalta estar "difícil e cansativo" e ter tido um "ano complicado referente à disciplina de seus alunos" e atribui a "transferência de responsabilidades quanto à educação das crianças da família para a escola". Menciona que "o que a deixa mais satisfeita na docência é o retorno dos pais e dos próprios alunos deficientes". Diz "ter amor por essas crianças". Quanto à "insatisfação", seria "carga horária elevada" e "trabalho que leva para casa". Diz procurar "ser sempre certinha no trabalho", "com datas", "com os registros e relatórios" e pondera que seu "adoecimento" é "tanto por sua rotina acelerada" como por seu "jeito de ser", por se "cobrar muito" e "ser ansiosa". Por outro lado, considera que seus "adoecimentos ao longo do ano são devido ao trabalho", pois sua "vida social é tranquila". Avalia: "acho que é mais por causa da carga de trabalho ser pesada". Considera ser "reconhecida e valoriza pelos pais, alunos e gestão" e considera "importante", um "retorno de seu trabalho". Já o "reconhecimento por parte dos professores" diz ser "difícil", "muito mais difícil". Lembra que "há reconhecimento por parte daqueles professores que trabalha diretamente acerca dos alunos especiais" e de "alguns" que "pediram para ela ficar na unidade, quando manifestou seu desejo de mudar para uma escola de educação infantil". E, "mais uma vez" reitera que, "sairá da escola por um período apenas [permanecendo o outro na escola na sala especial]", porque "sente-se cansada". Diz, "mais uma vez", ter "bom relacionamento com a gestão" e a considera "organizada, participativa, ótima...". Menciona sobre o "salário e o considera bom, mas, reitera, "a carga é muito pesada". Manifesta desejo de "diminuir a carga horária", mas "não o faz porque reduzirá muito o orçamento familiar". Relata uma "situação de indisciplina que vivenciou e que a fez parar e refletir sobre seu trabalho e voltar o olhar para si e se questionar sobre o que tem feito de errado em sua prática pedagógica". Menciona que "a educação ficará cada vez mais difícil com o passar dos anos" e destaca que "perde cerca de vinte/trinta minutos todos os dias com a questão da disciplina" e "saber lidar com isso não é fácil". Coloca "mais esse motivo" para "sua mudança para a educação infantil". Termina sua fala ponderando: "esse ano foi difícil, mas passou. Graças a Deus está terminando o ano".

Professora Rose, (critério c), faixa etária 40 anos, casada, sem filhos, há mais de 25 anos no magistério. "Sempre quis ser professora" e quando "criança", "tudo que aprendia na escola

ensinava para irmã mais nova". Já no "Ensino Médio" fez "opção" pelo "Magistério" e menciona ter feito "Pedagogia" em "outro município" que não de sua "residência". Trabalhava dois períodos e estudava a noite. Relembra ter sido um momento "pessoal e financeiro difícil em sua vida". Pondera ter sido uma "boa experiência, uma conquista". Trabalha na "rede municipal e estadual". Menciona "gostar do que faz, lutar pelos direitos das crianças e trabalhar por paixão". "Trabalho por amor a profissão mesmo", comenta. Gostaria de trabalhar apenas "um período", considera "ideal", porém, "depende do salário" que a "jornada ampliada lhe oferece". Menciona que a "rotina é muito pesada" e que "leva trabalho para casa" e considera que o faz por "não ter filhos", havendo "disponibilidade de tempo" para dedicar-se ao "trabalho nas noites e finais de semana". Relata que o trabalho, "nesse ano", com "duas turmas no ensino fundamental", "a exigiu demais". Menciona "reclamações do marido". Relata ter um "lado maternal" para com os "alunos" e para o "ano que vem", "planeja conduzir o trabalho de maneira que os alunos assumam mais responsabilidades e tenham mais autonomia". Quanto às "avaliações externas", pondera que "se houvesse investimento em professores de apoio e um número reduzido de alunos por turma, não haveria tanta preocupação com os índices", uma vez que "melhores condições de trabalho permitiria, mais facilmente, o alcance de tais índices e, conseqüentemente, menores cobranças dirigidas ao professor". Sente-se "sobrecarregada", pois considera haver "muita coisa, muita burocracia e cobrança por parte do sistema" e, além disso, menciona sua "própria cobrança". Relembra um "adoecimento em decorrência dessa sobrecarga, estresse e cobranças" e "hoje", procura "lidar de forma melhor" com isso para que "não adoça", para que não se "sobrecarregue", "exigindo menos de si mesma" e permitindo "fazer tudo" que considera ser "necessário" para manter seu "padrão de qualidade"; porém, "com um pouco mais de tempo" [não às pressas]. Também atribui "fazer muita coisa além do que lhe é solicitado" como "possível contribuição" ao seu "adoecimento". Relata que "os colegas de trabalho a consideram boba por isso", mas reflete: "faz parte de mim e obtenho retorno positivo por isso, seja dos alunos ou pais". Menciona a "dificuldade que tem em relação ao manuseio do computador com a implantação do sistema informatizado acerca das notas das avaliações e faltas". Destaca que as "avaliações" são "válidas" desde que "sirvam" para "melhorar e aprimorar o trabalho do professor", porém, "não retratam a realidade das salas de aula". Menciona o "avanço que seus alunos tiveram durante o ano letivo, mas que isso não é medido pelas avaliações: avanços existem, mas não são tratados em número", lamenta. Refere que "a avaliação externa realizada pela rede estadual" se faz "diagnóstica" e menciona haver "formações correspondentes" ao que foi "falho nestas avaliações". Menciona que "são cobrados a todo

instante" e que, "antigamente", "sofria porque mantinha-se calada". "Hoje", menciona "questionar tais cobranças"; "questionar as condições objetivas de trabalho precárias" *versus* "cobranças por resultados". Menciona que "ficou um pouco receosa por se tratar do seu primeiro ano nesta unidade escolar". Relata "parcerias" com algumas "professoras". Disse que "cumpri com suas tarefas:" não falto, não chego atrasada, não dou trabalho" à "gestão" e, portanto, "não sou chamada atenção". Menciona uma "indisposição com a Secretaria da Educação" que a deixou "decepcionada", pois "não obteve o retorno que gostaria" [na ocasião reclamou por um cuidador para uma criança especial]. Menciona ser "sonhadora e acreditar na educação". Reitera que "cobra dela mesma o avanço dos alunos, como também cobra das próprias crianças e família". Menciona que "investe" na questão "tempo e financeira" e que "se a escola ou as crianças não tem", ela "compra". Menciona que "a sua escolha em trabalhar nessa unidade escolar se trata por todos [professores, gestão e funcionários] cumprirem seu papel com dedicação e responsabilidade". Relata que "a maioria dos professores acreditam na educação e lutam para que a escola caminhe bem". Menciona "preconceito em relação às escolas periféricas", mas "pondera ser possível sim uma educação de qualidade nestes contextos". Menciona "timidez", "cautela", ""observar primeiro para depois confiar" quando se refere ao "coletivo de professores" e admite "ser por autodefesa", atribuindo tal atitude a um "problema pessoal que teve". Reitera que não se sentiu "excluída pelo grupo", mesmo se tratando de seu "primeiro ano na unidade", pelo "contrário", "compartilhou experiências trazidas da outra rede de ensino em que atua". Menciona "carinho de algumas pessoas que não esperava" e diz que "isso a deixou feliz". Considera que mesmo sendo "caladinha", "as pessoas reconhecem" que ela "veio para somar". Diz "não conhecer profundamente o grupo por ser nova na escola", portanto, "não pode afirmar haver competição entre os professores". Menciona "competição" entre os professores da "rede estadual". Diz ser "totalmente realizada profissionalmente", "faz o que gosta" e não se vê "fazendo outra coisa". Menciona "realização" e atribui ao "aprendizado e desenvolvimento" [cognitivo e socioafetivo] das "crianças", bem como "reconhecimento" por parte dos "pais". Menciona "não se preocupar com o reconhecimento por parte da gestão", mesmo considerando que "ele existe" [na rede estadual]. Quanto ao "reconhecimento por parte da gestão na rede municipal", menciona "ter havido por ter sido solicitada para mostrar o seu trabalho nas reuniões pedagógicas referente ao que já faz na rede estadual", mas "ainda não teve tempo de mostrar todo o seu potencial". Pondera que "reconhecimento é consequência de um bom trabalho" e é "conquistado passo a passo". Menciona que "gostaria de poder fazer muito mais" e que "sua única insatisfação" é de "não poder fazer tudo que gostaria seja por falta de tempo, de recursos, pessoal humano, ou

por falta de materiais". Pondera, porém que, se trata de um "desconforto", pois "insatisfação, para ela, seria trabalhar com algo que não goste ou por pura obrigação". Lembra o "caso vivenciado junto ao aluno especial" e diz que tal "situação" a fez ficar "desapontada, desacreditada", porém, com "forças para lutar" e "não desistir". Acredita que "aqueles que fazem uso de estratégias para obter reconhecimento" estão agindo "errado", pois "reconhecimento" para ela, associa-se ao "trabalho propriamente dito" e tais "estratégias uma hora caem por terra". Também acredita que "a experiência lhe permite trabalhar com segurança" e que "quando se é segura do que faz, você se assume e o trabalho flui", sendo "desnecessário estratégias para obter reconhecimento". Diz ser "solícita e prestativa com os principiantes na carreira". Reitera a "importância de parcerias que estabeleceu na unidade, troca de atividades e experiências" e pondera que "ninguém é detentor do saber e é preciso essa ajuda mútua". Menciona novamente que "sente-se realizada profissionalmente e que tem paixão, tem amor pelo que faz" e completa ao dizer que considera que a "profissão lhe permite fazer diferença na vida de alunos e famílias" e "isso não tem preço". Pretende "continuar trabalhando", mesmo que sua "aposentadoria esteja próxima". Menciona "querer continuar aprendendo, continuar melhorando" e "não estacionar nunca".

Professora Melissa, (critério **a** e **c**), faixa etária dos 30 anos, casada, sem filhos, há quatro anos no magistério. Menciona que sua "formação foi uma vitória para sua família", pois "a grande maioria não se formou". Alude que era seu "sonho" se tornar "professora", mas relata ter sido também um "sonho de sua mãe" e destaca o "empenho" que ela teve para a conclusão de sua formação". Relata ter "iniciado" sua "atividade profissional" em "outra área", mas somente trabalhar como "professora concursada" permitiu "ascensão social e financeira". Fez a faculdade de "Pedagogia" enquanto trabalhava neste outro emprego e, após a "conclusão do curso", sentiu-se "frustrada" por não estar "trabalhando na área". Todavia, tinha "medo" de "deixar tal emprego" (emprego concursado) para trabalhar numa "escola particular". Aguardou o "concurso municipal" para iniciar sua "trajetória como professora". Sentiu "dificuldade" no "início da carreira". Menciona que "a realidade da sala de aula" é diferente do que é "ensinado na faculdade". Porém, destaca uma "parceria" que estabeleceu com outra "professora" e o quanto isso a "ajudou". Iniciou a "carreira" trabalhando em "jornada parcial", o que permitia fazer "planejamento" no período oposto ao trabalho. "Hoje", possui "jornada ampliada", com "intervalo de meia hora entre uma escola e outra" e relata "sempre levar atividades para casa". "Nunca termina aqui", pondera. Menciona que isso não "interfere" na sua "vida social e familiar", pois "seu marido é muito compreensível". Procura se "organizar",

"estabelecer uma rotina" para não "deixar de fazer as coisas de casa, de não deixar de ter aquele momento de sentar na sala para conversar". Porém, menciona ter que, "às vezes", se "desdobrar". "Nos finais de semana" organiza "os conteúdos e as atividades para a próxima semana de trabalho". Pondera que, "no período da tarde", a sua "rotina de trabalho é mais tranquila", com "atividades mais lúdicas" e isso, "facilitou bastante seu trabalho", pois caso tivesse "dois fundamentais [dois períodos de trabalho no ensino fundamental], não daria conta". Reiterou que consegue "conciliar o trabalho de maneira a não se sentir tão sobrecarregada", mesmo apontando "ter sete turmas com planejamentos de aula diferenciados". Considerou que o trabalho "sempre adoce porque não cuida-se da saúde como deveria" especialmente porque o professor não "quer perder o ponto [dia de trabalho]". Mencionou sentir-se "cansada", com "mal-estar" e "tontura". Foi diagnosticada com "estresse" e ponderou ter "adoecido este ano" por "mais de uma vez". Relatou que, num desses dias em que "procurou ajuda médica", "tirou o dia de folga", mas "preocupou-se com os alunos" que haviam combinado uma "apresentação de um trabalho para este dia". Mencionou "não ter muito contato" com as "avaliações externas", pois a "disciplina que ministra não é avaliada pela prova". Todavia, ponderou que "as avaliações são fora da realidade da sala de aula". Sente que "não são um processo realmente avaliativo", pois "desconsidera a realidade das diferentes turmas" e, por ser "dada pelos professores", pondera que estes podem "ajudar os alunos na execução das mesmas". Menciona "cobrança por resultados nas avaliações" e professores "preocupados em dar conta de atingir as metas". Acredita que tais modelos "intimida os professores". Relata que as "condições físicas de trabalho deixam a desejar". Reclama dos "horários de trabalho que são adaptados às necessidades da escola e não do professor". Menciona ter sido "acolhida na escola", "ter bom relacionamento" e "gostar muito das pessoas". Porém, destaca haver "divisões no grupo por terem opiniões diferentes", mas pondera que, "no geral, o relacionamento é bom". Sentiu que "neste ano", especialmente, "algumas pessoas ficaram de fora do grupo". Menciona a "posição do gestor" e a "abertura que existe em "prol do diálogo" e da "tomada de decisões coletivamente". Considera que a "gestão" busca "deixar o grupo equilibrado". Relembra sua "primeira experiência no ensino fundamental" [outra unidade escolar] e destaca o "quão difícil foi" e sentir-se "frustrada porque não conseguia passar o conteúdo" e "ficava o tempo todo interferindo nas brigas entre os alunos". Posteriormente a esta experiência, ao retornar ao ensino fundamental [agora na escola da pesquisa], mencionou sentir "medo". Porém, ao deparar-se com "a visão de escola e gestão partilhadas pelo grupo", "o reconhecimento e valorização por parte dos professores em relação ao seu trabalho e pessoa" e "o interesse, dedicação e respeito pela maioria dos

alunos", fez com que se sentisse "realizada". Menciona "insatisfação" para com a "Secretaria da Educação" no que se refere à "formação dos professores na disciplina que ministra" [Enriquecimento Curricular]. Quanto às "formações", menciona serem "desconectadas e impostas", deixando o professor "sozinho", "abandonado em relação ao que fazer nas aulas". Menciona "pesquisar atividades dentro dos eixos de ensino", porém "se questiona: será que é isso mesmo? Será que isso faz parte do conteúdo que eu tenho que dar?". Menciona que o "mesmo sentimento" ocorre com os "outros professores e em outras escolas também". Sente-se "reconhecida" e "valorizada" por "todos", exceto pela "Secretaria da Educação". Menciona "ser importante ter o trabalho reconhecido". Considera que "é preciso mostrar o trabalho para obter reconhecimento", porém, ressalta que isso pode ser "mal interpretado, como tentativa de se sobressair perante o grupo", o que denomina como "estratégia maquiada para obter reconhecimento". Porém, reitera que, "muitas vezes não se trata disso"; trata-se apenas de "valorizar o próprio trabalho e do aluno", mesmo considerando que alguns professores adotam tal "estratégia" [estratégia maquiada]. Acredita que "ser professor" está relacionado a "transmissão de conhecimento como uma chance de mudança social". Pondera ser "necessário lutar por mudanças na profissão hoje", pois a considera "desvalorizada", e reflete que, "se não lutarmos hoje, não haverá expectativas em relação ao futuro". Termina a entrevista considerando ser "necessário" o "amor à profissão, amor e objetivo de querer uma sociedade melhor", pois "se você for pensar nas outras coisas você acaba se sentindo desmotivado". Menciona "ter esperança no futuro" e poder "formar cidadãos que futuramente também lutarão e não se corromperão pela politicagem e por ganância".

Gestor educacional, pós-graduado, está no magistério há 23 anos, e trabalha na rede municipal há 18 anos. Menciona que, em nenhum momento de sua carreira, pode escolher uma escola. Diz: "a escola me escolheu". Trabalhou em uma unidade escolar por muitos anos antes de assumir a gestão (há mais de 5 anos). Para ele, ser professor é "muito gratificante", no sentido de poder "chegar ao final do ano e ver o quanto aquela criança evoluiu porque você trabalhou com ela". Menciona esse desenvolvimento no aluno nos aspectos "cognitivos", "sociais" e "afetivos". Relata "ser professor" e "estar na gestão", destacando o uso do verbo. Menciona que o trabalho na escola é pautado "no diálogo": considerou que as decisões são "tomadas em grupo" e, mesmo que não sejam as "decisões mais acertadas", são "decididas coletivamente". Menciona que existem situações que "passam pelo crivo inerente da função de tomar uma decisão pelo gestor". Todavia, destaca se tratar de uma gestão muito "aberta". Menciona que "o coletivo de professores" é "diverso", e considera isso bom. Mesmo havendo

diversidade de "pensamentos", de posicionamentos "políticos", "pedagógicos", existe uma "unidade", alegou. Menciona não haver "problema de ego inflamado". Relata que os professores conseguem trabalhar de "forma integrada". Menciona haver "brigas" por discordâncias. Porém, "uma vez tomada a decisão", "todos acatam". Acredita que a relação do grupo está pautada "na confiança", na "permanência dos professores" na unidade escolar e na "aderência na escola", ao menos no que diz respeito ao maior "núcleo do grupo". Acredita que os professores "se ajudam no trabalho", que nenhum "se escora" ou "se esconde no trabalho do outro". Menciona que todos "se atiram ao trabalho". Menciona que estão estudando o "tema avaliação". Acredita que um professor ou outro pode mostrar-se "frustrado", mas atribui esta frustração a motivos de ordem mais "geral" e não "local". Completa dizendo que os professores estão "integrados" e que "as coisas fluem". Menciona existir "conflitos" por "tratar-se de pessoas". Relata "problemas de comentários" entre professores; porém, diz ser "raros". Menciona que o "principal problema" está na "relação professor-aluno", referente ao "aluno que não corresponde com aquilo que o professor pede" e à "família que não vem à escola". Relata que os professores trabalham com "projetos interdisciplinares": "estão sempre trocando figurinhas". A respeito das "avaliações externas", menciona haver duas: uma externa, mas da "rede municipal" e outra externa, proveniente do "Governo Federal". A primeira, ao seu ver, está "caminhando" e possibilita um "feedback do andamento do processo de ensino-aprendizagem para as devidas mudanças e adequações". A segunda, a "Prova Brasil", relata que foi adotada para "diferenciar as escolas do município e do Estado". Comenta que os alunos "reclamam" por serem "extensas" e com "textos desinteressantes". Salienta que é avaliado em Português, a "capacidade leitora" e "interpretação de texto", e que os alunos "se saem bem". Em Matemática, é avaliado "raciocínio lógico-matemático" e algum "conteúdo específico" e relata que os alunos "não se saem tão bem": "há uma disparidade entre Língua Portuguesa e Matemática". Menciona não ter acesso à prova e que sua aplicação é feita "sem que possam ver". Relata que "aos olhos do aluno" a prova de Matemática é "mais difícil" e que estão aguardando os "resultados da Prova Brasil" realizada no ano passado. Sente-se reconhecido pela Secretaria da Educação, embora relata "não se preocupar muito com isso". Menciona que sua preocupação é "local", com os "professores", "alunos" e "pais" e relata ser uma "consequência": "se aqui está indo bem, lá pra cima também vai bem". Sente-se cobrado "pelos resultados constantemente"; menciona que as "cobranças são necessárias". Sente-se "mais reconhecido" pelos "professores" do que pelos "pais". Menciona que a sua relação com os professores é "bem tranquila". Relata ter em mente que também é professor e, "se um dia deixar de ser gestor" voltará para a sala de aula "com a cabeça erguida". Menciona

haver "descontentamento" de algum ou outro professor; porém, considera "normal", pois "não se agrada a todos". Menciona haver uma "relação de amor e ódio" entre gestão e comunidade no sentido de que se ele "não faz" o que os "pais pedem": então, "não serve mais", comentou. Relata ser reconhecido pelos "alunos". Menciona que a relação entre gestores é de "troca" de informações e "ajuda". Sente-se satisfeito e "entusiasmado" enquanto gestor porque vê "resultado" no que faz, mas também menciona um "pouquinho de não", devido aos "entraves" referente aos "alunos" e "questões burocráticas". Menciona ser "mais flores que espinhos". Sente-se realizado profissionalmente. Menciona não ter como realizar "todas as demandas" para as quais é solicitado; gostaria, e se "pune" por isso. Menciona ter que escolher aquilo que é mais "premente", e que algumas coisas "ficam pelo caminho", mas salienta que o "saldo é positivo". Refere conseguir desligar-se do trabalho no final de semana. Menciona ficar ligado ao trabalho durante o horário de trabalho. Menciona concentrar "uma carga muito pesada de trabalho" e que ou ela é "canalizada" ou "somatiza-se de diversas formas". Menciona "contratura muscular" no trapézio como reflexo de um "estresse" que teve e "dores de garganta" que considera "normal" após vinte anos de exercício. Relata que suas expectativas são poder "contribuir", "impactar positivamente" na "vida dos alunos". Menciona estar na educação porque "ainda acredita" e "vê resultados". Menciona "o poder transformador da educação" e as pequenas mudanças que acontecem nas escolas todos os dias devido a interferência dos educadores. Considerou a necessidade de "olhar pequeno", isto é, de observar estas "pequenas mudanças". Menciona ser "um eterno entusiasta" e considerou que, "precisa ser" para os "anos que lhe faltam" para a "aposentadoria".

5.2. Categorias de análise

Apresentamos a seguir a análise das entrevistas organizadas em categorias já antes referidas.

5.2.1. Categoria - Condições e cotidiano do trabalho

Nesta categoria, muitos conceitos aparecerão de forma embrenhada num ir e vir constante. Para discorrermos a respeito das condições e cotidiano de trabalho também discorreremos sobre a rotina de trabalho, jornada (carga horária), intensificação, condições de

trabalho, extensificação, sobrecarga de trabalho, precariedade objetiva, precariedade subjetiva, estratégias defensivas e processos de adoecimento.

Quando questionados acerca da rotina de trabalho, verificamos que o cotidiano destes professores é composto por pelo menos jornadas duplas; quantidade elevada de aulas com alunos; tempo de deslocamento entre unidades escolares diversas, sejam elas municipal, estadual ou federal e, até municípios vizinhos; trabalho burocrático, estudos, correção de atividades e preparação de aulas que se sobrepõem ao tempo e espaço próprios de trabalho.

Iniciamos com alguns exemplos das rotinas de trabalho, que indicam nos termos de Alves (2009, p.150-151), "a ampliação ontológica do trabalho como atividade vital", índice de precarização.

Clarissa: Tá, bom eu trabalho aqui de manhã né, eu entro às 7h e saio às 11h30 todos os dias. Aí, tem os dias de TDC né, que eu vou na Secretaria da Educação uma vez por mês. Aí eu entro às 12h35 lá (cidade vizinha à 30km do município da pesquisa) e saio às 17h30 todos os dias. Então lá eu entro 12h30/12h35 e saio às 17h30 todos os dias. Então essa é a minha rotina. Na quarta-feira, lá eu ainda saio às 19h20 porque eu tenho HTPC [Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo] pra fazer.

Ricardo: Então, a rotina é muito pesada, aqui eu teria 40 aulas e no Estado, que eu também dou aula, eu teria mais 10. Então, eu teria 50 aulas mais ou menos, 50 e pouco [Aí, dessas 50 aulas, 20 você fica afastado para produção de material?]. Só esse ano. [Só esse ano. Ano que vem você retorna?]. Não sei, a gente não sabe o que vai acontecer, né, isso pode estar acontecendo só esse ano. No outro ano, ano que vem a gente não sabe o que vai acontecer. Esse ano está desse jeito. Senão a rotina seria praticamente de manhã, de tarde e de noite [Todos os dias? Os cinco dias da semana?]. Os cinco dias, alguns dias ficam em dois períodos, tá. Mas, por exemplo, segunda dois períodos: manhã e noite, mas se não fosse manhã e noite seria manhã e tarde. Sempre dois períodos é certeza e dois ou três dias eu trabalho os três períodos.

Os professores Guilherme e Luiza também relataram rotinas extensas, tais como Clarissa e Ricardo. Guilherme argumentou ser jornada que fere a lei trabalhista. Ao passo que Luiza tende a naturalizar a situação, e, de forma ambígua, diz que é uma rotina "corrida" e que é "gostoso" e "cansativo".

Guilherme: (...) Minha jornada é de 39h/a e até a gente briga um pouco por conta disso porque eu considero essa jornada ilegal porque ela fere a Constituição porque essa jornada é composta por trabalho docente com aluno, que é o chamado TDA, trabalho docente coletivo que é o TDC e

trabalho docente individual (TDI) que eles dizem que é o trabalho que você faz em casa. Se é trabalho, toda a jornada é de trabalho independente se é coletivo, individual ou com aluno. Essa jornada transformada em horas relógio ela compõe um jornada de 48 horas relógio. A Constituição Brasileira não permite que nenhum trabalhador trabalhe mais de 44, contando os sábados.

Luiza: (...) então o meu dia a dia começa no fundamental e no período da tarde vou para educação infantil, que também me garante menos horas, porque eu acredito que dois períodos de fundamental seriam muito puxados nesse sentido, então é corrido, é difícil, é gostoso, mas ao mesmo tempo é cansativo, eu falo que hoje eu já venho sentindo isso, as vezes até fisicamente a gente acaba adoecendo mais, tendo que tirar às vezes alguma licença médica por causa do desgaste, então é um desgaste muito grande, apesar de eu gostar, tudo, é um desgaste muito grande (...). Olha, hora aula por semana eu tenho dezenove aqui e dezenove lá, então são trinta e oito aulas semanais, agora se você pegar os TDCs e tudo mais, ou seja, eu começo das sete da manhã e vou até as dezessete, então se você não descontar os intervalos dá dez horas por dia que você fica comprometida.

O que se percebe no contraditório discurso de Luiza é que, em que pese a naturalização da jornada excessiva - "é gostoso" - o elemento do "desgaste" e da vulnerabilidade ao adoecimento não deixam de ser explicitados.

O que torna um trabalho intensificado? Segundo Dal Rosso (2006), intensidade do trabalho "se refere ao grau de dispêndio de energias pessoais realizado pelos trabalhadores na atividade concreta" (p.4). Portanto, para analisar a intensidade do trabalho, volta-se o olhar para o trabalhador ou os coletivos, para examinar qual o dispêndio qualitativo ou quantitativo de energias. Para o autor,

Além do envolvimento pessoal, o trabalhador faz uso de relações estabelecidas com outros sujeitos trabalhadores sem as quais o trabalho se tornaria inviável. As relações de cooperação com o coletivo dos trabalhadores, a transmissão de conhecimentos entre si, que permite um aprendizado mútuo, as relações familiares, grupais e sociais, que acompanham o trabalhador em seu dia-a-dia e que se refletem nos locais de trabalho, quer como problemas, quer como potencialidades construtivas, são levadas em conta na análise da intensificação do trabalho (DAL ROSSO, 2006, p.4).

Segundo o mesmo autor, com o capitalismo, o grau de intensidade do trabalho está atrelado à produção. Quanto maior a intensidade, maior a produtividade num mesmo período de tempo considerado. Desta forma, há intensificação quando os resultados do trabalho são quantitativamente ou qualitativamente maiores e quando, para isso, requer do trabalhador um

maior gasto de suas capacidades físicas, cognitivas e emotivas. Em outras palavras, mais trabalho.

O mais trabalho pode se expressar tanto no ritmo como na extensão. Para Alves (2009, p. 128; p. 150-151; SAMPAIO, 2017, p. 27-28), a "ampliação ontológica do trabalho", no "sociometabolismo" da sociedade capitalista implica, ao mesmo tempo, em ampliação do trabalho estranhado e "degradação da vida pessoal".

Em síntese, trabalhar mais ou mais intensamente supõe um esforço maior, um gasto maior de energias para dar conta da carga adicional de trabalho. Deste dispêndio resultará um desgaste também maior, "uma fadiga mais acentuada e correspondentes efeitos pessoais nos campos fisiológico, mental, emocional e relacional" (DAL ROSSO, 2006, p.5).

O grau de intensidade do trabalho pode ser medido pelo próprio trabalhador em trabalhos autônomos. No modo de produção capitalista, o controle da intensidade do trabalho passa das mãos do trabalhador para o empregador, seja um controle total ou parcial. Não é mais o indivíduo trabalhador quem define autonomamente suas condições de trabalho e estabelece o grau de empenho pessoal com a atividade, pois o comprador (empresas e/ou administradores) passa a determinar o modo operatório da tarefa ao pré-estabelecer o grau de intensidade requerido para realizá-lo de fato. Segundo o autor, a intensidade do trabalho permanece como objeto de disputa, de um conflito social que opõe o interesse dos trabalhadores ao dos empregadores. Os capitalistas exigem mais empenho e mais resultados, os trabalhadores, por sua vez, resistem e buscam manter seu ritmos próprios e cargas definidas individualmente ou coletivamente (DAL ROSSO, 2006).

Um dos condicionantes do trabalho intensificado refere-se ao aparato tecnológico advindo da inserção da informática nas escolas. Este aparato poderia aliviar e facilitar as tarefas docentes, porém, na prática, contribui para mais um mecanismo de intensificação do trabalho. O professor Guilherme destaca que a Secretaria Municipal de Educação investiu "*uma fortuna*" em catracas que supostamente controlariam a frequência diária dos alunos diminuindo o trabalho burocrático dos professores referente as tradicionais cadernetas de papel, porém, aponta que nunca funcionaram e ressalta "*E, enquanto isso, os professores preenchem diariamente seu diário de classe*".

Conforme aponta Sampaio (2017, p.74), em sua tese sobre o tutor da EaD como trabalhador que compõe o precariado, a degradação da identidade docente ocorre em um contexto no qual se "fetichiza a técnica, e, ao mesmo tempo, se legitima a intensificação do trabalho, sob o eufemismo da polivalência".

A tecnologia que deveria ser utilizada para facilitar os processos de trabalho, na verdade os intensifica aumentando seu volume, pois coexistem ao sistema tradicional de frequências (cadernetas), divulgação de notas e boletins e, registros de ocorrências. Guardadas as especificidades dos processos de trabalho na Educação Básica e na Educação Superior, consideramos que o professor de ambas está inserido em um contexto comum de políticas orientadas pelo gerencialismo e reguladas ante processos de precarização (TURNES, LARA e BIANCHETTI, 2016). Desta forma, quando se trata da Educação Superior, segundo Turnes, Lara e Bianchetti (2016), num estudo de caso múltiplo realizado com professores que atuam em 48 cursos de Doutorado em Educação, nas cinco regiões brasileiras, ao analisar de que modo os usos das tecnologias digitais interferem no trabalho docente e no cotidiano desses professores, destacaram que estas, paradoxalmente, são utilizadas para facilitar alguns aspectos do trabalho, "bem como para fazer frente aos desafios da lógica do produtivismo exacerbado; ao passo em que também são utilizadas para intensificar processos (comunicacionais, operacionais, burocráticos) e estender o trabalho para outros tempos e espaços, originalmente de descanso e lazer" (TURNES; LARA; BIANCHETTI, 2016, p.13). Segundo Rosso (2016), as tecnologias, portanto, servem para acionar e controlar os docentes com demandas durante seu tempo livre. Na verdade, são mecanismos que maximizaram o tempo de trabalho e converteram os espaços de não trabalho em trabalho.

As condições de precariedade do trabalho também se coadunam com a intensificação do trabalho. A professora Melissa destaca as mudanças negativas nas condições físicas ao longo dos anos, ou seja, sua degradação.

Melissa: Eu acho que hoje, principalmente na prefeitura, as condições físicas deixam a desejar, a gente vê assim que a escola não tem apoio como tinha antes, pelo menos quando eu entrei, olha que não faz tanto tempo assim, por exemplo, hoje um professor, se quebra uma cadeira ele vai ter que trabalhar sentando em cadeira de aluno porque demora muito para vir, e os horários também eu, as vezes, percebo que fica a desejar porque tudo é feito baseando-se em outras coisas, por exemplo, a escola adapta o horário do professor à necessidade dela, e não à necessidade do professor (...)

Luiza, que está na escola há quinze anos, apresenta queixa semelhante à Melissa e menciona a perda de condições objetivas de trabalho, perda de espaço, de pessoal humano e projetos ao longo dos anos. Ou seja, seu relato é indicativo da relação entre desgaste institucional e humano. Ou ainda, do "trabalho desqualificante", isto é, com "perda de sentido humanizante" (SAMPAIO, 2017, p. 69).

Luiza: (...) nós não temos coordenador, nós perdemos alguns dos nossos projetos (...) não tem mais contador de história, não tem mais musicalização, não tem o "Mais Educação" que tinha várias coisas, está totalmente reduzido, dá um atendimento mínimo para escola (...)

Então, a gente já fez muita coisa que foi limitando cada vez mais, porque a gente foi perdendo o espaço, as coisas começaram a ser proibidas. Não, TDC tem que ser dentro da aula; Não, TDC tem que ser assim, não pode usar a escola à noite...

O professor Guilherme questiona a estrutura física da unidade escolar pesquisada. Ele aponta sua inadequação à condição humana. Ao que arremata ao ponderar que o gestor fica sujeito a retaliação se denunciar a existência de retenção de verbas: "o sistema é muito cruel, sistema de cabresto".

Guilherme: Por exemplo, nós não temos estrutura física para 900 alunos, então às vezes eu tenho três turmas fazendo educação física e eu tenho uma quadra coberta. E as outras duas turmas? Vão pra onde? Que os espaços descobertos não dá nem para considerar quadra porque é um trapézio, aberto, do lado da quadra tem dois trapézios ali de cimento que eles chamam de quadrinha, só que tem duas traves, mas é exposto ao sol, às duas horas da tarde, cimento áspero... Então é inimaginável levar uma criança pra lá pra correr nesse tempo seco, sol, todos os riscos, se ele tivesse dinheiro ele faria outra. Eu tenho certeza disso, mas ele não tem [O diretor da escola]. Onde estão os recursos? Está no governo. Mas ele não vai denunciar, ele não vai expor tudo que ele sabe que no dia seguinte ele pode sofrer retaliação. Como já sofreu retaliações aqui. Então o sistema é muito cruel, sistema de cabresto. "Olha, você tá aqui mas você tem limitações (...)"

A fala deste entrevistado é bastante reflexiva e permeada por momentos de emoção. Ele deixa transparecer em seu discurso sentimentos de descontentamento, angústia e desesperança para com o futuro da educação municipal. Ele menciona que a estrutura física das escolas se mantêm por décadas conservando sua forma tradicional e isso, para ele, é fonte de angústia e para os alunos um desprazer. A imagem que constrói sobre a escola a aproxima ao sistema prisional, o que de certa forma revela o sentimento de prisão de si mesmo no trabalho precarizado, desprazeroso e permeado por expectativas negativas, senão desesperança:

Guilherme: Eu olho nesse recreio eu vejo cenas de filme de banho de sol de presídio, crianças andando em círculos sem ter algo pra fazer tanto que assim nos últimos dois anos eu insisti com o diretor e ele acabou comprando a ideia de oferecer coisas que eles possam se divertir nesse horário. A escola deixou de ser um lugar divertido como eu imaginava na minha época. Eu tinha muito prazer em estar na escola. Algumas coisas eu não gostava de estudar, não dava prazer, mas o ambiente escolar me dava prazer e eu não vejo mais esse prazer neles.

(...)

Então, a escola tem que encontrar outras formas de proporcionar prazer no ambiente. Precisa quebrar com essa estrutura desse retângulo, sem acústica, sem verde, sem nada. Você olha pra esse pátio só tem concreto, mais nada. Quem faz uma casa assim? E aí você olha pras crianças sedentas e às vezes a pessoa ali, o inspetor, num exercício difícil de tentar convencer a criança a não correr. "Olha, não corre" [entrevistado simulando a fala do inspetor]. "Mas é o que tem pra hoje, tia. Me dá outra coisa pra eu fazer" [entrevistado simulando a fala dos alunos]. Não pode chutar garrafinha, jogar futebol com a garrafinha. "Eu quero mexer, eu quero mexer, eu quero movimentar, o que você vai me dar se você vai me tirar a garrafinha?" [entrevistado simulando a fala dos alunos]. Nada, você não tem nada para me oferecer. Isso me angustia e acredito que vai me angustiar por um bom tempo porque eu não vejo a médio prazo uma mudança brusca nesse sentido. Vou lutar muito para que isso se modifique, mas ainda não consigo ver a famosa luz no fim do túnel.

O professor adota uma postura crítica mediante suas insatisfações, possui engajamento político pela melhora das condições de ensino e para uma educação municipal de qualidade. Ressalta que, a princípio, para ele, dar uma boa aula dentro de seu espaço/sala de aula era o suficiente. Com o tempo, passou a entender que lutar pelos alunos envolvia *"lutar por todo aquele contexto deles. Um prédio com uma estrutura melhor, por um gestão que suprisse os anseios deles..."*. Todavia, destaca sentir-se incomodado, pois, além de suas excessivas quantidades de aula, precisa ainda *"lutar por coisas que deveriam ser direito e não são cumpridas"*. De qualquer maneira, é a partir do sofrimento que vislumbra, ainda que sem expectativas promissoras, reapropriar-se do sentido de seu trabalho e do ser social de direitos. Com efeito, os entrevistados apresentam rotinas de trabalho muito longas, com número elevado de horas-aulas com alunos e demonstram seus sentimentos acerca disso, considerando-a "muito pesada", "ilegal", "cansativa", "desgastante". Além de apontarem o tempo elevado de dedicação ao aluno, apresentam também rotinas de trabalho extensificadas, ou seja, extensão ou prolongamento da jornada de trabalho em função do trabalho intensificado, isto é, o trabalho levado para outros tempos e espaços que originalmente seriam destinados ao descanso e lazer. Alguns professores mencionam estratégias que adotam ao organizarem sua rotina para que o trabalho interfira em menor grau nos tempos e espaços fora dele. Um dos entrevistados menciona "se policiar" para que o trabalho não interfira no lazer com sua família, outro procura fazer as atividades burocráticas como cadernetas, correções de prova nas chamadas "aulas-janela". Porém, muitas vezes, o volume de trabalho é bastante alto, especialmente nos fechamentos de bimestres, e os professores simplesmente não conseguem executar todas as tarefas solicitadas durante o horário de trabalho. Referente a este tema, no qual a luta é simplesmente cumprir a execução da tarefa prescrita (o que se difere da

mobilização da subjetividade), destacamos as seguintes falas, que salientam o tempo despendido com atividade "burocráticas".

Clarissa: (...) então assim, nos horários vagos né, nas aulas vagas que eu tenho, eu tento organizar a minha próxima semana é..., me organizar, levar pra casa no final de semana o que eu preciso xerocar ou levar aquilo que eu preciso imprimir para xerocar. Então assim, o trabalho em casa não tem como, não dá pra trabalhar sem levar nada pra casa, sabe? Se faz isso a semana fica meio tumultuada. Então, eu tenho uma aula vaga que eu fico aqui na escola na sexta-feira então é onde eu organizo o material e aí eu separo tudo certinho o que tenho que levar. Trago na segunda-feira o que eu tenho que xerocar, aqui eles xerocam alguma coisa assim. (...)

Mas, assim, hoje eu tento me organizar, eu tento fazer de tudo para não levar para casa. Mas como eu estava te falando, chega final de fechar nota, essas coisas, e assim chega aquela parte que a gente tem que passar no sistema então, não tem como você dar aula e não levar trabalho pra casa, e fazer coisas, não fazer coisas fora da sala de aula. A aula mesmo é sala de aula e aquela burocracia tem que ser fora não tem como fazer...[durante o horário de trabalho - complementa a entrevistadora]. Não tem.

Entrevistadora: E então você leva bastante trabalho para casa?

Adriana: Muito, muito, muito trabalho, a sala especial principalmente, assim, muito, porque é o que eu te falei, esses relatórios diários levam mais de uma hora, assim, para fazer, às vezes eu tenho três atendimentos no dia, imagina, três relatórios com foto e tudo o mais, tudo documentado.

Entrevistador: E as atividades burocráticas do trabalho, assim essas cadernetas, provas, fichas, notas. Como você lida com isso? Porque você tem muitas turmas, não tem?

Ricardo: Tenho. Se aqui eu tenho sete, se eu não tivesse afastado eu teria mais sete seriam quatorze na prefeitura e no Estado mais cinco. Eu tento fazer o seguinte: eu tento deixar a minha caderneta em dia; prova eu tento dar a prova e às vezes eu tenho uma janela como agora, eu já corrijo a prova, entendeu? Eu não deixo acumular. Eu tento fazer assim, dou uma prova, corrijo, não dou todas as provas juntas, e seu eu dou eu vou corrigindo. No Estado, às vezes acaba acontecendo de todas serem juntas, eu tenho dois dias só, mas aí eu corrijo num dia e no outro eu vou tentando pra não deixar acumular. Eu vou fazendo aos poucos, mas vou fazendo. Mas é muito trabalho, principalmente caderneta, prova, nota pra digitar, realmente é muita coisa.

Segundo Rosso (2016), a percepção do aumento de trabalho com a falta de tempo suficiente para desenvolver as atividades escolares durante a jornada regulamentada impõe aos professores levarem as tarefas para casa. Para o autor, "a subjetividade torna-se, assim, controlada mediante expectativas, pressões, culpas e frustrações impelidas sobre o ser e o fazer fora da escola" (ROSSO, 2016, p. 143).

O que parece ocorrer, mediante tais processos de intensificação do trabalho, é uma sensação de inconcretude, de não dar conta de tudo, de não atingir o que se deseja no trabalho. Ou ainda, uma alteração no sentido da docência, em outras palavras, um estranhamento ou ausência de reconhecimento de si mesmo e do produto de seu trabalho, pois atender as mais diversas demandas tornou-se central nas práticas escolares e não o ensino e aprendizagem propriamente dito. Com base em Dirr (2003), Sampaio (2017, p. 107) aponta para um "ofício fragmentado" do professor, ou seja, para uma degradação do trabalho e da identidade docente. Os dados da pesquisa de Sampaio (2017), desta forma, podem ser interpretados à luz das contribuições de Dirr (2003) e de suas proposições sobre a "des-montagem", "des-especialização" e "des-integração" da "profissão de professor".

Entende-se por sobrecarga de trabalho, na Psicodinâmica do Trabalho, o excesso de trabalho para além da quantidade, envolvendo também questões subjetivas. De acordo com Monteiro e Jacoby (2013), as cargas de trabalho representam um conjunto de esforços físicos, cognitivos e psicoafetivos para atender às exigências da tarefa e são medidas, muitas vezes, pelo desgaste.

Os autores destacam que, o excesso de trabalho e de demandas promovem aos trabalhadores sentimentos de não dar conta de realizar as prescrições. Muitos trabalhos, como na educação, estabelecem metas - quase sempre inatingíveis - a serem alcançadas, que estão vinculadas à produtividade e ao desempenho do trabalhador, influência dos modos de gestão atuais (gerencialista) e à ideologia da excelência e do desempenho. Destacam ainda o aumento real das jornadas de trabalho, a rigidez dos procedimentos técnicos, que dificultam a liberdade de escolha e a impressão da subjetividade no trabalho. Em muitos tipos de atividades, em função das demandas apresentadas aos trabalhadores, tornou-se hábito a necessidade de realização de tarefas fora do horário de trabalho regulamentado.

Questionamos os entrevistados se eles se sentem sobrecarregados. Metade deles foi categórico em responder que sim. Os demais não mencionaram o termo "sobrecarregado", porém, ao longo de suas narrativas foram descrevendo os sentimentos advindos da quantidade elevada de aulas e demandas na docência.

Rose salienta as atividades burocráticas, assim como sua própria autoexigência (forjada numa dada sociabilidade, que, justamente, a impede de trabalhar meio período como considera ser o "ideal"):

Entrevistadora: Você se sente sobrecarregada no trabalho?

Rose: Olha, eu me sinto sobrecarregada, primeiro porque é muita coisa e tem muita burocracia, também, são muitas fichas, são muitas avaliações, são muitos registros, eu acho que são necessários esses registros você ter, mas além disso eu me cobro demais, então eu sou uma pessoa que além de ter toda essa cobrança de sistema eu também me cobro demais, já cheguei a ficar doente uns dois anos atrás, hoje eu tento me relacionar com isso melhor para que eu não adoça, mas mesmo assim, foi o que eu disse anteriormente, o ideal seria você poder trabalhar meio período e se dedicar melhor e ter esse outro período para você fazer justamente o que a gente acaba levando para casa e fazendo de noite e aos finais de semana, que acho que a educação de qualidade ela é possível sim nas redes públicas, desde que haja condições para isso.

Ricardo e Clarissa destacam o tempo despendido em sala de aula e também se referem ao desejo de poder limitar ou diminuir este tempo, mas as dificuldades para tal, obviamente relacionada ao baixo rendimento obtido pelo dispêndio ou esforço na atividade educacional.

Ricardo: Sim, eu acho que é muita aula. Eu já cheguei até a dar mais aula quando era mais novo. Quando eu dava aula em cursinho no Objetivo. Então, é aquele negócio, deu a aula acabou, você não tem cobrança depois daquilo lá. O aluno assiste sua aula e você não tem um material pra entregar, um documento tipo uma caderneta, tudo. Isso eu não fazia. Então, era só a aula realmente. Essa parte burocrática, essa documentação eu acho que dá muito trabalho além da aula. Então, eu acho que poderia ser menos aulas, mas diante..., a gente acaba tendo que dar diante da situação, você tem que ganhar mais, você tem que trabalhar mais.

Clarissa: É...sobre ser sobrecarregado é o seguinte, eu penso assim, você tem horário fechado, você está o tempo todo das 7h da manhã às 17h30 da tarde dentro da escola, então você não tem como fazer outras coisas. E o que que sobrecarrega? Muitas vezes você tem que resolver coisas da escola que não dá pra deixar no final de semana, então a noite ainda você tem que fazer alguma coisa porque no outro dia tem que ter né, trazer pro outro dia, alguma coisa porque isso é assim, a gente lida com pessoas né. Então precisa, é...precisa tá sempre atuante, então não tem como você falar "Não, hoje não, amanhã". Isso estressa um pouco, eu acho, essa pressão, "Ah...tem que ser pra amanhã". Aqui nessa escola não, mas já trabalhei em escolas que assim "Ah, é pra depois de amanhã". Isso sobrecarrega, né.

(...) mas o sobrecarregado que eu falo é esse, o tempo todo voltado para o trabalho. As vezes aquele tempo que você deixa a noite pra se dedicar a você tem que deixar de fazer porque você tem que fazer coisas do trabalho. Já cheguei aqui, por exemplo, aqui nessa escola num dia e está escrito lá, por exemplo, "Digitalizar a nota até dia 29", sendo que ele colocou aquilo no dia 28. Eu não estava esperando, entendeu? Isso que me deixa estressada, falar que tem que fazer pra amanhã, sabe? Mesmo que é pra amanhã, você tem uma rotina de vida, aí você tem que deixar. Vamos supor, você tinha um aniversário, "Não posso ir porque tenho que passar nota". Então isso aí me deixa estressada.

Adriana, que encontra sentido no trabalho com a educação especial relata que, de outra parte, o acúmulo deste trabalho com atividades do quinto ano implica em sobrecarga (leia-se desgaste). Ao que refere ter que se adaptar: "a gente tem que rebolar".

Adriana: Um pouco, assim, eu acho que o fato de ter um quinto ano e a sala especial com toda essa parte burocrática acaba ficando um pouco sobrecarregado, porque o quinto ano é caderno, é prova, avaliação, duas avaliações, eu vejo os cadernos diariamente, então eu sou muito, assim, cobro muito deles, tarefas diárias eu sempre olho, então acaba realmente ficando cansativo e mais essa cobrança também de ter que preparar uma aula pensando nesses meus dois alunos especiais porque, assim, o conteúdo é o mesmo, até não estou com o caderno aqui, depois eu te mostro, o conteúdo é o mesmo, porém a atividade tem que ser diferenciada e esse aluno que ele não tem a oralidade, vamos supor, estou preparando um conteúdo de história, com ele eu só consigo trabalhar com figuras, então eu explico, tal, converso, aí eu faço as perguntas, ele me aponta as figuras da maneira como ele entendeu, e então é um trabalho, assim, que exige muito preparo em casa, para chegar aqui e ter o que fazer com eles, embora eu tenha uma professora de apoio uma vez por semana por conta desses alunos especiais, mas é uma vez por semana, então o restante dos dias a gente tem que rebolar, é bem isso aí.

Nestes trechos, observamos que a escolha por cargas horárias elevadas de trabalho não se trata efetivamente de uma escolha; ela se dá por pressão salarial. Outros motivos associados a sobrecarga de trabalho referem-se as atividades burocráticas em demasia, as muitas aulas dadas, as diversas demandas para dar conta do ensino como preparação de aulas, correção de cadernos, fichas avaliativas, atividades diferenciadas a alunos especiais sem o devido apoio de pessoal humano, tempo de vida concreta quase todo ocupado pelo trabalho interferindo nos espaços além da escola. Os professores "*tem que rebolar*" para dar conta de tudo e passam a sentir os efeitos deletérios desta sobrecarga que vão desde sentimentos de insatisfação e desejos de diminuir a carga de trabalho como identificação de um trabalho de qualidade *versus* a impossibilidade de fazê-lo devido a diminuição da renda salarial e, até mesmo, processos claros de adoecimento.

Adriana: (...) agora, insatisfeita eu acho que, assim, se eu pudesse diminuir um pouco as questões das horas trabalhadas acho que seria bem interessante [Risos].

Entrevistadora: Seria o melhor, né?

Adriana: Sim, porque por conta disso, além de trabalhar os dois períodos ainda se tem que chegar em casa, fazer relatórios, corrigir prova, caderno, é muita coisa...

Entrevistadora: Muita demanda.

Adriana: Exatamente, diminuiria só isso só, questão do trabalho em casa.

Como os professores enfrentam este contexto de intensificação e sobrecarga de trabalho? Quais estratégias de mediação se utilizam para continuar trabalhando?

A pesquisa de Silva (2015), que discute trabalho, saúde e subjetividade do professor universitário no contexto de expansão e interiorização de uma IFES, a UFF, aponta para uma rede de estranhamento, sofrimento e prazer, assim como processos capciosos de adoecimento. O autor destaca que "as estratégias defensivas mobilizadas são predominantemente patogênicas, de modo a não serem eficazes no sentido de lhes proteger, de forma efetiva, do sofrimento e/ou adoecimento no trabalho. Mais os mascaram do que os evitam" (RIBEIRO; LÉDA; SILVA; FREITAS, 2016, p.59).

Na presente pesquisa, consideramos haver, em alguns poucos sujeitos, estratégias defensivas individuais consideradas sublimatórias, pois os entrevistados descrevem ter conseguido imprimir sentido ao seu trabalho, porém não sem luta, perante às prescrições da organização do trabalho. É o caso do professor Guilherme, que reinventou o prescrito afim de melhorar suas condições objetivas de trabalho e poder avaliar melhor seus alunos. Menciona as resistências que encontrou ao propor tais estratégias e a insistência por parte da gestão em não validar tal reinvenção.

Guilherme: Quando eu retornei, eu vim com a proposta de fazer uma caderneta digitalizada. Então, junto com o monitor de informática daqui da escola, ele me ajudou com algumas fórmulas, nós elaboramos um modelo, até para que eu tivesse um parâmetro melhor de avaliação do meu aluno (...) A escola relutou muito porque eles queriam o papel, e eu disse que se eles fazem questão do papel, eles estariam optando pelo documento em detrimento do aprendizado. E aí com o tempo, eu consegui convencê-los que aquilo era mais importante do que uma simples folha de papel preenchida, até porque o papel ele aceita tudo, se não há uma supervisão, uma coordenação, nada garante que aquela caderneta impecável, sem rasura, com todos os procedimentos, os processos de ensino ali adotados que aquilo foi contemplado.

Todavia, assim como na pesquisa de Silva (2015), é mais frequente encontrarmos estratégias defensivas de proteção ou adaptação/exploração. As defesas de proteção se fundamentam em mecanismos psicológicos de racionalização que se traduzem em falas que justificam as adversidades do trabalho como riscos, ritmos acelerados, cobranças por produtividade afastando o foco de análise da organização do trabalho. São modos de pensar, agir e sentir compensatórios utilizados para suportar o sofrimento e perdem sua eficácia quando as adversidades se intensificam. As defesas de adaptação e de exploração, por sua vez, tem como mecanismo psicológico a negação do sofrimento ou na submissão do desejo dos

trabalhadores aos objetivos da organização. Neste caso, os trabalhadores assumem como suas as metas da produção, o que conduz a alienação (MORAES, 2013).

Esta outra professora reflete a respeito de suas práticas pedagógicas e elabora estratégias de ação para o próximo ano afim de diminuir a quantidade de trabalho e responsabilidades que toma para si. Esta estratégia de defesa é a maneira que a professora encontrou de diminuir sua carga de trabalho. Podemos inferir que, apesar de seus questionamentos frente ao "sistema", conforme ela mesma descreve "*o problema é o sistema*", neste trecho de seu relato, a estratégia parece se configurar como um paliativo, pois muda-se a prática, mas não os elementos causadores de sofrimento ao afastar o foco de análise, a organização do trabalho, e focar no próprio indivíduo.²⁵

Entrevistadora: E agora, como você disse, agora você está arrumando um jeitinho de lidar melhor com isso, de que maneira você acha, qual estratégia você encontrou?

Rose: *Não exigindo tanto de mim, fazendo o que é possível, fazendo o que é possível, que nem esse ano, se fosse em outras épocas eu estaria entregando tudo, tudo eu já teria entregue, porque faz uma semana que estamos em recuperação, que nem eu já marquei para ter mais uma semana, não que eu esteja deixando de fazer, mas eu coloquei uma semana a mais para poder fazer e aproveitei esse tempo, que nem hoje, hoje não teve alunos, então aproveitei o próprio tempo na escola para fazer, tanto aqui quanto no Estado, quem nem no Estado também, eu estou entregando hoje, marquei uma festinha, apesar de eles estarem já em recesso eu marquei uma festinha de confraternização hoje para eu ter uma semana a mais para poder arrumar tudo do jeito que eu gosto, não deixando de fazer, mas para não me sobrecarregar, então eu estou, como fala, planejando melhor, me organizando melhor para fazer isso, e para o ano que vem, como esse ano *houve essa queixa do meu marido*, eu já estou tentando me organizar mesmo para que eu dê um pouco mais de autonomia para os alunos para eles fazerem o que eu estava fazendo para poder levar menos coisas para casa, sem deixar de manter o padrão do que eu estou acostumada, porque isso eu não vou conseguir, já tentei.*

Por outro lado, a professora reflete a respeito dos índices cobrados pelas avaliações externas. Ela salienta que se houvesse investimentos em melhores condições de ensino como número menor de alunos por sala, professores de apoio para auxiliar nas mais diversas atividades, os resultados das aprendizagens seriam melhores e não haveria, portanto, necessidade de tais cobranças. Ela diz:

²⁵ A questão da autoexigência, do querer fazer tudo à melhor maneira, parece imbricar-se à discussão de gênero, que desenvolveremos em um dos itens (categorias de análise), cientes de que ela requereria maior tempo a ser desenvolvida, o que fugia ao escopo e tempo disponível para conclusão desta dissertação.

E acho também que, por exemplo, essa questão de números das avaliações que a gente está sempre sendo cobrada nas duas redes, eu acho que se o sistema, tanto do estadual, quanto o municipal investisse em uma menor quantidade de alunos, principalmente nos três primeiros anos do ensino fundamental, e um professor auxiliar principalmente no primeiro e segundo anos, eles não precisariam se preocupar com índices.

(...) Porque com certeza essa professora auxiliar, eu tive essa experiência em dois anos na rede estadual, mas são pessoas fixas que ficam com professor na sala de aula todos os dias, os avanços são muito grandes, você pode revezar uma hora que nem eu poderia estar com aquelas crianças com dificuldades, agora estaria com outro tipo de atividade com os outros alunos ou vice e versa, então esses alunos estariam sendo recuperados a todo momento, não precisaria esperar chegar no terceiro ano para reprovar, então eu acho que se houvesse um investimento desse tipo eles não precisariam cobrar da gente depois.

Neste trecho, mesmo que a professora seja questionadora e entendora da raiz dos problemas que a acometem, este sofrimento relatado funciona mais como um mecanismo adaptativo do que transformador, mesmo porque tal transformação parece estar aquém de suas reais possibilidades.

Outra fator que concorre para considerarmos a predominância de estratégias defensivas mal sucedidas em detrimento da sublimação, são os relatos claros de adoecimento mencionados por seis dos oito entrevistados.

Clarissa e Luiza relatam situações de adoecimento relacionadas a anos anteriores e a vivências em outra unidade escolar (o que revela ser o adoecimento algo relativo a um processo acumulativo de inserção numa sociabilidade e mundo do trabalho cuja característica fomenta e realça predisposições pessoais).

Clarissa menciona ter feito uso de medicamento controlado (fluoxetina) por três a quatro anos para controlar seu nervosismo e relata *"se eu não tomasse o remédio eu estressava, qualquer coisinha, qualquer brincadeira de aluno que não se comportasse eu ficava nervosa, eu precisava tomar"*. Buscou fazer tratamentos alternativos, organizar melhor sua vida pessoal, social e no trabalho, e hoje, parece lidar melhor com as adversidades de seu cotidiano demonstrando amadurecimento profissional: *"Foi tudo isso, foi o ano da mudança da minha vida [2015], por isso que eu acho que esse ano está tudo mais encaixando certinho, eu tô dando tempo ao tempo, né. Mas assim, eu estava numa fase que assim, estava difícil, chegava a aula e eu assim...eu tenho que ir lá dar aula mesmo?". Agora não, agora está tranquilo, mas eu acho que é por causa dessa terapia que eu não posso ficar sem sabe, me ajuda muito, me tranquilizou, me equilibrou"*.

Clarissa também relembra uma situação clara de adoecimento que ocorreu no início da sua carreira profissional na rede municipal. Ela ministrava aulas para duas turmas e dividia as disciplinas com outro professor. Clarissa, muito comprometida com o trabalho era alvo de "brincadeiras" deste professor e recorda:

Aquilo foi assim, eu ficava nervosa, que eu sou uma pessoa que não sou de estourar, eu não era, né, de estourar. E até isso eu aprendi que eu não posso ficar segurando. Eu tive gastroenterite, precisei me afastar de tanto nervoso que eu passava com esse professor, que o professor que me estressou porque ele não era assim... Se você tem o seu jeito de trabalhar eu tenho que respeitar o seu jeito de trabalhar. "Não, você é muito boba..." [entrevistada lembrando a frase dita a ela pelo professor]

E relembra a fala do professor ao zombar dela:

"Nossa, você é muito boba, mememé, mememé" e aquilo eu ia ficando quieta pelo respeito pela idade, ficava quieta, ficava quieta, ficava quieta, aquilo foi me fazendo mal, né, porque era todo dia, todo dia, todo dia. Chegou em outubro eu precisei correr pro hospital, sabe, de tanta dor no estômago. Eu comia..., de manhã eu acordava com dor no estômago, comia e passava mal, e assim..., aí chegou um dia, na sala dos professores eu estourei. Aí eu falei tudo que eu não falei, tudo que eu não falei no ano inteiro eu falei naquele dia e ele assustou. Aí ele nunca mais falou nada. Mas eu fiquei mal, custou pra eu sarar de nervoso desta situação, sabe, que foi a situação mais difícil que eu passei. Já trabalhei em escolas periféricas terríveis, comportamento, dei aula pra aluno que veio da Fundação Casa, uma graça, sabe, tratava a gente com a maior educação. Então, problema de disciplina, graças a Deus, eu dei conta. Então essa foi a pior situação que eu passei assim, na minha carreira que eu me lembre que me deixou doente.

Clarissa também menciona anemia, cansaço, falta de ânimo para fazer atividades físicas ou para socializar com amigos e família e depressão. De seu relato também se depreende dois aspectos relevantes para análise de condição feminina no trabalho: uma reitera a condição feminina de tendência à maior autoexigência; outra é a de dissimetria de gênero, quando foi zombada por um professor homem.

Já Luiza menciona uma situação de trabalho vivenciada em outra unidade escolar e associa problemas de pressão alta às adversidades vividas naquele ano. Entre as adversidades ela menciona o contexto social e econômico da comunidade na qual a escola está inserida, sala de aula com alunos com problemas de indisciplina e dificuldades de aprendizagem, estrutura física inadequada, falta de comprometimento das famílias para com a educação dos alunos, falta de respaldo da gestão escolar. Por esses motivos ela relata: "(...) *então eu não conseguia dar aula, isso para um professor acho que é o pior (...)*" e "*então foi tudo muito difícil, aí foi um ano que para mim foi um inferno, foi o ano mais longo da minha carreira toda de professora foi esse ano que eu trabalhei lá*".

É evidente no relato da professora Luiza os impactos dessas vicissitudes no trabalho docente e o quanto elas se configuram como nocivas à saúde. Ademais, com base em Honneth (2009), podemos considerar que a violação ao respeito é algo que, no caso da mulher, na sociedade brasileira, permeada pela cultura do machismo, impregnada no cotidiano e nos modelos de gestão, é mais acentuada. Tal violação cria entraves ao reconhecimento, assim como ao próprio autorrespeito e confiança.

Adriana, por sua vez, foi escolhida para ser entrevistada devido ao critério g (apresentar a menor quantidade de sintomas ou sensações relacionados ao trabalho nos últimos seis meses). Curioso lembrar que, no momento da aplicação dos questionários (fevereiro de 2016), um dos professores mencionou que estavam todos "bem", "saudáveis" e "felizes", pois haviam regressado das férias e que o resultado dos questionários seria diferente caso fossem aplicados no final do ano letivo. Claramente este é o caso da professora Adriana que, passou ao longo do ano, processos claros de adoecimento e os atribuiu a sua "rotina acelerada", "ansiedade", "autocobrança" e "sobrecarga de trabalho", relato este em entrevista redigida já no final do ano de 2016.

Entrevistadora: Você já falou um pouquinho que você adoeceu por causa do trabalho. Você acha que foi por que você adoeceu? É por causa da rotina mesmo?

Adriana: Eu acho que essa rotina muito acelerada, na verdade eu sou muito acelerada, como eu te disse, eu nunca entrego uma coisa em cima da hora, sempre entrego com muita antecedência, porque aquilo me angustia se eu ficar deixando muito para a última hora, então tem que ser muito certinha nas datas, na previsão de datas, então, principalmente na sala especial que é muito burocrático eu procuro estar certinha porque senão as coisas vão embolando de uma tal forma que depois você não dá conta. Então, acho que por eu me cobrar muito, assim, eu acho que isso acabou causando algumas dores, gastrite, é extremamente, minha é a questão da ansiedade. Eu sou muito ansiosa para tudo, e acho que foi um pouco isso também, mas os pólipos são coisas que vieram depois, assim, que agravou o problema do estômago, aí tive um problema também que acabou, um desses pólipos acabou, assim, o problema não é o pólipo, se eles são iguais é tudo perfeito, se ele tem algum diferente ele pode virar um câncer, isso aconteceu, então eu passei por isso este ano, fiquei esperando essa biópsia e tive que fazer um acompanhamento fazendo mais endoscopias para ver se não tinha mais coisa, então eu passei por tudo isso esse ano. E depois foi essa dor de garganta, também tive que fazer outra biópsia, porque nódulos não são nada bonitos, tem que saber, mas graças a Deus também não deu nada, isso já aliviou. Não sei se... eu penso que é do trabalho, porque a minha vida fora da escola é muito tranquila, um casamento muito tranquilo, sempre foi né [risos] Graças a Deus minha vida social é muito tranquila, eu sou muito feliz fora da escola também. E então eu atribuo essa questão à carga de trabalho, não à questão de não gostar, é mais a questão da carga de trabalho ser muito pesada mesmo.

A professora Melissa, que está no início da carreira profissional, já sente os efeitos deletérios da sobrecarga de trabalho. Menciona um dia de afastamento do trabalho por estresse em que o médico orientou que ela tirasse o dia de folga para descansar. Ela o fez, porém, não sem sentimentos de "culpa" ao pensar que os alunos estariam esperando por ela na escola em virtude de um trabalho que havia sido combinado para ser apresentado neste dia:

Entrevistadora: Você acredita que o trabalho pode gerar mal-estar ou adoecimento?

Melissa: Com certeza, acredito sim.

Entrevistadora: Já aconteceu com você alguma vez?

Melissa: Na realidade sempre acontece, porque, assim, a gente não cuida da saúde como deveríamos cuidar, principalmente no meu caso, nós, sendo professores, a gente tem essa dificuldade de perder ponto e procurar uma ajuda médica, então a gente vai sempre adiando e termina deixando algumas coisas para depois, mas várias vezes sim eu me senti cansada, precisei ir ao médico e chegando lá o diagnóstico foi estresse.

Entrevistadora: Ah, é. Esse ano aconteceu?

Melissa: Esse ano aconteceu por mais de uma vez.

Entrevistadora: Mas chegou a afastar ou não do trabalho, teve afastamento?

Melissa: Não precisei afastar, mas eu estava com umas... sentindo algum mal-estar, tontura e chegando lá o médico fez vários exames e não constatou nada, aí o diagnóstico foi estresse.

Entrevistadora: E ele receitou remédio?

Melissa: Não, não receitou, o remédio que ele me deu foi o seguinte, ele falou: Você vai para casa, [era bem cedinho a hora que eu fui], tira esse dia para você descansar.

Entrevistadora: E aí? Você conseguiu tirar o dia para descansar ou você ficou pensando no ponto [dia de trabalho] que você estava perdendo?

Melissa: Não, não fiquei pensando no ponto, mas fiquei preocupada porque eu tinha marcado um trabalho, uma apresentação com o quarto ano e eu fiquei imaginando que eles tinham passado a noite inteira fazendo esse trabalho e no dia seguinte eu não estava lá para ver apresentação, foi isso que me deixou preocupada.

Entrevistadora: Comprometimento com as crianças?

Melissa: Sim.

No relato de Melissa, fica claro não somente o desgaste advindo do trabalho, mas também seu hiperenvolvimento e comprometimento com a profissão e alunos. O hiperenvolvimento com o trabalho se faz presente entre os sujeitos da presente pesquisa e, particularmente, entre os diretores de escola, segundo a pesquisa de Piolli, Silva e Heloani (2013; 2015). Também se faz presente na maioria dos professores universitários que não conseguem se desligar das preocupações e tensões do dia a dia do cotidiano de trabalho "quer seja por questões ligadas às demandas institucionais, quer seja por idealizações, ou ainda, pela

própria natureza do trabalho (intelectual e imaterial)" (RIBEIRO; LÉDA; SILVA & FREITAS, 2016, p.60).

Não desconsideramos a importância do sujeito professor se identificar com o trabalho realizado. Quando o trabalhador não se reconhece no produto de seu trabalho, há estranhamento e, portanto, sofrimento. É desejável a identificação e implicação do professor com seu trabalho. No entanto, é essencial investigar o quanto essa relação supostamente "amorosa", como citam alguns de nossos entrevistados - *"eu tenho um amor por essas crianças aqui, a gente se apega muito, a gente se apega aos alunos"* (Adriana), *"tenho verdadeiro amor ao que eu faço"* (Rose), *"eu acho que realmente hoje para você estar na profissão, para você ser professor você precisa ter amor, amor, objetivo de querer uma sociedade melhor, porque se você for pensar nas outras coisas você se sente desmotivado"* (Melissa) -, com a docência pode se tornar um fator potencializador de adoecimento. Mas, igualmente, "elemento mobilizador do desejo, potência criativa para a reinvenção do prescrito" (RIBEIRO; LÉDA; SILVA; FREITAS, 2016, p.65).

No trecho abaixo, Rose, ao discorrer sobre seu adoecimento, parece se culpabilizar ao dizer que "faz muitas coisas por fora", que disse "não ser necessário", ao mesmo tempo em que mencionou "já ter tido muitos retornos positivos de seus esforços", reafirmou a importância de se investir em professores de apoio nas três primeiras séries do ensino fundamental como medida efetiva de mudança deste cenário. Sem condições efetivas para tais mudanças, o professor se vê quase como numa atitude de conformismo ou subserviência, incorporando para si os objetivos e valores difundidos pela instituição.

Entrevistadora: Você mencionou um adoecimento há dois anos atrás. Foi decorrente do trabalho?

Rose: É estresse, é muita coisa, é o que eu falei, além de fazer, eu faço muita coisa por fora que não é necessário, até escuto muitas vezes de alguns colegas, mas você é boba, e tudo, mas não é, faz parte de mim, **um pouco culpa minha também**, eu gosto de fazer as coisas cheio de detalhes, quem nem, você acabou de falar do retorno, eu gosto de dar esse retorno para as crianças, então eu faço anotações no caderno para a própria família ficar ciente, já tive muitos retornos positivos disso, inclusive esse ano que falou que são os meus incentivos que fizeram com que o filho mudasse, e aí muito disso seria resolvido se a gente tivesse um apoio, é o que eu falo, os três primeiros anos eles não são autônomos o suficiente para fazer tudo sozinho, eles precisam desse incentivo, eles precisam desse apoio, por isso que eu volto a falar desse investimento nos três anos iniciais.

Segundo Dejours (1992), estes mecanismos operam de maneira que o próprio trabalhador torna-se o artesão do seu sofrimento" (DEJOURS, 1992, p.47).

Os caminhos até aqui descritos nos levam a falar sobre trabalho precarizado que, de acordo com Ribeiro, Léda, Silva e Freitas (2016), "se imiscui à sobrecarga e à intensificação do trabalho" e, ainda, "(...) intensificação e a extensificação do trabalho são corolários da precarização" (2016, p.55). Os autores destacam que o processo de precarização geralmente é atribuído às condições salariais e infraestrutura e salientam que no contexto da Educação Básica isso é recorrente, ao contrário do que ocorre no Ensino Superior, em que os altos salários escamoteiam a percepção de precariedade. No contexto da pesquisa, vale lembrar que, os salários foram considerados bons por 72,41% da amostra e as condições de trabalho avaliadas como boas por 65,51%. Essa positividade nas avaliações provenientes dos questionários concorreram para uma percepção ludibriada de precariedade. Entretanto, no decorrer das entrevistas, as condições físicas e objetivas de trabalho, a sobrecarga, as jornadas duplas para composição de renda salarial adequada, a intensificação e extensificação do trabalho são conteúdos manifestos nas falas dos professores, portanto, presença inegável de trabalho precarizado.

Segundo Linhart (2009), é possível também falar de um tipo de precariedade que não diz respeito às situações objetivas, como o trabalho terceirizado, temporário ou informal, mas sim, um sentimento de insegurança que trabalhadores estáveis enfrentam diante às crescentes exigências e a sensação de não serem capazes de responder a tais demandas, denominada por "precariedade subjetiva". De qualquer modo, a precariedade subjetiva também se assenta numa dada objetividade. A autora entende por "precariedade subjetiva" o sentimento de ausência de controle sobre o próprio trabalho; ter que, constantemente, desenvolver esforços para cumprir as metas; sentimento de abandono e isolamento; sensação de não ter a quem recorrer, seja gestores ou pares dada a lógica gerencialista individualizante e competitiva; perda da autoestima por não estar a altura do seu trabalho ocasionada pela cultura de gestão moderna, que sob o discurso da autonomia, responsabiliza os trabalhadores por quaisquer problemas da organização do trabalho, enquanto intensifica e aumenta os ritmos de trabalho. Assim, são recorrentes sentimentos como medo, ansiedade, insegurança comumente associado ao estresse. De acordo com a autora, muitos pedidos de demissão são consentidos pelos trabalhadores que, sentem-se "fora do lugar", "não bons o suficiente para a empresa", que os expõem ao limite (LINHART, 2009, p.3).

Nesse sentido, podemos inferir que, além da precariedade objetiva, podemos também falar em precariedade subjetiva entres os sujeitos da presente pesquisa. Especialmente quando questionados acerca das avaliações externas proferidas tanto pelo governo municipal e, mais especificamente, pelo governo federal, os professores identificam

que tais avaliações modificam seu trabalho, retiram sua autonomia, faz com que haja um hiper envolvimento para aqueles que trabalham nos anos escolares que são avaliados pela Prova Brasil, provoca rankeamento e comparações entre professores e escolas municipais, mesmo com a legislação propondo que seu objetivo seja para fins diagnósticos e não punitivos e/ou para uso de bonificações. Ou ainda, por avaliar os resultados, e não os processos de ensino não retratam a realidade da aprendizagem dos alunos desconsiderando o esforço de ambos (alunos e professores). A respeito desse tema, destacamos um trecho relatado por um dos sujeitos que, apesar de extenso, traz um panorama acerca do que esta lógica de avaliação heterônoma ocasiona aos professores, e que relacionamos ao com o conceito de precariedade subjetiva, desenvolvido por Linhart (2009), uma vez que induz à inconcretude do trabalho pedagógico propriamente dito:

Matheus: A avaliação externa da Secretaria ela é inadequada por dois motivos: ela se propôs, primeiramente, a ser uma avaliação externa e ela acabou se transformando numa avaliação interna porque ela compõe a nota do 6º ao 9º ano, o que retira a autonomia do professor. Ela também é ruim, num segundo aspecto, porque ela acaba induzindo o trabalho do professor, como ela acontece em todos os trimestres, a ter um determinado tempo de trabalho, um determinado cronograma a ser cumprido para que o aluno possa fazer a prova, o que também é ruim porque isso impede que o professor vá no tempo do aluno. Quem tem que dizer qual é o tempo correto é a aprendizagem do aluno, não é a burocracia. Então, a avaliação da prefeitura eu acho uma avaliação ruim. E a avaliação do governo federal é uma avaliação ruim porque é uma avaliação gerencial, ela responsabiliza a instituição, responsabiliza a escola pelo resultado. E ela..., apesar de..., assim não adianta não fazer a lista, né. Você, na prática, cria uma lista de rankeamento entre as escolas. É quase uma avaliação de Lattes, né. Você avalia o resultado. Você não avalia o processo, não é uma avaliação institucional, é uma avaliação do aluno, e por ser uma avaliação do aluno você treina o aluno, é o que acontece. Então, todos os alunos do 5º ao 9º ano são treinados para fazer a Prova Brasil no ano, então eles passam a fazer prova de múltipla escolha, sendo que eles nunca fazem prova de múltipla escolha quando não é no ano da Prova Brasil, são ensinados a fazer o gabarito, são treinados, são treinados nos macetes das perguntas porque as perguntas têm sempre o mesmo padrão, então..., você, na verdade, você cria, você estimula o professor a treinar o aluno, você induz a escola a se comparar com a outra, você induz um professor a se comparar com o outro também, né, professores do mesmo ano [Isso desestimula o professor, você acha? Quando ele vê o resultado negativo? Ou pelo contrário, estimula a competitividade e o individualismo?] Estimula a competitividade, estimula o individualismo, quebra o sentimento de pertença de um professor com o outro. O professor, ele se vê numa conjuntura de concorrência, a escola também se vê num coletivo de concorrência. Os diretores são cobrados pela Secretaria para terem boas notas, ainda com toda a falta de estrutura. Eles são parabenizados o que é o mais f., os diretores são parabenizados quando eles tiram boas notas. Os diretores parabenizados, parabenizam os

professores quando eles tiram boas notas, quando os alunos tiram boas notas. Então, qual é a lógica disso? A lógica pedagógica mesmo?

Neste trecho, o professor termina sua narrativa questionando qual é a lógica deste sistema avaliativo senão a de tornar o conhecimento e as atividades do ensino, bem como as pessoas, quantificáveis, mensuráveis, "inspirada na hegemônica cultura da economia, gerando como efeito a transformação de quase tudo e todos em mercadoria" (MACHADO, 2007, p.138).

Segundo Gaulejac (2007), tal lógica constitui a gestão como doença social, ao mesmo tempo que constitui um sistema de poder sociomental que torna os trabalhadores vulneráveis ao adoecimento e suscetíveis às injunções paradoxais do sistema de gestão.

Já a professora Adriana que, no ano passado, trabalhou com uma das séries avaliadas pela Prova Brasil, descreve seu sobre-esforço para atingir a meta colocada à escola. Durante os momentos não gravados da entrevista, ela ressalta que a meta atingida pela unidade escolar era esperada para o ano de 2021. Ao mesmo tempo em que mostra-se aparentemente contente e relata relativo reconhecimento por parte da gestão por tal feito e o atribui ao esforço de seu trabalho, juntamente com outra professora (que também era professora titular da mesma série que ela, avaliada pela Prova Brasil). De outro lado, demonstra seu desejo de não mais trabalhar com esta série no ano que vem, mesmo a pedido da gestão escolar, devido ao desgaste que teve para atingir tal meta.

Adriana: (...) ainda mais ano que vem que é ano de Prova Brasil e é muito puxado, porque são inúmeros simulados que a gente dá, e esses simulados a gente corrige com eles, *é muito cansativo* mesmo, então, essa nota 6.6 também, eu estava no quinto ano junto com a outra professora, aí nós trabalhamos muito em casa, porque a gente vinha, preparava as provas, passava uma para a outra, assim, foi um ritmo de trabalho, o ano passado muito puxado mesmo, *então ano que vem é ano de Prova Brasil, por isso que eu não quero quinto ano de novo. Passar de novo pelas mesmas coisas, não dá, a gente precisa mudar senão a gente acaba adoecendo mesmo.*

Este modelo gerencialista de gestão impinge avaliações heterônomas distanciada do real do trabalho e não consideram o esforço dos professores e os avanços reais de aprendizagem dentro das salas de aula. Para os professores, podemos inferir que este modelo também traz consigo sensações de sobrecarga, uso do tempo (supostamente) de descanso e lazer para o trabalho, cultura do "sempre mais" e hiperenvolvimento para com o trabalho, sentimentos negativos advindos da pressão e cobranças por resultados concorrendo para

processos de adoecimento. A este respeito, a professora Clarissa relata como se sente e lida com a pressão por resultados:

Entrevistador: Mas você se sente cobrada pelos resultados?

Clarissa: Ah sim, com certeza, né. Tem que ter o aluno, tem que atingir tal coisa, né. Tem que sair alfabético, produzindo nível 4 de texto, né. A gente sabe que não é assim, que eles não estão..., a família não ajuda, né. Muitas vezes assim, não é nem a vontade do aluno é a criação que ele tem. Ele é acostumado a chegar em casa, assistir televisão, ir pra rua, vai na casa de não sei de quem, e eles não tem o hábito do estudo, né? Aí você vai cobrar isso. Aí é o que acaba me agoniando porque a gente vem, a gente se prepara, dá aquela aula, aí o aluno não estuda. Então, se ele não estuda, ele não tem como te dar o retorno que você espera. É isso que acaba, a gente fica meio assim chateado com o trabalho. É a parte que me deixa mais chateada, quando o aluno não consegue aprender, né. Por mais que você faça, se ele não se dedicar, e se ele não tiver prestando atenção não tem como ele aprender. (...) Mas assim, eu aprendi a não ficar muito bitolada com isso, sabe? Embora tenha, eu tenho consciência do que tô fazendo, né, trabalhando certinho de acordo com cada faixa etária assim, então, dentro do que tem que ser feito está sendo feito, está passado certinho, avaliou, tem aluno com problema, tenta resolver, eu não fico mais me estressando. "Aí meu Deus, né, não consegui tal coisa". Eu faço o meu melhor (...) Então eu acho assim...as cobranças não dá para serem iguais para todo mundo, por isso que eu me tranquilizo nessa parte, eu faço o que eu posso e eu não fico mais estressada com isso não. Mas no começo eu ficava até doente.

A professora Clarissa sente-se cobrada e menciona, que no início, chegou a adoecer devido a tais pressões. Hoje, após amadurecimento profissional, entende que a cobrança existe, que é injusta, uma vez que é aplicada indistintamente, baseada num modelo único de avaliação. Porém, não fica mais "*bitolada*" ou "*estressada*" com isso. Faz o seu trabalho conforme acredita que deva ser feito e essa atitude, hoje, a deixa mais tranquila.

A professora Rose, também menciona, neste longo relato abaixo, referente à sua turma na rede estadual, a cobrança por resultados e como lida com as pressões que sente por parte da gestão.

Entrevistadora: Como você lida com as cobranças por resultados nessas avaliações, você se sente cobrada e como você lida com isso?

Rose: Cobrada a gente é a todo instante, nas duas redes existe essa cobrança. Antigamente eu sofria com isso justamente por ficar calada, hoje já não mais, tanto é que na rede estadual esse ano veio uma vez uma... não me lembro o cargo dela porque é uma sigla que eu não me lembro, mas ela é superior a coordenadora e um cargo a menos que supervisora, e ela foi cobrar dos primeiros anos os resultados que não estavam satisfatórios comparando os resultados aos anos anteriores, e para minha coordenadora eu já tinha falado, mas isso demanda de uma série de fatores, eu falei, por isso que eu falo, não é só a questão de cobrar números, qual é a realidade, vamos estudar a realidade, aí eu falei para minha coordenadora, e depois eu tive a

oportunidade de numa TPC, numa dessas reuniões de formação. Ela foi, essa pessoa, e eu tive oportunidade de falar pessoalmente para ela, primeiro, antigamente os primeiros anos tinham vinte e quatro alunos, esse ano tem trinta, é uma diferença considerável, antigamente a educação infantil preparava melhor os alunos, (...) segundo, que nem esse ano, eu tenho trinta alunos e um autista, cadê o cumprimento da lei que quem tem criança especial tem número reduzido? Não existe, na prática não existe, ainda que lá eu tenha todo respaldo da professora da sala de recursos que aqui é a sala especial, lá, é sala de recursos na rede estadual e um cuidador. Aqui eu não tenho, na municipal, eu tenho a professora da sala especial, mas não tenho cuidador para essa criança. Então é complicado, aí eu falei assim, você está comparando os números de antigamente, de dois, três anos atrás com os de hoje, eu também tenho, hoje eu recebi, que nem esse ano, eu recebi uma criança alfabética e dezoito pré-silábicas, dezoito crianças pré-silábicas no primeiro ano é muito. Então as crianças vem sem reconhecer nome, vem sem reconhecer cor, vem sem saber sentar, não tem noção de espaço. Aí eu falei para ela, eu falei, eu perco dois meses para ensinar a sentar, para ensinar a ouvir, usar caderno, para conhecer um nome, para apresentar as letras. Se em dois meses elas reconhecem significa o que, se tivesse feito lá na educação infantil esse tempo estaria sendo ganho para a fase seguinte da alfabetização. Então, por isso que eu falo, de novo, é o sistema. Então hoje quando vem essas cobranças, tanto é que essa minha sala... outra ação que eu tive é parceria com a família. Então eu propus para essa minha sala no começo do ano, eu falei assim: vocês me ajudam com meia hora por dia? Eu mandava as lições de casa, tanto é que dos trinta alunos, tirando o autista que é pré-silábico, ele avançou demais, por isso que eu falo, é um olhar, é uma criança que em termos de número ela não reflete a realidade, ele senta, ele levanta a mão para participar da aula, ele conseguiu pintar dentro de limites, conseguiu fazer alguns traçados. Então os avanços existem e não são retratados em números, entendeu? (...) Então há possibilidade? Há. Agora, pensa se eu tivesse uma professora auxiliar, de repente, essa sala estaria indo todinha alfabética e a maioria, com pouquíssimas exceções, com leitores fluentes e competentes.

Adriana relata que existe cobrança o tempo todo, porém, alega que mais recentemente sofre menos por não mais manter-se calada. Disse adotar um postura questionadora e rebater os argumentos que ouve da gestão quando cobra por melhores resultados. Ela questiona o sistema de ensino, a realidade das escolas e as condições objetivas de trabalho inferiores ao que se exigem deles (professores). Menciona que os avanços existem, mas que não são retratados em números. Desta forma, procura, a partir do sofrimento, resgatar sua autoestima e sua potencialidade política, ainda que esta encontre limitadas possibilidades em transformar a "ampliação social do trabalho estranhado" (ALVES, 2009).

Muito se exigem dos professores, mas pouco se olha para o cotidiano de seu trabalho e suas práticas. Não desconsideramos a importância das avaliações, porém, esse modelo quantitativista centrado nos resultados, e não nos caminhos, nos processos adotados ou nas estratégias de ensino - como a descrita por Adriana ao pedir o auxílio das famílias para o

melhor desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos -, colocam os sujeitos professores na berlinda e numa tentativa inesgotável de que devem se empenhar para além dos limites de suas forças em busca de tais indicadores. Esta lógica exige e cobra dos professores, mas, ao mesmo tempo, opera numa racionalidade que os impedem de atingir tais metas. Guardadas as devidas proporções, consideramos que o modelo avaliativo na educação básica, funciona tal qual aponta Machado (2007) em relação a Pós-graduação, centrado no controle da quantidade, mesmo situada em fundamentos válidos, serve à lógica econômica capitalista e "impede a realização plena do que exige" (MACHADO, 2007, p. 146). Com efeito, o mal-estar tem imperado e, até mesmo, processos de adoecimento, conforme descrevemos nesta categoria.

5.2.2. Categoria - Reconhecimento e relações de trabalho

Nesta categoria, iremos tratar das relações de trabalho, do coletivo de trabalhadores e da psicodinâmica do reconhecimento como fatores importantes para a saúde no trabalho.

Segundo Bendassolli (2012), para a Psicodinâmica do Trabalho, trabalhar envolve o saber-fazer, a engenhosidade, a criatividade, o sentir, o pensar, o inventar. É o que o sujeito acrescenta perante as prescrições para poder alcançar os objetivos postos. O real do trabalho é aquilo que resiste às prescrições e procedimentos expondo o sujeito ao fracasso. Deste embate (sujeito e o real do trabalho), surge o sofrimento. O trabalho, por sua vez, tem duas funções: produzir (mundo objetivo) e viver junto (mundo social), ou seja, produção e relação social. As pessoas trabalham juntas pela necessidade imposta pela produção e porque ao oferecerem uma contribuição à atividade, elas esperam uma retribuição, especialmente de natureza simbólica: o reconhecimento. "A falta desta retribuição, que corresponde ao reconhecimento no trabalho, conduz à desmobilização" (LIMA, 2013a, p. 96).

O reconhecimento incide sobre o julgamento (do outro) acerca do fazer do sujeito trabalhador. São dois tipos de julgamento: o julgamento da beleza, julgado com base em critérios estéticos e proferidos pelos pares, gera um sentimento de pertencimento a um coletivo de trabalho; e o julgamento da utilidade, realizado pela hierarquia, atende ao desejo de ser útil. O autor destaca que, "o reconhecimento pela mediação do outro e pela inscrição do sujeito numa história coletiva permite a passagem do sofrimento, inerente ao confronto com o real, ao prazer, uma vez que dá sentido a este confronto" (BENDASSOLLI, 2012, p. 42). Por essa razão, a psicodinâmica do reconhecimento é tão importante para a saúde no trabalho.

Para discutirmos, portanto, o reconhecimento, é necessário discorrermos sobre as relações de trabalho na unidade escolar e o coletivo de trabalho.

O que define coletivo de trabalho, para a Psicodinâmica do Trabalho, é "a prática de construção comum de regras de trabalho, de acordos normativos e éticos entre os trabalhadores sobre as maneiras de trabalhar, os modos operatórios utilizados e as preferências de cada trabalhador" (LIMA, 2013a, p.93). Diferente da noção de grupo, ou seja, reunião espontânea de pessoas em torno de um objetivo comum, o coletivo de trabalhadores é uma construção social. O coletivo de trabalho só é possível quando as divergências são tratadas para então construir uma dinâmica comum. Esta última, por sua vez, envolve um embate entre coordenação (prescrito) e cooperação (efetiva) estabelecida pelos pares. Desta maneira, os acordos, normas e valores bem construídos pelos membros do coletivo sobre as formas de trabalhar constitui, o que para a Psicodinâmica é chamado de *regras de trabalho* ou *de ofício*. Estas regras concorrem para a coesão e consolidação do coletivo que se configura como um processo difícil e inacabado (LIMA, 2013a).

Ainda para a autora, o processo de construção do coletivo está ligado à possibilidade de haver *visibilidade* (tornar público, falar sobre o trabalho real entre os pares e sobre as transgressões, que implicarão falar a respeito do caráter inventivo do fazer, podendo conduzir ao prazer, ao mesmo tempo em que pode provocar sentimentos de culpa, pois foge às prescrições, ou ainda, submeter-se ao risco do uso e do julgamento que o outro pode fazer diante de tal informação), *confiança* (condição essencial para a constituição do coletivo, referindo-se a competência ética capaz de promover equidade nos julgamentos pelo outro que deverão estar voltados para o fazer e não alterados por relações de poder) e *espaço de discussão* (espaços voltados para discutir opiniões livremente, em que a palavra e a escuta dependerá da equidade, permitindo assim, alcançar o consenso). (LIMA, 2013a). Não obstante, a sociabilidade produtiva e de cariz mercantil implica em uma série de limitações à constituição do coletivo, base do reconhecimento de si mesmo e do outro, ou seja, do reconhecimento inter-subjetivo (HONNETH, 2009). Com base em Alves (2009, p. 182-183), que compreende a "subjetividade" como "intrinsecamente inter-subjetiva" - pois "o homem é acima de tudo uma individualidade social" - há uma "dissolução dos coletivos de trabalho"; e, neste sentido, é mais apropriado nos referirmos a uma "captura da intersubjetividade do homem que trabalha".

Exposto isso, questionamos nossos sujeitos da pesquisa acerca das relações de trabalho e destacamos alguns trechos. A professora Adriana relembra as relações estabelecidas ao

longo de dois anos enquanto assumiu o cargo de coordenadora da escola e o momento presente em que regressou à sala de aula. Ela diz:

Adriana: Então eu acho que toda escola tem os seus problemas, assim, o fato de eu ter assumido a coordenação foi um pouco complicado, porque eu era uma das mais novas da escola, não só em tempo de serviço, mas como de idade também, tendo pessoas aqui mais velhas, com mais tempo de escola, enfim, foi muito difícil, foram difíceis esses dois anos na coordenação pela aceitação das pessoas, mas, assim, eu soube levar isso com muita tranquilidade, mas não foi fácil, porque as pessoas desfaziam, não queriam cumprir certas coisas, foi difícil, mas foi um aprendizado, eu achei que isso eu vou levar para o resto da vida, mas também não quero mais, entendeu, tipo assim, não assumo nenhuma coordenação e nenhuma direção, não é o que eu quero mais, eu acho que foi importante para eu saber realmente o que é, ter aquela experiência e saber que eu não quero mais isso (...) enfim, foram difíceis esses anos, hoje já é diferente, em sala de aula e com sala especial eu tenho relacionamento, eu tenho que me relacionar com quase todos os professores de uma maneira mais direta, e isso ajudou muito no relacionamento interpessoal, sabe, eu acho que melhorou, eles conseguiram me ver de uma maneira diferente, como professora mesmo, como professora da educação especial, então melhorou a questão do relacionamento comigo, mas é uma escola, assim, no sentido bem democrática, então há pessoas que brigam mesmo por defender seus pontos de vista, enfim, é uma escola bastante democrática, mas... E isso acaba, assim, às vezes, como que a gente pode dizer, enfraquecendo um pouco os vínculos, porque algumas disputas tem, sempre tem.

A professora menciona, em outra ocasião da pesquisa, que a gestão a escolheu para ser coordenadora, pois já havia exercido tal função em outro momento de sua trajetória profissional. Ela traz a tona a dificuldade de aceitação dos demais professores e até mesmo "boicote" de alguns quando assumiu a função de coordenadora e atribui ao fato de, na época, ser jovem e recém-chegada à escola, o que pode ser entendido, talvez, ao olhar dos demais professores, como falta de experiência para tal função (ser jovem), ou ainda, não ter sido oferecido o cargo para quem "é da casa há mais tempo". Na rede municipal do município pesquisado, o critério "tempo de serviço" possibilita as melhores escolhas referentes a escolas e turmas, mas também, ele é pensado no ideário comum como uma espécie de benefício que justificaria senão todas, quase todas as ações quando se trata de escolhas. Neste caso específico, os professores possivelmente questionariam por que não se escolheu para coordenação quem tem mais tempo de serviço. Não parece ter havido julgamentos voltados ao fazer da professora/coordenadora e sim, um olhar distorcido devido as relações de poder impingidas, pois, conforme a professora mesmo diz, no momento em que ela retorna à sala de aula o relacionamento dela com os demais professores tornou-se melhor: *"eles conseguiram me ver de uma maneira diferente, como professora mesmo"*.

Os sujeitos da pesquisa falam sobre as relações de trabalho e parceria que estabelecem, especialmente, entre os pares que atuam no mesmo ano escolar. Mencionam troca de experiências, trabalho conjunto e relações de amizade entre estes pares. Estas relações, para a professora Clarissa, por exemplo, permitiu um bom trabalho e ajuda mútua ao longo do ano.

Clarissa: (...) eu e a Arlete, eu tenho mais facilidade em matemática e "Nossa, deu certo com você. Me ajuda? Como você fez isso daqui?". Porque eu já fiz, eu gostava mais de matemática, eu tenho mais facilidade, então assim, é mais assim, o pessoal que está dando aula naquela série...

A professora Luiza também menciona as parcerias e as amizades estabelecidas, mas salienta que *"acaba ficando nos pares dos anos"*. Segundo ela, trabalhos realizados em grupo acontecem quando se trata de eventos como festas e feiras de exposição. A falta de tempo (excesso de demandas) e de coordenadores nas escolas não possibilita a troca e o trabalhar conjuntamente dentro do grupo, ficando restrito a parcerias pontuais. Nas palavras dela, *"aquela coisa que poderia reunir e haver, que eles falam tanto de interdisciplinaridade, e tal, eu acho que não acontece, eu acho que não tem tempo para acontecer, não é falta de vontade dos professores, mas eu como colega não vejo isso, quando a gente tinha coordenação na escola isso eu acho que poderia ter se dado de forma diferente..."*

Alguns professores destacam que há, nesta unidade escolar, espaço para o diálogo e para o consenso mesmo diante de diferentes posições e questionamentos dentro do grupo.

Luiza: (...) é um lugar que sempre buscou conversar, sempre, quando não estava havendo o diálogo alguém reclamava, então vamos buscar, nunca foi assim, "Ah, não é importante, não vamos fazer", sempre houve um esforço em prol do diálogo, de se pensar o que fazer (...)

Matheus não considera que as relações entre os trabalhadores sejam positivas e alega atribuir algumas dificuldades às questões pessoais, mas também aponta que há conflitos históricos. Menciona porém, que houve avanço no que se refere ao espaço de discussão e que as decisões são tomadas no coletivo.

Matheus: Eu avalio que a gente deu um passo comparado ao que era. Mas as relações hoje, por exemplo, com os alunos é muito autoritária. (...) A relação entre os professores não é uma relação boa, mas aí é por questões pessoais. A relação entre os funcionários é uma relação boa, ah não, os cozinheiros, há um problema entre os cozinheiros e o corpo gestor que é histórico, não é nem com o atual diretor, é com o outro diretor, então é histórico, acho que desde que a escola foi inaugurada. Mas isso não impede que politicamente as decisões sejam tiradas coletivamente [E que a maioria acate as decisões?]. Isso, sempre acata.

A professora Rose, ingressante neste ano na unidade escolar, destaca seus sentimentos ao entrar para o grupo. Menciona timidez, a princípio, mas também a oportunidade de compartilhar suas experiências, ser aceita e reconhecida pelos pares e gestão. Verifica-se uma contradição no seu relato. A timidez pode ser compreendida como receio, e a oportunidade de compartilhar um contraponto real, mas talvez frágil, diante das condições objetivas de trabalho e das características das formas históricas de sociabilidade e de gestão.

Rose: Não, é mesmo questão minha, questão de timidez, de ficar mais calada, de não... de ficar mais na minha, eu sou assim, eu acho que, eu não sei se por conta do que eu passei, por confiar muito numa pessoa no meu lado pessoal, então, primeiro, eu observo, para não me machucar de novo. Então é uma defesa minha, mas não que eu senti em nenhum momento ser excluída do grupo, pelo contrário, eu pude através da minha experiência da outra rede que tem muitas coisas que dão certo, colocar algumas ideias. Essas ideias foram aceitas da parte da direção pedindo para eu compartilhar isso, então eu tive essa oportunidade também, as pessoas perguntarem para mim, até da parte profissional de uma outra amiga que é bem mais experiente que eu, pediu para compartilhar o que deu certo por conta do que eu já fiz na rede estadual, que eu já gravei também alguns videozinhos para fazer formação de coordenadores, então, assim, é gostoso isso, só que a minha maneira de ser é ficar um pouquinho de pé atrás e ver coisas... Mas assim, esse carinho de algumas pessoas que eu não esperava quando eu mostrei a minha intenção de sair, de falar para ficar, isso me deixou feliz, que mostra que mesmo eu sendo caladinha, mesmo eu estando assim, as pessoas reconhecem que eu vim e somei, então valeu.

Há, portanto, uma contradição nos discursos. Os relatos dos professores, caso não fossem problematizados, poderiam nos levar a dizer que, nesta unidade escolar, há *espaço público da palavra*. Entretanto, as deliberações parecem estar centradas na figura do gestor, ou seja, não parece se tratar de um coletivo legitimado e validado pelos trabalhadores. Clarissa ressalta que a gestão mantém a postura de informar e discutir os assuntos em pauta: "*Oh, está acontecendo isso, vamos discutir?*" E afirma, sem muita matização do contexto geral do seu trabalho: "*E realmente é discutido, sabe*". Melissa ressalta a figura da gestão no coletivo de professores como um mediador que busca o equilíbrio dentro do grupo, apesar de considerar haver descontentamentos e sentimento de vitimização e injustiça por parte de alguns.

Melissa: Sim, para mim foi uma experiência nova, porque eu já passei por outros gestores, e aqui na escola eu senti essa abertura. Sabem tudo que o gestor vai tomar como decisão, cada posição é sempre exposta ao grupo, eu acho bem legal isso, uma das coisas que eu não tinha vivido antes, mesmo apesar das discordâncias eu percebo que ele sempre tenta achar uma forma, um meio termo para deixar o grupo equilibrado, apesar que às vezes a gente

sabe que como ser humano não é possível sempre ser perfeito, às vezes alguns acham que estão sendo vítimas de injustiça, mas no geral, acredito que a gestão é muito boa, a forma de direcionar a escola, de dar decisões no coletivo é muito bom.

Matheus, por sua vez, menciona problemas de relacionamento entre professores e alunos, assim como relatou já ter embates em sua trajetória em relação à gestão e sistema de ensino. O professor estabelece uma relação de estranhamento no que tange ao que compreende ser uma lógica punitiva e autoritária:

Apesar de ter melhorado, a meu ver, é uma relação muito intempestiva, autoritária, muito pautada na punição, na sanção, na transferência compulsória... Então hoje, talvez, essa proposta de trabalho que está sendo estabelecida de assembleias e representantes, mais protagonismo do grêmio, talvez dê conta disso. Mas é um processo que precisa ser devidamente analisado com o tempo. Fato é que a nossa relação com os alunos, a meu ver, é muito ruim.

Desta forma, não é exatamente oportuno falarmos sobre coletivo de trabalho tal qual propõe a Psicodinâmica do Trabalho. É certo que o processo de construção de coletivos de trabalho é difícil, frágil e inacabado. Porém, é condição *sine qua non* a confiança entre os sujeitos, tanto para que haja visibilidade acerca do trabalho real, como para a dialética coordenação-cooperação. Retomando o que a autora Lima (2013a) destacou, podemos falar em grupo, ou seja, reunião de pessoas em torno de um objetivo comum.

Para exemplificarmos tal consideração, destacamos a fala da professora Luiza que versa sobre um episódio ocorrido durante o ano letivo que provocou descontentamentos dentro do grupo escolar.

Luiza: Tivemos momentos ruins recentemente mesmo. Porque uma pessoa estar em desacordo com alguma coisa incomoda. Mas eu acho que até esses momentos são importantes para algumas mudanças, né, que às vezes você acomoda, vai deixando de fazer isso, vai deixando de fazer aquilo não como pessoa, mas como grupo também. "E olha, a gente tinha mais espaço, a gente, a gente conseguia mais coisa". E aí, às vezes, essa reclamação, esse despertar vem às vezes de uma situação desagradável, a forma como alguém quer retomar isso vem de uma forma negativa e magoa algumas pessoas e tal, mas eu acho que faz parte, podia não ser assim, mas...

Sobre este mesmo assunto, Melissa dispõe sobre fissuras no grupo:

Melissa: A escola caminha, só que, assim, esse ano principalmente eu senti que algumas pessoas ficaram fora do grupo, eu percebi isso no geral, o

acolhimento, assim, não foi comigo, mas eu percebi, a escola caminha, continua caminhando, mas existem algumas pessoas que ficaram fora do grupo.

Entrevistadora: Por que você acha?

Melissa: Pensamentos diferentes e discordância do grupo no geral.

Para Merlo, Bottega e Magnus (2013), espaço público de discussão é definido como

um lugar de discussão entre trabalhadores, legitimado e validado pelo coletivo, em que estes se sentem confortáveis para problematizar e elaborar questões relacionadas ao trabalho. Neste espaço genuíno é possível então que a palavra circule livremente sem que haja represálias. É um espaço que resgata os vínculos afetivos, a solidariedade e a cooperação entre os trabalhadores e que permite a construção de um coletivo de trabalho que poderá avançar rumo à construção da saúde mental no trabalho (MERLO; BOTTEGA; MAGNUS, 2013, p.149).

Para Dejours (2004), o sofrimento no trabalho está também ligado a degradação das condições de discussão coletiva e da ausência de intercompreensão. Segundo os trechos acima relatados, parece haver fissuras neste coletivo. Alguns trabalhadores, como Luiza, relatam sentimentos negativos dentro do grupo. Sem relações de confiança, cooperação e intercompreensão não há possibilidades de falar autenticamente sobre o trabalho, nem possibilidade de interpretá-lo, repensá-lo e quiçá, modificá-lo.

Consideramos que este movimento é também mais penoso devido à lógica gerencialista de nossa sociedade atual, que enaltece o individualismo e a competição exacerbada. Segundo Linhart (2011), os trabalhadores são alvos de formas de racionalização e diminuição de custos que se caracterizam por um enquadramento cada vez mais estrito das atividades, de avaliações heterônomas e limitantes, processos de individualização que mantêm os sujeitos em estado de insegurança e incertezas. A autora ainda ressalta que, esta lógica visa "expropriar os trabalhadores do domínio de seu trabalho e da capacidade de interpretar sua finalidade e seus fundamentos" (LINHART, 2011, p.3). O ponto fulcral seria minimizar a capacidade dos trabalhadores de fazer oposição, de impor resistência, diante das exigências das direções ao criar um tipo de precariedade subjetiva para que os trabalhadores não se sintam a vontade nem entre eles, para que não possam desenvolver redes de cumplicidade e de apoio entre os colegas e assim, tornam-se mais suscetíveis às injunções da organização do trabalho e da produtividade (LINHART, 2011).

Sobre este assunto, destacamos a fala da professora Adriana que, apesar de extensa, versa sobre competitividade e possibilidades de quebra de tais sentimentos concorrendo para

uma maior cumplicidade entres os trabalhadores, ainda que também indique situação na qual relatou ficar ressabiada frente ao que poderiam dela pensar.

Adriana: Eu acho que competitividade sempre tem, não assim, tão velado, mas sempre tem, sempre tem, mesmo que ali por debaixo dos panos, assim, sem dar muito na cara, eu acho que sempre tem um pouco sim...

(...)

Sinceramente eu não sei, eu acho que é por questão de querer aparecer, ou então só por satisfação própria, não sei, entendeu, não sei, esse negócio de concorrer, assim, eu não sei como os outros me veem nesse sentido também, porque o que eu fiz na apresentação da escola foi muito ousado, eu levei o Fernando, e o Fernando ele é um dos alunos mais comprometidos em termos de deficiência aqui da escola. Isso para todo mundo foi uma coisa, assim, nossa, você é louca Adriana, que não sei o que. Não. Mas eu penso assim, eu, como professora de sala regular e professora da sala especial, tendo um aluno especial, não tinha como não fazer uma coisa que fosse voltada para ele para o contexto da ação, porque esse menino já vem com essa sala já faz três anos, então ele está bastante entrosado com essa sala, e a sala com ele. Então, não tinha como fugir disso. E aí o pessoal olha e vê, tipo, nossa, ou, não sei, ah, está querendo se aparecer, não sei como os outros viram isso, mas ao final foi muito legal, assim, o retorno que eu tive dos pais, também, foi muito legal mesmo. Ah, e no dia, a gente sempre faz um ensaio geral, eu fiz.

(...)

E aí a gente foi ensaiar, foi muito legal, e aí a hora que terminou o ensaio, a hora que eu olho para todo mundo, está todo mundo chorando, porque realmente a história é muito bonitinha, no final o menino morre na história, só que eu não podia fazer isso, então eu dei uma mudada no texto e no fim em vez de o menino morrer ele corre e abraça a menina no final, então ficou muito lindo. Então eu acho que com isso consegui quebrar um pouco essa questão, ah, está querendo fazer, se aparecer, ou então, na hora que eles viram os alunos deficientes participando o olhar foi outro, e foi isso que eu quis atingir, entendeu? Foi bem legal.

Todos os professores consideram importante o reconhecimento para sua atividade laboral. Todos os sujeitos da pesquisa alegam ser reconhecidos pelos alunos. Mas o reconhecimento por parte da gestão parece ser mais difícil de se encontrar. O que nos parece mais apropriado, acompanhando Honneth (2009), é dizer que há uma "luta por reconhecimento", e que ele se dá imerso nos "conflitos sociais", cujo desdobramento oscila entre intersubjetividade compreensiva e violação ou fragilidade da reciprocidade intersubjetiva.

O professor Guilherme, refere ser reconhecido pelos alunos, pares, gestão e Secretaria Municipal de Educação. Para ele, reconhecimento é muito importante e o faz continuar trabalhando. Ele diz:

Guilherme: Eu acho extremamente importante, é muito gratificante saber que os alunos quando te veem entrando pelo pátio, sabe que você não faltou, eles abrem o sorriso quando você entra na sala de aula, eles fazem festa. Tem um é...um fator que favorece que minha disciplina, teoricamente, é aquela que vai tirar ele da sala de aula, que vai libertar ele daquele espaço, mas não pense que educação física por si só provoca essa sensação. Tenho muitos colegas que não conseguem arrancar essa demonstração dos alunos (...) É...então isso faz toda a diferença pra mim, esse reconhecimento. Eu tenho esse reconhecimento dos colegas, demorou muito, mas hoje eu também tenho esse reconhecimento da direção, da Secretaria da Educação. Então, eles podem me criticar de todas as formas políticas, mas em relação a meu trabalho eles não têm o que argumentar (...) Esse é um outro fator que não me faz querer ficar mudando de unidade escolar, tem algumas coisas que me incomodam no bairro sim (...) Isso te faz as vezes pensar: "poxa, será que compensa ficar aqui?" (...) E é muito melhor ficar num lugar onde já reconhecem seu trabalho, que você tem um respeito pelo o que você faz, do que começar tudo de novo. A gente demora a conseguir esse respeito, esse respaldo, você tem que adquirir isso com o tempo, conquistar. Aí eu acho que eu não quero ter que começar do zero agora. Então, manter essa equipe eu acredito que em relação aos outros também seja por conta disso, você adquiriu um respeito dos seus colegas né, seu trabalho é reconhecido, pra ir pra um outro lugar, talvez você comece do zero. Será que vai compensar sofrer dois/três anos até chegar num ponto onde as pessoas te respeitem, te deem esse feedback? Então eu acredito que sou reconhecido por esse trabalho sim e isso me dá muito satisfação. É isso que me faz querer melhorar a cada dia.

Assim como para a PdT, o reconhecimento para o Guilherme, incide tanto sobre o trabalho em si, como para sua autorrealização e fortalecimento de sua identidade. Para ele, o reconhecimento o mantém mobilizado e o faz *"querer melhorar a cada dia"*. Ele ressalva que reconhecimento é também conquista, é luta. E que uma vez conquistado, possibilitou a ele a construção de sentimentos de pertencimento ao grupo quando menciona *"Você adquiriu um respeito dos seus colegas né, seu trabalho é reconhecido, pra ir pra um outro lugar, talvez você comece do zero. Será que vai compensar sofrer dois/três anos até chegar num ponto onde as pessoas te respeitem, te deem esse feedback?"*.

A professora Rose, assim como Guilherme, acreditam em reconhecimento enquanto luta, enquanto conquista gradual: *"Eu acho que o reconhecimento ele é consequência de um bom trabalho e da confiança e isso é feito aos poucos, ele é gradual, ele é conquistado passo a passo, então eu acredito que aqui também eu já sinto isso, mas eu acho que ainda tenho mais para oferecer aqui para aumentar essa confiança, mas eu já me sinto reconhecida"*, diz Rose.

Já a professora Luiza, diz ser reconhecida, principalmente, pela comunidade escolar (alunos, ex-alunos e pais).

Luiza: Eu acho que, em geral, eu me sinto mais reconhecida pela comunidade, por alunos, por ex-alunos, pela comunidade, pelo carinho e também pela procura que eles têm, todo mundo que vem para o primeiro ano acha que todo mundo tem que ser meu aluno, tal, eu acho que isso é fruto do trabalho que eu já desenvolvi. Entre os colegas, às vezes, eu percebo quando vem pessoa de outras escolas, "Ah, você que é a Luiza? Tal pessoa me falou de você". Então pessoa que já trabalhou comigo, então para mim isso é um reconhecimento, porque ninguém vem te contar, falaram mal de você, né, tem quem fala, mas chega muito assim, então eu me sinto reconhecida nesse sentido. Na escola, infelizmente, não. Já teve momentos que houve mais assim reverência, tal, mas, no momento, eu não sei se não sobra tempo, muito pelo contrário, parece que quem é negativo se destaca mais do que quem é positivo. Principalmente assim, a gente teve um conselho o ano passado, e que a gente estava apontando alguns problemas, tal, de umas salas que estavam com déficit de aprendizagem, e eu sempre sou muito preocupada, eu falo muito nos conselhos, não só da minha turma, porque a gente acompanha, tudo, eu falei: "Olha, eu acho que a gente já devia pensar então num plano de começar um trabalho diferenciado com essa turma, porque eles têm direito, não é uma turma que têm um potencial ruim". E a gente estava assim, tinha sofrido dois anos de problemas com professores não comprometidos e alguns problemas que aconteceram. Não, mas fulano de tal conseguiu um grande avanço com aquela turma, e a gente sabia que não tinha conseguido grande avanço coisa nenhuma, todo mundo falava, fulano não para na sala de aula, não sei o que, tal. Então, assim, eu já ouvi palavras de elogio para quem não merece e para mim eu nunca ouvi, entendeu, para mim ou para outras colegas, da gestão da escola não.

A professora destaca que reconhecimento para ela não se trata de remuneração, e sim, reconhecimento simbólico mediante sua contribuição para com o trabalho. Ela lamenta não ser reconhecida por parte da gestão, mas acredita estar fazendo um bom trabalho, pois recebe "*feedback*" de colegas de profissão, alunos e pais.

Para Bendassolli (2012), algumas vezes, o reconhecimento pode ser confundido com os critérios organizacionais de eficiência e eficácia. Segundo este raciocínio, ser reconhecido corresponderia a ter determinadas qualidades valorizadas pela organização do trabalho como, por exemplo, alcançar metas ou apresentar certos padrões de desempenho. Nos trechos que Luiza se refere ao reconhecimento por parte da gestão "*parece que quem é negativo se destaca mais do que quem é positivo*", "*mas fulano de tal conseguiu um grande avanço com aquela turma, e a gente sabia que não tinha conseguido grande avanço coisa nenhuma*" e "*eu já ouvi palavras de elogio para quem não merece e para mim eu nunca ouvi*" para ela, o reconhecimento estaria direcionado não as qualidades do sujeito ou esforço do trabalho, mas talvez, para quem, possivelmente, tenha interiorizado "as regras do jogo" e se adaptado às exigências organizacionais. Nesse mesmo sentido, a professora Rose, que logo acima considerou reconhecimento enquanto luta, neste trecho em que se refere ao reconhecimento

por parte da gestão menciona *"eu sou uma pessoa que acredito que não dê problemas, porque não falto, não chego atrasada, entrego tudo, eu sou muito organizada, muito metódica, então o fato de cumprir tudo e não precisar ser chamado atenção eu acho que já facilita..."*. Critérios estes, considerados por ela, como facilitadores de reconhecimento quando, na verdade, referem-se a padrões de comportamento e ações valorizados pela organização do trabalho baseado em uma lógica puramente instrumental (BENDASSOLLI, 2012) e, constituindo-se assim, por uma "malversação do reconhecimento" (LINHARES; SIQUEIRA, 2014, p.113; RUZA, 2017).

Retomando Lima (2013a), a visibilidade implica falar sobre o trabalho real entre os pares. Isto significa falar sobre o saber-fazer, sobre as transgressões como tentativas de subverter a norma que, ao mesmo tempo em que pode conduzir ao prazer no trabalho, pode provocar culpa por fugir à prescrição. Para a autora, tornar o trabalho real inteligível ao outro pressupõe riscos acerca do uso e do julgamento que este outro (pares) possa fazer diante de tal informação. Este quadro só pode ser vencido quando há confiança, equidade nos julgamentos, equidade no falar e no escutar dentro do grupo. Entretanto, estas premissas não parecem ser algo concreto nesta unidade. Veja, por exemplo, o relato de Melissa:

Melissa: Então, na realidade o que eu percebo, às vezes, e até mesmo isso é o motivo das discórdias que existem no grupo na maioria das vezes é a tentativa de mostrar o seu trabalho, e às vezes aos olhos de muitos isso é tido como uma oportunidade de você querer sobressair do grupo, muitos pensam dessa forma, e às vezes não, às vezes você está querendo simplesmente não desvalorizar o trabalho do seu aluno, o trabalho que você realizou, muitos não pensam dessa forma, acham que é uma estratégia maquiada sim, para obter reconhecimento.

Entrevistadora: Mas você acha que não?

Melissa: Muitas vezes não, é lógico que a gente sabe que alguns professores sim, realmente, às vezes, não trabalham nada o ano todo e aí, de repente, numa exposição fazem aquele trabalho maravilhoso e falam, nossa, poxa, esse professor trabalhou mesmo, sempre ocorre dessa forma, eu presenciei isso tanto no ensino infantil quanto no ensino fundamental, mas, na maioria das vezes, existe mesmo, aquela coisa do professor querer mostrar o trabalho que ele realizou, então simples e puramente isso.

Melissa menciona que, o simples fato de tornar visível o trabalho real, pode parecer aos olhos de alguns professores como uma estratégia maquiada de obter reconhecimento. Ela não deixa de mencionar que há sim aqueles que, de fato, buscam este reconhecimento de maneira artilosa, mas não corresponderia a maioria.

Clarissa, sobre esse mesmo assunto, menciona o seu fazer e dos demais colegas.

Entrevistador: E os outros professores, você vê que eles buscam o reconhecimento por parte da gestão? Você acha que eles têm alguma estratégia para adquirir esse reconhecimento?

Clarissa: (...) Tem, sempre tem. Sempre tem aquele professor que quer buscar um cargo, uma coisa ou outra, e então de alguma forma tenta se sobressair. Em toda escola tem alguém que faz alguma coisinha de diferente, que puxa o saco do diretor daqui ou sei lá, acho sempre tem isso aí.

(...)

Mas eu também não sou aquela professora que faz estripulia. Têm aqueles professores que adoram aparecer, que faz isso e aquilo. Não, eu dou minha aula, o que eu tenho que dar, o que o material pede pra ser dado, fora isso não invento moda não. Têm aqueles professores que gostam de inventar moda, que aparece, aquelas coisas, eu não sou assim. Se for depender de eu fazer alguma coisa para ser elogiada por causa disso eu nunca vou ser elogiada. Então, isso vai ser do mérito do meu trabalho mesmo e do avanço dos alunos.

Neste trecho, podemos inferir que, o professor, nesta busca pelo reconhecimento, transforma-se refém de si mesmo (RIBEIRO; LÉDA; SILVA & FREITAS, 2016), uma vez que a dinâmica autêntica do reconhecido, segundo Dejours (2004), pelo contrário, seria filiada à racionalidade subjetiva; se coadunaria com a valorização do esforço e do sofrimento investido para a realização do trabalho; se constituiria como elemento unificador dos vínculos sociais, pois pressuporia o olhar do outro. Reconhecimento, para o autor, corresponderia aos elos entre sofrimento e prazer, trabalho e identidade, trabalho e saúde. Elos estes que, na maior parte das vezes, se mostrou fragilizados. A predominância do sofrimento, os conflitos entre a identidade idealizada e a real do ser-fazer docente e o desgaste senão adoecimento são elementos que justificam o que ora argumentamos.

5.2.3. Categoria - Autonomia e sentido do trabalho

Nesta categoria discutimos acerca do sentido e significado do trabalho para os sujeitos da pesquisa, bem como da autonomia em sua atividade laboral. Discorremos também por sentimentos de satisfação e insatisfação no trabalho.

Segundo Basso (1994), para entender o trabalho docente é necessário considerar a articulação entre as condições subjetivas e objetivas de trabalho. A autora cita Marx (1968) ao trazer para sua análise a questão das condições subjetivas do trabalho enquanto característica de todo trabalho humano e este último como atividade consciente. Nas palavras de Basso (1994), "o homem, ao planificar a sua ação, age conscientemente, mantendo uma autonomia maior ou menor, dependendo do grau de objetivação do processo de trabalho em que está

envolvido" (BASSO, 1994, p.17). A autonomia, para ela, é diretamente proporcional ao trabalho objetivado. A autora dispõe sobre a natureza do trabalho docente e discute a ideia de que o mesmo não é objetivado completamente, partindo do pressuposto que há um certo grau de autonomia no trabalho do professor (ao contrário do trabalho fabril que pode ser totalmente objetivado limitando a autonomia do operário), pois pressupõe professores e alunos num processo contínuo de avaliação e planejamento do trabalho, modificações, aprofundamento e adequações de conteúdo nas situações pedagógicas.

A autora não desconsidera as transformações ocorridas nas condições de trabalho docente e suas articulações ao movimento das formas capitalistas de produção como elementos dificultadores ao uso das "potencialidades do professor proporcionados pela autonomia e ao submetê-los às circunstâncias de alienação" (BASSO, 1994, p.22). Porém, salienta que, as transformações advindas do processo de "racionalização" na área do ensino não modificaram a natureza do trabalho docente, mas sim, a presença, cada vez maior, de características do processo de trabalho fabril nas escolas. Todavia, ratifica que a presença de tais características não levaram a uma maior objetivação do processo de trabalho docente, provocando perda ou eliminação da autonomia do professor.

Segundo Hypolito (2010), a partir do anos de 1980, as políticas educacionais implementadas, de caráter neoliberal, reestruturaram a educação modificando o currículo, a gestão e o trabalho docente. Segundo o autor, "o controle sobre os fins sociais e políticos da educação - as definições sobre currículo e programas, sobre o que e como ensinar - tem sido, cada vez mais, transferidos das professoras para o controle dos gestores, dos políticos e dos interesses econômicos mais amplos" (HYPOLITO, 2010, p.1346). Nessas condições, não há muito espaço para a autonomia e sim, o que para o autor "poderia chamar de uma autonomia imaginada, despersonalizada, uma docência de resultados confundida com profissionalismo, sobre o qual há poucas chances para o magistério negociar em meio a esses novos contratos do seu trabalho" (HYPOLITO, 2010, p.1346). Portanto, ao seu ver, o que tem sido solicitado aos docentes seria como um "professor-colaborador" eficiente e competente, capaz de "dar conta" das múltiplas tarefas, dos relatórios e registros escolares, da maior intensificação do trabalho com menor tempo de preparo e estudo e mantendo o foco nos resultados e metas e, para a então efetiva reestruturação econômica do capitalismo.

Consideramos, desta maneira, estar cada vez mais difícil fugir das amarras da lógica capitalista nas escolas e dos processos de controle (cada vez mais eficazes e articulados) do trabalho e autonomia docente. E, para a PdT, segundo Siqueira (2013), a autonomia passa a ser um dos principais desafios para o sujeito na modernidade, uma vez que a autonomia "é

fundamento essencial na busca do indivíduo em constituir-se sujeito, de modo a (re)construir sua própria história de vida, apesar de todos os condicionamentos, todos os registros psíquicos e sociais que dificultam o advento do sujeito no contexto de hipermodernidade, em que o individualismo e competitividade caracterizam o social" (SIQUEIRA, 2013, p. 62).

Um dos aspectos que interferem na autonomia do trabalho seria a implementação das avaliações externas orientadas pelo alcance das metas, o que, conforme já mencionamos, influencia no poder de decisão dos docentes em relação ao conteúdo e modos de ensino, para os quais não há garantia de um padrão mínimo de qualidade, tampouco uma contrapartida destes resultados num sentido de investimentos a partir das necessidades das escolas e comunidades. A tendência é um trabalho direcionado apenas para tais avaliações e desta forma, desprovido do seu real sentido, uma competição desenfreada pelo bom desempenho e o comprometimento do trabalho coletivo.

O trecho abaixo demonstra a preocupação da professora com os demais conteúdos que precisam ser trabalhados naquele ano escolar e que, em virtude da Prova Brasil, são deixados de lado pelos professores.

Luiza: ...você tem o seu conteúdo e hoje em dia, principalmente no quarto, no quinto ano, é um conteúdo bastante concentrado, pesado, que está preocupado com a Prova Brasil, para não cair o índice da escola na Prova Brasil. Então, vamos trabalhar esses conteúdos, então, assim, é uma coisa bem pesada de conteúdo e acaba tendo índices favoráveis ou não favoráveis, mas para os índices não favoráveis sobra pouco tempo de trabalho e pouco recurso...

e

...eles são cobrados, tem aquilo do sentimento..., eu quero que minha turma alcance o que é ideal e tem aquela cobrança, olha, a Prova Brasil está chegando, vamos ver quais são os conteúdos, então as primeiras conversas que, você sabe, é uma cadeia, não nasce aqui a conversa, vem da Secretaria a cobrança, esse ano vai ter Prova Brasil, vamos olhar os conteúdos, não sei o que e tal...

O professor Ricardo, por exemplo, menciona, especialmente em relação à rede estadual de ensino, onde também trabalha, as condições precárias, a falta de valorização docente, os apostilamentos (na rede estadual) como uma má escolha em termos de conteúdo curricular e mau investimento de verba, os baixos salários, a modificação do sentido do ensino devido o imperativo da bonificação. Em seu relato ele explicita seu desejo para com a docência no Estado:

E que se a direção apoiasse o professor e mudasse o foco. Não é passar o aluno sem saber pra conseguir o bônus. É que ele aprenda, que ele tenha

conhecimento, que ele consiga prosseguir os estudos dele, quer dizer, mudar o foco. Eu acho que no Estado não vejo perspectiva pra isso...

No decorrer da entrevista, este mesmo professor, quando questionado acerca das expectativas em relação ao futuro do seu trabalho, diz:

Então, a minha expectativa é continuar aqui, terminar aqui na prefeitura nos últimos anos. Pretendo me aposentar em cinco/seis anos e trazer inclusive o tempo do Estado. E do Estado simplesmente parar, simplesmente porque como eu não vejo perspectiva não adianta eu ficar lá, perspectiva de melhora salarial, perspectiva de melhora de condições, não vejo nada. Eu levo esse tempo no INSS e na hora que der o tempo eu me aposento. Lá minhas perspectivas de futuro são essas, não tem.

Hypolito (2010) aponta que, as ações do Estado regulador tem sido eficientes em submeter a educação e as escolas ao mercado, tanto pela mercantilização do materiais pedagógicos quanto nos métodos de ensino, com efeitos perversos à formação docente e dos alunos, "obtendo sucesso na constituição de identidades docentes coadjuvantes com a agenda neoliberal e conservadora" (HYPOLITO, 2010, p.1352).

Neste caso acima relatado, vemos o quanto esta lógica também se configura perversa à saúde do professor. Sentimentos de desesperança predominam a fala do professor. Quando às estratégias de defesa contra o sofrimento, não mais funcionam, quando não há possibilidades de encontrar sentido no trabalho, de inscrever sua subjetividade no trabalho e se identificar com o produto de seu trabalho, ou ainda, quando não há reconhecimento, conforme descrito no trecho acima, vemos o agravamento do sofrimento, aqui já em estágio de abandono da profissão. Assim como na pesquisa de Bernardo (2014), "professores, por sua vez, vivem um dilema: exercem a profissão que escolheram, mas que lhes causa cada vez mais sofrimento" (BERNARDO, 2014, p.135).

Alguns professores, chegam a relacionar o sentido da docência ao sentimento de "amor". Como, por exemplo, a professora Rose. Ela diz:

Entrevistador: Qual é o sentido que você atribui ao seu trabalho, o que te move no trabalho? O que ser professor representa para você?

Rose: Antes de tudo é realização profissional, é a minha realização ser professor. E paixão, tenho verdadeiro amor ao que eu faço.

E, professora Melissa:

Entrevistadora: E quais são as expectativas que você tem em relação ao futuro do seu trabalho?

Melissa: Hoje essa pergunta pega, porque a gente percebe que não tem valorização nenhuma, então, assim, mais do que nunca se a gente não lutar por mudanças hoje eu acho que expectativas no futuro não serão possíveis.

Entrevistadora: Diante desse quadro político você se sente desmotivada mesmo estando no início de carreira?

Melissa: Sim, sim, e hoje, assim, apesar de a gente não trabalhar somente por amor, como disseram por aí, a gente sabe que existem outros aspectos, mas, mais do que nunca, eu acho que realmente hoje para você estar na profissão, para você ser professor você precisa ter amor, amor, objetivo de querer uma sociedade melhor, porque se você for pensar nas outras coisas você se sente desmotivado.

No primeiro trecho, a professora Rose relaciona o sentido do seu trabalho ao "amor", a "paixão", a "autorrealização". No segundo trecho, Melissa também relaciona o "amor" como necessidade para permanecer na profissão, pois caso você considere/pense "nas outras coisas" se sentirá "desmotivado". Mas seria mesmo amor?

Há, nos trechos acima, palavras de "luta por mudanças" como em Melissa, e atitudes que concorrem para fins de resistência no fazer de Rose (a professora relata uma "indisposição" com a pessoa responsável pela educação especial na Secretaria Municipal. Na ocasião, ela reclamava pelos direitos da criança em ter um cuidador na sala de aula e obteve resposta negativa). Ao fim e ao cabo, a professora ficou "desapontada", "desacreditada" e manifestou desejo de mudar de unidade escolar, uma vez que não haveria alterações nas condições de trabalho. Todavia, menciona ter mudado de ideia e permanecido na unidade mesmo discordando de tal atitude por parte da Secretaria. Nas palavras dela: *"pessoas mais distantes falaram: fica Rose....não leva em consideração isso não, é algo que não é nem da escola, é algo lá de fora... Isso me fez muito desapontada, me fez desacreditar, sabe, mas eu acho assim que é algo que a gente tem para lutar, ele [a criança] me deu forças para lutar pelos direitos dessas crianças..."*.

Consideramos que, este argumento da afirmação do "amor" parece funcionar como uma estratégia de sobrevivência para manter-se trabalhando diante as agruras do cotidiano docente. É necessário ponderarmos e questionarmos: em que medida este argumento da paixão e do amor pela docência não estaria mascarando os dissabores do labor e concorrendo para atenuar o sofrimento? Ou ainda, em que medida este argumento não estaria à serviço das organizações minando atitudes mais veementes, ou ao menos consistentes, de resistência, de transgressão quanto à dominação sutil e sorrateira a que são submetidos? Numa atitude conformista, talvez, de falsas promessas, de esperança de melhora, de postergação da

felicidade, "o homem se mantém ainda mais servil a uma lógica que o destrói lentamente" (SIQUEIRA, 2013, p.63)

No sentido destes questionamentos, para Gaulejac (2007), nos modos de gestão gerencialista, a ligação dos indivíduos à empresa é produzida por uma dependência psíquica que funciona sobre os mesmos processos dos laços amorosos. Desta maneira, os conflitos se colocam cada vez menos no nível organizacional e são deslocados para o nível psicológico, em termos de insegurança, sofrimento psíquico, esgotamento, depressões etc. A contestação destes conflitos, por sua vez, tornam-se difíceis, pois opera na interioridade e tende a levar o indivíduo a contestar-se a si próprio, e não a organização.

Sendo assim, é necessário compreender as diversas faces do controle a que estamos submetidos que diminuem sobremaneira a presença da ação direta e irrestrita da autonomia dos sujeitos diante da vida social e das trocas realizadas com o outro. "Ser autônomo exige então se pensar em como corpo e espírito são aprisionados por determinada rede de sábia manipulação de desejos e medos individuais e coletivos. A manipulação se perpetua de modo tão intenso que o homem não consegue enxergar a sua própria heteronomia" (SIQUEIRA, 2013, p.62).

Há, sem dúvida, quem consegue resistir às vicissitudes desta lógica. O professor Matheus, por exemplo, versa justamente sobre a autonomia de seu trabalho e menciona que tal feito é o que lhe faz sentir realizado:

Então, como eu tenho autonomia eu me sinto docente, eu me vejo no meu trabalho, não é uma coisa alheia, é uma construção que faz parte da minha ontologia e da minha razão de ser, eu acredito naquilo, então pra mim assim, de manhã eu realmente..., as vezes eu estou cansado, é 7h da "madroga", dá 8 horas eu estou com fome, e eu tenho alguns problemas não devidamente diagnosticados, eu tenho muita dificuldade de concentração é..., eu sou muito hiperativo, as vezes eu penso, eu falo alto e os alunos até riem de mim porque eles falam e eu não tô ouvindo. Mas assim, é um espaço que eu gosto muito, é um espaço em que eu me realizo.

Ainda assim, quando questionamos acerca do futuro do seu trabalho, Matheus também demonstra seu desejo de mudança por uma educação mais palatável às demandas sociais, mas convive com sentimentos de desesperança de que tais desejos nunca se efetivem.

Matheus: Ah, eu acho que... eu espero que eu possa, não eu, mas o grupo de professores possa mudar a escola, transformar numa escola, não a escola, né, mas o sistema de ensino, quando eu falo a escola talvez seria o sistema de ensino. Eu não consigo distinguir o meu papel como professor do meu papel como político, político no sentido de ser um agente, que pode ser um agente

político de transformações sociais. Então, eu entendo que transformar a escola para melhor (a unidade escolar), também é ajudar a construir um sistema de ensino melhor, mais palatável, mais razoável para as demandas populares, assim como eu ajudo a construir um sistema, uma sociedade melhor. Não são coisas desconexas, são coisas imbricáveis. E não tem uma coisa que determina a outra, são processos interdependentes, mas também possui o seu grau de autonomia. Então, eu entendo que assim, eu me vejo ajudando nesse processo, mas, sabendo que eu vou, provavelmente, vou morrer sem ver droga nenhuma.

Guilherme, mostra-se preocupado com as mudanças acerca do futuro de seu trabalho por se tratar de um ano eleitoral.

Então, a expectativa política é um incógnita. A gente sempre tem a perspectiva de melhora né, senão nem saíamos de casa para trabalhar. Mas vai mudar, então, sempre mudança traz aquela sensação "Olha, tomara que mude para melhor", mas o que a gente tem visto nas últimas eleições é que o processo político acaba prejudicando toda essa segunda parte. Então, pra mim, é uma interrogação muito grande. A minha parte eu vou tentar fazer cada vez melhor pra avançar um pouco mais pra chegar pelo menos, a longo prazo, quando eu sair da rede e eu estar com a sensação "nós demos um grande passo, nós tivemos um grande avanço nesses vinte/vinte cinco anos que eu estive na rede", pra sair com uma sensação de dever cumprido.

Guilherme parece conviver com sentimentos de esperança de mudanças positivas e menciona pensar assim, caso contrário, *"nem saíamos de casa para trabalhar"*. Em contrapartida, relata que nem sempre as mudanças são para melhor.

Acerca do sentido do trabalho, para estes professores, de uma maneira geral, relacionamos atividades como transmissão de conhecimentos, criar e inventar, vínculos afetivos estabelecidos com os alunos, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos etc., atividades estas atribuídas à satisfação profissional. A dimensão do prazer no trabalho, parece estar atrelada à relação afetiva que estes professores estabelecem com os alunos e no fato de perceberem os resultados de seu trabalho.

Entrevistador: Qual é o sentido que você atribui ao seu trabalho? O que te motiva no seu trabalho?

Érika: É o fato do que eu te falei de ajudar, sabe? Eu acho que mesmo as vezes com uma palavra...As vezes carinho até falta né...Então eu percebo que Deus me coloca nesses lugares, de situações de vida difícil dos alunos. Então eu penso que o fato de você poder ajudar com uma palavra, as vezes a criança é totalmente desorientada porque ela não tem o pai, não tem a mãe que fala... Aí, um pouquinho que você...Eu gosto de ajudar, então eu levo a minha profissão também por esse lado, gosto bastante, além de eu ensinar que eu adoro ensinar, né, mas também por esse lado.

e

Luiza: ...Às vezes, não é nem só a formação acadêmica. Eu lembro que tinha, por exemplo, uma menina que tinha muito problema de... eu não sei se era autoestima, mas era emocional, a mim, me parecia uma baixa autoestima e a mãe me procurou: "Olha, Luiza, mas eu não sei o que eu faço". Faltava vontade na menina, a menina era capaz, mas sabe assim, aquele desânimo, tal. Eu falei: "Olha, ela precisa encontrar alguma coisa que ela goste, porque ela não tem dificuldades na escola, mas ela está sempre assim, tenta alguma coisa, tenta balé", falei, "tenta natação, tenta balé, tal". Ela começou a fazer balé e despertou, virou outra aluna dentro da sala de aula, ela encontrou uma alegria, e aí ela produzia as atividades, fazia. Então ela melhorou muito na escola, eu não sei se ela seguiu a carreira do balé, mas, assim, aquela conversa com aquela mãe sabe, resultou numa coisa positiva para aquela menina. Então é muito legal...

Acerca deste sentido dado à profissão docente, para Codo e Vasques-Menezes (1999), o produto do trabalho do professor "é o outro (aluno), os meios de trabalho são ele mesmo (professor), o processo de trabalho se inicia e se completa em uma relação estritamente social, permeada e carregada da História. Uma relação direta e imediata com o outro é necessariamente permeada por afeto" (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999, p.47).

Para que a aprendizagem do aluno ocorra - objetivo este do trabalho do professor - é também necessário um enorme investimento de energia afetiva canalizada para a relação entre aluno e professor. "É mediante o estabelecimento de vínculos afetivos que ocorre o processo ensino-aprendizagem" (CODO; GAZZOTTI, 1999, p.50). Os autores mencionam "vínculos afetivos" entre professor e aluno como imperativos no processo de educar.

Os autores descrevem acerca do que denominam como "circuito afetivo" na relação professor-aluno. O professor investe sua energia afetiva no objeto (aluno) que deveria retornar integralmente para ele, porém, os fatores mediadores (a contrapartida do aluno, salário, técnica, normas, burocracia, hierarquia etc.) dessa relação interferem de tal forma que o circuito nunca se fecha e o professor não consegue reapropriar-se desta energia afetiva investida. Se ele não encontra possibilidades dentro deste circuito, é preciso dar vazão a esta afetividade por outras vias para manter sua saúde mental (o autor cita, como exemplo, arrecadar verbas para melhorar o acervo da biblioteca, fugir às regras ao oferecer repetições a mais de merenda e etc.). Todavia, se o ambiente e as condições concretas de trabalho forem afetivamente hostis, haverá um conflito cada vez maior podendo ser desencadeadora de sofrimento psíquico (CODO, GAZZOTTI, 1999).

É no cotidiano da sala de aula que o vínculo afetivo com os alunos, exigido pela atividade de ensinar, será em maior ou menor medida interdito pela realidade do trabalho.

Segundo Batista e Codo (1999), "o sofrimento psíquico resulta desse "jogo de interdições" que a realidade do trabalho nas escolas impõe à realização do afeto e emoção que o trabalho demanda dos educadores" (p.61). Segundo relatos da pesquisa, o real do trabalho não tem possibilitado a concretização efetiva deste vínculo afetivo que norteia a docência. Na fala de Ricardo, a questão afetiva é identificada como satisfação na docência, porém, ele ressalva neste momento de sua narrativa e em outros também que tais sentimentos têm se tornado cada vez mais difíceis.

Ricardo: O que me dá satisfação é eu ver que o aluno venceu na vida, chegou a ser alguém. Hoje, se eu estiver na rua falar [um aluno falar]: "Oh professor, você me deu aula e hoje eu estou...", isso me dá satisfação, né. Apesar que, como eu falei, está mais difícil hoje, mas isso pra gente é gratificante no trabalho como professor.

Segundo Seligmann-Silva (2011), Dejours (1992) considera que o trabalho assume sentido quando passa a ter função sublimatória e favorece a saúde mental. "O trabalho que permite a sublimação é também fonte de prazer e enriquece a identidade. Ocorreria o oposto no trabalho submetido a imposições que, restringindo a liberdade, bloqueiam a sublimação ao se tornarem inibidores da criatividade" (SELIGMANN-SILVA, 2011, p.65). Para Macêdo (2013), o sofrimento então passa a ser criativo quando o sujeito mobiliza-se na sua transformação em algo que é benéfico a ele mesmo e quando tem seu trabalho reconhecido. Assim, todo investimento pessoal demandado adquire sentido. Nesse momento é que o trabalho faz a passagem do sofrimento para o prazer e é denominado como sublimação (MACÊDO, 2013).

Para que a sublimação possa conduzir-se no trabalho, é necessário a criação de um espaço público da palavra e discussão como meio de vencer o individualismo e a competitividade, local este em que os trabalhadores possam expressar o viver no trabalho, em que a contribuição de cada um encontre eco e seja legitimada, valorizada pelos demais, com objetivo de ações transformadoras no sentido de ressignificar o sofrimento, mantendo uma relação direta e contínua com o desejo. Como decorrência, haveria possibilidades de trilhar um caminho de saúde psíquica, fortalecimento de identidade e sentimento de pertencimento a um grupo que se faça cooperativo e confiável.

Por ora, consideramos que as condições macro e meso estruturais, as situações cotidianas, a precariedade objetiva e subjetiva, têm contribuído para afastar, da maior parte dos professores, o sentido autêntico de seu trabalho. Alguns trabalhadores ainda conseguem

identificar e retomar o sentido legítimo da docência em suas narrativas, mas apontam os obstáculos que encontram para manter-se ao real sentido do seu trabalho.

5.2.4. Categoria - A condição feminina no trabalho docente

Não constitui nossa pretensão fazer um debate extenso acerca das questões de gênero no universo pesquisado. O que fazemos aqui, trata-se mais de uma descrição acerca dos aspectos que nos chamaram atenção a respeito do tema do que analisá-lo, correndo o risco de sermos levianos caso nos embrenhássemos nessa empreitada. Porém, tratar a respeito do tema constitui um apontamento da banca de qualificação e considerado por nós muito pertinente.

Segundo Batista e Codo (1999), baseado em Yannoulas (1994), a feminização da profissão docente se legitimou a partir da identidade feminina construída à época (período histórico entre 1870 e 1930 na formação do Estado Nacional), associada ao conceito de "mãe educadora". Segundo o autor, foi a produção dessa identidade que fomentou o ingresso das mulheres na profissão docente no primeiro grau do sistema educativo. Aspectos do trabalho docente, como o educar e o cuidar, foram considerados em parte como extensão do trabalho realizado pelas mulheres em casa. Historicamente, as mulheres "foram incorporadas à docência a partir de argumentos de identidade feminina que identificavam a docência com tarefas maternas e que construíam o espaço do trabalho como um território intermediário entre a casa e o trabalho" (BATISTA; CODO, 1999, p. 67).

Atualmente, estes aspectos de gênero, que ingressaram historicamente na estruturação de identidade profissional das professoras se modificou à medida que a mulher tornou-se provedora do lar assumindo o espaço antes tido como masculino. Aspectos estruturantes da identidade feminina dito "tradicionais", na verdade, por vezes, coexistem com outros relativos a uma "identidade moderna". As lutas das mulheres pela igualdade de gênero, as mudanças na família, o ingresso dos homens na profissão professor, as crises econômicas etc., são alguns dos pontos que contribuíram para mudanças na identidade de gênero, modificando também, a identidade profissional das professoras (BATISTA; CODO, 1999).

Retomando brevemente o perfil dos professores da presente pesquisa (escola municipal de ensino fundamental do 1º ao 9º ano), o quadro docente, no ano de 2016, foi constituído, predominantemente, por mulheres (66,66%) e 33,33% de homens. O papel da gestão é exercido pelo gênero masculino. O perfil docente traçado a partir dos questionários era composto por 45% de professores na faixa etária dos 30 a 40 anos, sendo que 45%

declaram-se casados e 52% dos professores não tem filhos. Desta forma, podemos dizer, de uma maneira geral que, o quadro docente é constituído, predominantemente, por professores do sexo feminino, jovens, casados, porém, sem filhos (outros apontamentos acerca do perfil docente predominante nesta unidade escolar, bem como sua diversidade referente à faixa etária, estado civil e prole, foram explicitados no Capítulo 4).

Segundo a TALIS (OECD, 2014), o professor típico brasileiro é mulher (71%), tem 39 anos de idade e 14 anos de experiência na docência, em média. Nos outros países, as mulheres também são maioria nas escolas (68%). Elas também são maioria nos cargos de direção no Brasil (75%). Nos outros países, este percentual é de 49%.²⁶

De acordo com o Censo Escolar (BRASIL/INEP, 2009), nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo docente é, predominantemente, feminino. Entretanto, a cada etapa do ensino regular amplia-se a participação dos homens, que representam 8,8% nos anos iniciais do ensino fundamental, 25,6% nos anos finais (somados representam 34,4%; dado este semelhante ao da presente pesquisa [33,33%], pois trata-se de dados percentis referentes aos anos iniciais e finais do ensino fundamental) e chegam a 35,6% no ensino médio. A média de idade dos professores de educação básica é de 38 anos.

Desta forma, os dados sobre o perfil docente da unidade pesquisada convergem, em sua maioria, com as pesquisas TALIS (OECD, 2014) e Censo (BRASIL/INEP, 2009), com pequenas diferenciações.

Em relação aos participantes das entrevistas, cinco são mulheres e três são homens. A respeito das horas de trabalho, todos os entrevistados, sejam do sexo masculino ou feminino, possuem jornadas ampliadas.

O critério de escolha dos entrevistados não considerou a questão de gênero, estado civil ou número de dependentes. A questão da idade aparece como decorrente dos critérios escolhidos como: um professor no final da carreira profissional (supostamente mais velho); um professor no início da carreira profissional (supostamente mais jovem); um professor que está na escola da pesquisa desde sua inauguração (supostamente mais velho).

Os três entrevistados do sexo masculino são casados e têm filhos. Na fala de dois deles, preocupações referentes ao universo doméstico aparecem quando versam sobre a extensificação da jornada de trabalho e sua interferência no lazer com a família. Veja, por exemplo, a fala de Ricardo:

²⁶ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=20550:pesquisa-internacional-revela-perfil-de-professor-e-diretor>

Ricardo: Então, antes eu levava muito material para casa, prova pra corrigir e eu deixava interferir. Eu deixava de fazer algumas atividades de lazer com a família, as vezes de ir num clube pra fazer isso. Hoje, eu me policio para interferir o mínimo. Eu não vou falar que eu não levo, eu levo material pra casa pra fazer, prova pra corrigir, caderneta pra fechar, mas eu tento não pegar esse material no horário que seria de lazer com a família, eu tento adequar. Então, hoje eu tento minimizar essa situação, quer dizer, deixar o lazer pro lazer, e a hora que eu tiver o meu tempo livre lá em casa melhor eu faço.

Preocupações semelhantes aparecem na narrativa de Guilherme, acrescido a sentimentos compatíveis ao entrar para a luta política (institucionalizada) por melhores condições de trabalho e por uma oferta de educação municipal de qualidade. Ele ressalta:

E acaba tomando um tempo porque pra a Associação a gente não tem dispensa, então eu tenho jornada integral aqui e aí tem uma jornada que fim de semana, a noite, sempre tem reunião, sempre tem uma audiência, uma assembleia, uma reunião do Conselho Municipal de Educação, então isso acaba gerando um desgaste e com o tempo eu fui percebendo que eu fui diminuindo o tempo que eu tinha para a minha família, para as minhas filhas. Com minha esposa ela acabou vindo junto, ela acabou entrando na rede também, então a gente né...muita coisa a gente conversa em comum, mas as crianças acabam ficando em segundo plano.

Na fala do terceiro entrevistado do sexo masculino, não há menção ao universo doméstico.

Podemos inferir que, o trabalho, para os homens, aparece como atividade estruturante e centralizadora em suas vidas e o universo doméstico como acessório. Segundo Fabbro (2006, p.93), "a 'centralidade' do trabalho na vida das pessoas (considerando a questão sob o ponto de vista da vida privada) diminui a disponibilidade de mulheres e homens para o investimento na vida familiar". Ao contrário do que parece ocorrer com as mulheres, como veremos a seguir, em que as esferas público e privado tendem a estar mais profundamente articuladas e havendo, entre elas, um desejo (geralmente fraudado) de conciliar tais esferas da melhor forma possível.

A respeito do universo feminino nas entrevistas (cinco mulheres), três são casadas, uma divorciada e uma solteira. Apenas uma tem filho, mas este não reside com ela. Na fala das entrevistadas casadas, quando questionadas acerca do universo doméstico, mostraram-se preocupadas em relação à falta de atenção dirigida ao cônjuge em virtude do trabalho intensificado e extensificado, ao relatarem reclamações que seus parceiros dirigiram à elas.

Quando fazem menção aos afazeres domésticos expõem que as tarefas são divididas pelo casal. Referem que, se tivessem filhos, o trabalho interferiria demasiadamente no universo doméstico, uma vez que levam muito trabalho para casa e salientam que seria necessário mudar suas rotinas e hábitos para "dar conta de tudo": trabalho, filhos, afazeres domésticos e cônjuges.

Rose: Em termos de rotina é complicado porque eu trabalho os dois períodos, levo muita coisa para casa, porque eu sou metódica, apesar de ter esses horários de estudo aqui, não é sempre que é possível, como eu moro em outra cidade, por exemplo, se eu tenho os horários de TDC aqui da prefeitura eu estou na minha mãe, mas na minha mãe eu não tenho todo o meu material que está em casa, então isso dificulta. Fora que eu sou metódica. Eu sou daquelas que gosta de corrigir os cadernos, eu gosto de colocar um incentivo, eu gosto de coisas novas. Então, eu acabo levando bastante coisa para casa, e o que facilita é eu não ter filhos, que a minha irmã mesmo diz, que também é professora, ela fala assim: "É porque você não tem filhos porque senão você veria que não é tão fácil assim essa disponibilidade de tempo que você dedica". Mas o meu marido esse ano depois que eu assumi dois fundamentais, porque até então eu tinha numa rede o fundamental, na outra rede o infantil, como as duas redes no fundamental exigiu demais de mim, ele falou, ele chegou a reclamar, ele falou: "Ou você está com a sua família, que é mãe e pai, que eu sou muito apegada, ou com a escola. E eu?". Foi aonde eu dei um *break*...

As professoras solteiras narram preocupações mais relacionadas ao seu bem-estar físico e emocional, como atividades físicas e terapias. O universo doméstico não é mencionado.

A ausência de preocupação, na fala dos homens, referente aos cuidados com a casa e família pode estar relacionado à divisão sexual do trabalho, que coloca homens e mulheres em posições diferentes. Apoiada em Pateman (1993), Cyrino (2009) evidencia que, com o surgimento da sociedade civil, o "contrato sexual" configurou lugares diferenciados à homens e mulheres. Os primeiros, como "responsáveis pela criação política enquanto espaço público". As segundas, "confinadas à esfera do doméstico, vinculada historicamente ao não civil e ao apolítico" (CYRINO, 2009, p.67). Embora haja uma certa ruptura com estas formas de organização da vida social, tais maneiras, mais arcaicas, de se pensar e viver a vida privada e pública ainda persistem. De um ponto de vista psicanalítico, podemos dizer fazer parte de um inconsciente além do indivíduo, um inconsciente cultural.²⁷

²⁷ No sujeito singular feminino, parece induzir uma individualidade superegógica: "tem que ser muito certinha" (...) "eu procuro estar certinha" (Professora Adriana).

Já as mulheres casadas entrevistadas parecem ter reelaborado tal "contrato", uma vez que argumentaram dividirem os afazeres domésticos com seus parceiros demonstrando possíveis negociações ou novos arranjos frente às formas tradicionais de se considerar o "contrato sexual".

Por outro lado, mesmo que homens e mulheres na presente pesquisa ressaltem a sobrecarga de trabalho e extensificação das jornadas, são elas que, predominantemente, manifestam desejos de diminuir a carga horária trabalhada. Elas advertem que, caso tivessem filhos, haveria grandes dificuldades de conciliar tais jornadas (ampliadas) à maternidade. "Dar conta de tudo", e isso inclui os filhos, bem como dar atenção a parceira(o), associado a desejos de diminuir a carga horária praticamente não aparece no discurso dos homens. Assim como na pesquisa de Zibetti e Pereira (2010, p.270), acerca de mulheres e professoras e as repercussões da dupla jornada (vida pública e privada) nas condições de vida e trabalho docente, consideramos que, embora tenha havido mudanças na determinação social do papel da mulher como mãe e responsável pela casa e filho, "a imagem da mulher como "cuidadora", responsável pelo bem estar dos filhos e do marido em relação à limpeza e arrumação da casa, alimentação e saúde, permanece no imaginário de todos, inclusive das próprias mulheres".

Segundo Fabbro (2006), a maternidade não é mais valorizada socialmente como foi outrora, todavia, ainda representa uma experiência importante e significativa para a mulher, havendo tanto desejos de ser mãe como de ser pai. Por outro lado, a atividade profissional, socialmente (super) valorizada, proporciona uma identidade própria, mas também conflitiva, ambígua, de modo a tornar a professora "manipulável" ou "vulnerável".

Ao vivenciar estes dois aspectos como divididos, a mulher se sente mal por estar trabalhando e, em casa, se sente incompleta, necessitando exercitar o lado profissional e ser menos absorvida pelas tarefas domésticas. Vive e convive com a ambiguidade. Num esforço desesperado para não perder nada e ser tudo ao mesmo tempo reproduz a ambiguidade e se torna vulnerável e manipulável, em vários sentidos e aspectos (FABBRO, 2006, p. 92).

Na pesquisa da autora, as mulheres entrevistadas (mulher-mãe-professora universitária), ao construírem suas próprias histórias, redefiniram seu lugar social. A inserção destas mulheres no mercado de trabalho acadêmico representou, não somente a manutenção do padrão socioeconômico da família, mas a emancipação e igualdade entre os sexos. Contudo, o estereótipo da mulher moderna impõe uma obrigatoriedade da mulher profissional de sucesso, forte, boa mãe etc., e quando a mulher não corresponde a esse ideal e se sente incapaz de conciliar as esferas privada e pública, no caso da pesquisa representada pela boa

mãe e profissional bem-sucedida, "culpabiliza-se, ou ainda, continua repondo as personagens que sustentam essa lógica impedindo-a, desse modo, de construir novas personagens que possibilitem a superação" (FABBRO, 2006, p.334).

Mesmo considerando os avanços nos debates sobre a igualdade de gênero, podemos inferir que, nesta unidade, as preocupações e responsabilizações pelo lar ainda recaem mais fortemente nas mulheres do que nos homens. Talvez, o desejo delas em diminuir a carga horária de trabalho, a ausência ou tímida presença de posturas de enfrentamento frente as condições de trabalho - a participação em associações e sindicatos bem como posturas de luta política propriamente dita apareceu somente nos relatos dos homens -, podem sugerir que este conjunto de vicissitudes impacta diferentemente entre homens e mulheres, sendo talvez mais penoso às últimas. Entretanto, seria necessário um estudo específico para tratar de tal tema. Esboçamos aqui apenas nossas impressões acerca do mesmo.

Outra dimensão que destacamos é que, quando homens e mulheres se referem a aspectos supostamente relacionados ao prazer no trabalho, os primeiros tendem a mencionar que "gostam" do que fazem, e apontam aspectos como "autonomia" e "luta política". E nos chamou atenção que o uso do termo "amor" ao trabalho se concretizou em mulheres (professoras Adriana, Rose e Melissa). Já apresentamos nossa ressalva acerca do uso de tal terminologia e possíveis considerações em relação à manipulação da subjetividade. E, de fato, ao mencionarem o suposto "amor", via de regra, se remetem ao perfeccionismo no trabalho, ao querer fazer tudo corretamente e/ou da melhor maneira.

Obviamente que o trabalhar de forma bela é útil, conforme aponta Dejours (1992), e importante para identidade, saúde e subjetividade. Mas consideramos, de outra parte, que as mulheres, por questões culturais e ideológicas que permeiam as formas de sociabilidade são forçadas a um plus de demonstração de competência em comparação aos homens, ou ainda, distinguir-se do outro e ser reconhecida pelo outro como possibilidades de uma construção e afirmação mais edificante de sua identidade. Segundo Fabbro (2006, p. 87),

as qualidades femininas não são valorizadas socialmente e, como resultado, a qualificação também não o é. Isso porque os papéis sociais pedidos às trabalhadoras são papéis femininos que remetem a qualidades mais do que a qualificações, e, ainda por cima, a qualidades individuais, ou seja, à pessoa da trabalhadora. Sendo assim, isso não é negociável, está fora da relação salarial, ao passo que a qualificação é a expressão da relação capital-trabalho.

Assim, a lógica sexista, que outrora as afastou do mundo do trabalho, passou a incorporá-las, e sobretudo na educação, sob a imagem daquela que compreende, que é paciente, que é afetiva etc. O que pode contribuir para conflitos em relação ao trabalho e às hipersolicitações em situações objetivas que, no geral, são impeditivas ao que é (hiper)solicitado. "As mulheres ainda são submetidas a um peso histórico que tornou possível apenas o deslocamento das fronteiras do feminino e do masculino, jamais a supressão da própria divisão sexual" (FABBRO, 2006, p.332).

5.2.5. Síntese Integradora - Sofrimento sobreposto ao prazer e as tendências de degradação do trabalho coletivo e de si: precariedades subjetiva-objetiva, desgaste e vulnerabilidade ao adoecimento

A princípio, quando obtínhamos somente os dados do questionário, a positividade de alguns dos itens avaliados como satisfação com o trabalho na unidade escolar (58,62%), condições e ambiente de trabalho (acima de 55%), estrutura física e gestão (acima de 55%), reconhecimento pelos pares, alunos e gestão (aproximadamente 80%) e outros, concorriam para considerarmos que o trabalho, nesta unidade, se constituiria mais prazeroso em detrimento do sofrimento, dotado de significado, com relações intersubjetivas solidárias, reciprocidade quanto ao respeito e à confiança e ao reconhecimento de cada um, por um coletivo de trabalho coeso e sólido. Todavia, a partir das entrevistas e das categorias acima já analisadas, podemos agora considerar que, o sofrimento tem se sobreposto ao prazer no trabalho. O significado autêntico da docência ainda perpassa as falas de alguns dos entrevistados, porém, estes mesmos mencionam os impedimentos postos e sentimentos de inconcretude, distanciando o trabalho idealizado do trabalho real, relações intersubjetivas permeadas por ausência de confiança e reciprocidade, luta pelo reconhecimento e um coletivo "em crise".

No bojo das transformações sociais, políticas e organizacionais, diante da ausência de reconhecimento, da fragilidade dos coletivos e das relações humanas, o sofrimento patogênico não tem encontrado saída para transformar-se em sofrimento criativo. Sem outras possibilidades, o destino final deste sofrimento pode ser o adoecimento, conforme se aponta em dados da presente pesquisa acerca dos afastamentos dos professores municipais no ano de 2015, assim como na extensa referência a sintomas e sensações apresentadas pelos respondentes do questionário. Destacamos o alto percentil de respondentes que assinalaram já

ter adoecido em decorrência do trabalho (72%), e os seis entrevistados, em oito, que relataram vivências de adoecimento.

As diversas mudanças no mundo do trabalho, em decorrência da reestruturação produtiva, globalização financeira, inovação tecnológica, novas formas de gestão e organização do trabalho, trouxeram impactos à saúde física e mental dos trabalhadores, bem como nos modos de se relacionar e se organizar coletivamente. O trabalho na contemporaneidade, com características de flexibilização e a precarização, repercute na subjetividade e na saúde mental dos trabalhadores (SILVA; BERNARDO; SOUZA, 2016).

O gerencialismo adotado pela reestruturação produtiva, norteadada pelo neoliberalismo, objetiva maximização dos lucros com o mínimo de recursos financeiros e materiais e exploração de pessoas. Tudo passa a ser medido em resultados e números, a despeito e acima dos interesses sociais. Este quadro tem prejudicado profundamente a qualidade dos serviços agora submetidos à lógica produtivista. Através das avaliações, os tempos e as normas são rigidamente fixados, os sujeitos e as produções controlados, metas (inatingíveis) são heteronomamente estabelecidas, desconsiderando os contextos sociais e situações de trabalho, bem como a ausência de recursos e as condições objetivas. Ainda assim, são implantadas em nome da "racionalização", "modernização" e "excelência" (SELIGMANN-SILVA, 2011; GAULEJAC, 2007).

Este modelo de gestão funciona de modo a incrementar o controle e intensificar o trabalho. As avaliações por desempenho promovem competição entre os indivíduos gerando tensões individuais e interpessoais, a maximização dos esforços e das tensões. "Para o trabalho, o que conta não é mais o que se faz, o esforço despendido e a inventividade, mas, tão somente, os resultados em termos de dinheiro" (SELIGMANN-SILVA, 2011, p.179). Os trabalhadores são levados a aceitarem as "penosidades do trabalho" (LINHART, 2011), mesmo quando entram em cena sua saúde, integridade física e mental.

Sentimentos de injustiça perante tais modelos de avaliação podem surgir entre os trabalhadores. Esta lógica age de maneira tão perversa que impede a consciência crítica capaz de levar a questionamentos. Seligmann-Silva (2011, p.468), menciona o "discurso sedutor marcado pela ideologia da excelência" que, na verdade, constitui um "mascaramento" que atua para a superexploração dos trabalhadores e como motor central na produção de danos à saúde mental. Ocorre que, os novos paradigmas das organizações estimulam a exacerbação da competição entre os trabalhadores e também um aumento do individualismo.

Nas formas de organização em que a "dominação" é internalizada, ou seja, passa a "fazer parte do sujeito, na esfera de seus sentimentos, valores e desejos", os objetivos da empresa são confundidos com os do próprio sujeito.²⁸ E assim,

Cada um passa a exigir de si mesmo esse máximo de produtividade que poderá assumir mil e uma significações, mas que representa basicamente um imenso desejo de reconhecimento. Além disso, atender às injunções e cumprir metas geralmente correspondem à autovalorização; prestígio; esperanças de ascensão na carreira; vitória na disputa interna por cargos, prêmios e outras "glórias" pelas quais a própria organização estabelece e administra competição entre equipes e entre pessoas (SELIGMANN-SILVA, 2011, p.174).

Seligmann-Silva (2011, p. 467), aponta a flexibilização e a desregulamentação das relações de trabalho com contratos precários como princípios fundamentais e conectados no tipo de dinâmica "precarizadora que prevaleceu ao longo da reestruturação produtiva". A ação conjunta desses dois princípios, segundo a autora, desenvolveram a intensificação do trabalho e seu controle, assim como a degradação da ordem moral e ética geradores de um processo de fragilização dos trabalhadores. Ao mesmo tempo em que instabilizam o contexto social e do trabalho, produzem desgaste mental e da saúde como um todo.

Os sujeitos trabalhadores, por sua vez, sentem-se cansados e isolados. Esses sentimentos, juntamente com a inexistência do reconhecimento - entendido como um dos mais importantes suportes à identidade e à saúde mental - leva cada um deles a vivências de profunda insegurança. Esse modelo de gestão torna-se desgastante e fomenta o crescimento das incertezas e medo em relação ao futuro (SELIGMANN-SILVA, 2011).

Os coletivos de trabalho solidários tendem a se esvaecer. As relações e comunicações interpessoais baseadas no respeito e confiança mútua se enfraquecem. A contribuição de cada um seria considerada e legitimada através do reconhecimento. Todavia, a degradação para os coletivos e tende a fraudar a intersubjetividade recíproca, comunicativa e autêntica (HONNETH, 2009). A instabilidade impera rompendo os vínculos afetivos entre os trabalhadores, ainda que nunca de forma absoluta. Outro fator refere-se a rotatividade de pessoas e a impossibilidade de formação de coletivos com laços duradouros. Este panorama de precarização dos vínculos interpessoais alcança todas as esferas sociais: "A precarização,

²⁸ Alves (2009, p.182-183) se utiliza do termo "captura da subjetividade" e/ou "captura da intersubjetividade": nela o trabalhador incorpora os ideários da organização como se fossem próprios. Na mesma linha, Gaulejac (2007) critica a gestão e o sistema de poder sócioinstitucional. Nossa limitada inserção na discussão de gênero faz considerar a hipótese de que a mulher se situe numa sociabilidade que pode lhe tornar duplamente suscetível à captura da subjetividade no inter-jogo intersubjetivo presente no sistema de poder institucional.

ao atingir todos os âmbitos da sociabilidade, isola os indivíduos e repercute de modo importante na vida afetiva e na subjetividade de cada um" (Seligmann-Silva, 2011, p.468). Desta forma, as resistências são obstaculizadas pelo medo e fragmentação das relações intersubjetivas, dos vínculos, das alianças, do sentimento de pertença nos grupos, separando os indivíduos e os deixando cada vez mais isolados e desamparados.

Dentro desta lógica, o resultados das crescentes pressões, do controle do trabalho por meio de avaliações por resultados, o aumento da jornada, as sensações de sobrecarga, a intensificação e extensificação, o aumento das demandas, as condições precárias de trabalho, a fragmentação dos coletivos e a exacerbação da individualismo e competição que tem pautado as relações intersubjetivas, entre outros, têm impossibilitado o professor de realizar um trabalho saudável. Retomando o que Linhart (2011) denomina por "precariedade subjetiva", estes profissionais, estão permanentemente preocupados em não estarem à altura daquilo que são solicitados. Sentem-se isolados, desamparados, abandonados à própria sorte. Segundo Seligmann-Silva (2011), essa precariedade subjetiva vivenciada pelos professores pode levar ao desgaste mental e, conseqüentemente, afetar o bem-estar e saúde destes trabalhadores e a qualidade de seu trabalho.

Seligmann-Silva (2011, p. 135), desenvolve o conceito de "desgaste mental" baseado no modelo de desgaste, proposto por Laurell e Noriega, em que este é entendido como "perda de capacidade potencial e/ou efetiva, corporal e psíquica". Os autores entendem que o processo saúde-doença no trabalho deve ser entendido no interior das relações de produção capitalistas. Os autores trabalham com a ideia de "cargas de trabalho" que concorrem para o desgaste e podem levar ao adoecimento, mas não buscam compreender, especificamente, o processo de sofrimento e adoecimento mental (SELIGMANN-SILVA, 2011; BERNARDO, 2014).

Seligmann-Silva (2011) sintetiza o desgaste como

produto de uma correlação desigual de poderes impostos sobre o trabalho e sobre o trabalhador, acionando forças que incidem no processo biopsicossocial saúde-doença. Ou melhor, uma correlação de poderes e forças em que o executante do trabalho se torna perdedor (SELIGMANN-SILVA, 2011, p.135).

Em outras palavras, o desgaste passa a ser vivenciado pelo trabalhador em situações de trabalho e constrangimentos a ele vinculados em que o corpo do trabalhador e sua capacidade

psíquica (todos os potenciais que dizem respeito à inteligência e aos sentimentos que se efetivam interativamente) é consumida.

A autora destaca que, os fatores de ordem social, política e econômica atuam nas interseções entre processo de trabalho e processo de saúde-doença. "O entendimento dos processos de desgaste mental - indissociável do desgaste geral (biopsicossocial) da saúde - exige a compreensão das determinações sociais originadas nos patamares "macro" e "intermediários" (SELIGMANN-SILVA, 2011, p.147).

Seligmann-Silva (2011, p.137), desenvolve o conceito de desgaste mental numa abordagem integradora ao considerar interações entre os "fatores ambientais" e "psicossociais"; "o mundo subjetivo e a identidade, permanentemente envolvidos nas transformações de seu micro e macrocontextos"; e, "as relações de poder que envolvem todas as esferas da vida social - que, quando desvantajosas para a integridade e estabilidade mental do trabalhador, acarretarão o desgaste".

Segundo a autora, o desgaste mental relacionado ao trabalho pode ser caracterizado em três níveis, a saber: a) Desgaste literal ou orgânico, como exemplo, danos cerebrais pela ação de substâncias neurotóxicas; b) Variações do mal-estar: fadiga mental e física. Frequentemente denominada por "cansaço geral", uma vez que a fadiga mental é indissociável da fadiga física, podendo ocasionar distúrbios do sono, irritabilidade, desânimo, perda de apetite, afetando o humor e a sociabilidade; c) Desgaste da subjetividade: quando a identidade é afetada. Esta forma de desgaste tem relação ao sofrimento social de um lado (desigualdades sociais, injustiças, desrespeito aos direitos humanos e de cidadania, precarização social, exclusão, preconceito, conflito) e, ao âmbito do trabalho de outro, articulada à gestão e organização deste (SELIGMANN-SILVA, 2011, p.139). Aspectos estes verificados em nossa pesquisa.

Uma das manifestações do desgaste é a fadiga, também relacionada ao termo cansaço. Em nosso questionário, ela foi mencionada com 86,20% dos respondentes, representando o maior percentil entre todos os sintomas e sensações sentidos nos últimos seis meses. Pondera Luiza, "(...) hoje eu já venho sentindo isso, as vezes até fisicamente a gente acaba adoecendo mais, tendo que tirar às vezes alguma licença médica por causa do desgaste". O desgaste, na presente pesquisa, também aparece associado à quantidade elevada de horas trabalhadas para compor melhor renda salarial. Sensações de sobrecarga de trabalho foram apontadas no questionário com percentil de 65,51%, sendo que o termo "sobrecarregado" foi mencionado em metade (quatro) das entrevistas.

Outro aspecto que podemos aqui considerar, refere-se à intensificação do trabalho no qual os professores são demandados a executar um número cada vez maior de tarefas em tempo concentrado (planejamento de aula, avaliações, correções, projetos, cadernetas, registros, fichas avaliativas etc.), ou ainda, fazendo com que estas acabem sendo realizadas nos espaços não trabalho, interferindo na vida familiar e social dos trabalhadores. A demanda é tamanha que, muitos professores (38% dos respondentes do questionário) apontam sensações de não cumprir com as atividades profissionais e, nas entrevistas, muitos se cobram por isso e se responsabilizam pelo não cumprimento das mesmas. *"Eu me cobro demais, então eu sou uma pessoa que além de ter toda essa cobrança de sistema, eu também me cobro demais, já cheguei a ficar doente uns dois anos atrás, hoje eu tento me relacionar com isso melhor para que eu não adoça..."*, menciona Rose. Este aspecto se alinha ao conceito de precariedade subjetiva (LINHART, 2011) e pode ocasionar como consequência, o desgaste mental.

O cansaço advindo da intensificação, o aumento da demanda e pressões por resultados através das avaliações heterônomas, que desconsideram as situações e contextos de trabalho, bem como o esforço dos professores e alunos, ao mesmo tempo em que desestabiliza o coletivo e compara professores e unidades escolares, também concorrem para o desgaste mental: *"Eu não quero no ano que vem pegar um quinto ano [ano avaliado pela Prova Brasil] porque eu sei que vai ser cansativo, eu sei que eu vou me cobrar muito para poder atingir todos os conteúdos, enfim, por isso que eu não quero"*, pondera Adriana.

A sensação que fica é de inconcretude para com o trabalho. Na maior parte das entrevistas, os professores mostraram-se comprometidos com o labor e por mais que realizem as atividades solicitadas, demonstram estar "sempre em dívida" consigo mesmos e "em luta" contínua pelo reconhecimento.

O desânimo, que se associa ao cansaço, fica evidente nesta fala: *"(...) então eu chegava da escola eu ia dormir porque eu não conseguia nem sair pra dar uma caminhada, eu estava tão cansada que eu chegava, deitava e queria dormir"*, relembra Clarissa. Outra perspectiva do desânimo pode estar relacionada às sucessivas frustrações, a impossibilidade de concretizar o trabalho em seu sentido pleno. Com efeito, progressivamente, tais sensações ferem as perspectivas de futuro e se manifestam por sentimentos de desesperança. O professor Ricardo, ao relatar seu trabalho na rede estadual, mostra-se desesperançoso em relação ao futuro de seu trabalho e menciona exonerar o cargo: *"simplesmente porque como eu não vejo perspectiva, não adianta eu ficar lá. Perspectiva de melhora salarial, perspectiva de melhora de condições, não vejo nada... Lá minhas perspectivas de futuro são essas, não tem"*. E em

outro trecho: *"Você vai trabalhar pensando assim na hora em que você vai sair de lá. O melhor horário é o horário que você vai sair de lá..."*.

O estresse ou tensão nervosa pode também ser entendida dentro do processo de desgaste. *"Eu não conseguia controlar meu nervosismo se eu não tomasse o remédio eu estressava, qualquer coisinha, qualquer brincadeirinha de aluno que não se comportasse eu ficava nervosa, eu precisava tomar"* (Clarissa). A professora Luiza também refere nervosismo e hipertensão arterial como decorrência de vivências em um local de trabalho submetido às condições precárias, problemas de aprendizagem e indisciplina dos alunos, sem respaldo da gestão e contrapartida das famílias.

Outra forma de associar o sofrimento ao desgaste é através de sentimentos de desamparo perante a estrutura e organização que se propõe rígida e intransformável. Luiza refere angústia e desamparo frente a problemas de aprendizagem dos alunos aos quais, ela, enquanto professora, encontra-se "de mãos atadas", fazendo tudo que lhe é possível fazer: *"Então é isso que me dá uma angústia muito grande. A gente relata, coloca no relatório, mas eu te pergunto: quem lê esses relatórios? Ninguém lê, se lê, não faz nada"*.

Referente ao desgaste da subjetividade, o professor Matheus, em sua fala, relata esta forma de desgaste e utiliza o termo "mal-estar". Ele identifica sentimentos de indiferença nos professores e funcionários em relação aos alunos como fonte geradora de desgaste, *"Não conseguir compreender essas coisas e achar que a norma deve ser aplicada impessoalmente, indiscriminadamente, em qualquer situação. Não ser discricionário. Isso me dá mal-estar. Mas é um mal-estar da civilização, mal-estar dado pela sociedade em que nós vivemos e pela indiferença. Aí eu realmente, isso me deixa muito mal"*. Outro exemplo se refere a professora Rose, que relata uma situação vivida por ela durante o ano letivo em que reclamava junto a Secretaria Municipal da Educação pelos direitos de uma criança especial a ter um cuidador na sala de aula e obteve resposta negativa. Com os olhos marejados ela relembra: *"Isso, isso é algo assim que toca, que às vezes me deixa até chorosa ainda pela falta de humanidade, eu me ponho no lugar. Eu penso assim: se eu fosse mãe dessa criança, eu não iria querer que [ela] fosse tratada desse jeito..."*. Outra consequência relacionada ao desgaste, desesperança e quebra de formas de reconhecimento é a depressão. Como foi demonstrado, o adoecimento relativo aos distúrbios afetivos e de humor (as multiformes constituições da depressão) são os prevalentes no afastamento por motivos de saúde dos professores da rede municipal pesquisada. Tal foi também identificado no questionário, sob distintas matizes: 48,27% de alteração de humor e 41,37% de estado depressivo passageiro (tristeza, desânimo etc).

Consideramos que, este "mal-estar" sentido pelo professor Matheus, e a "falta de humanidade" referida pela professora Rose, podem relacionar-se à precarização social que permeia o mundo do trabalho e fora dele. A ética, o respeito à dignidade humana, os vínculos e laços afetivos, o importar-se com o outro, foi perdendo espaço na sociedade contemporânea e acompanhamos atitudes cada vez mais individualizantes e indiferentes quanto ao outro e aos interesses sociais.

Para Seligmann-Silva (2011, p. 71), "a injustiça e o sofrimento no trabalho dominado (na sociedade como um todo) nada têm de novo. A novidade que assusta é a de que esteja se disseminando rapidamente a banalização do mal, isto é, a tolerância em relação a injustiça e ao sofrimento", termos estes inspirados em Dejours.

Tais sentimentos se fazem presentes também, nos coletivos de trabalho em que, a exacerbação do individualismo e da competição, dilaceram os laços e vínculos afetivos intersubjetivos. Com efeito, há quebras nos sentimentos de pertencimento nestes coletivos e dissolução do companheirismo, ocasionando isolamento e solidão: "(...) *um pouco de a pessoa não respeitar a opinião dos colegas, ir contra a escola em tudo. Aconteceu isso e isso, enfraqueceu demais os vínculos (...)*", avalia Adriana. A solidariedade, a ética, a cooperação, a fala e a escuta autêntica legitimada dentro dos coletivos têm também fundamental importância à saúde dos trabalhadores.

O reconhecimento da criatividade e inteligência prática individual pelo coletivo de trabalho atua como um aspecto importante a favor da saúde e enriquecimento da identidade: "*Eu acho isso profissionalmente importante porque pelo menos você tem um retorno, uma gratificação por estar trabalhando e estar fazendo o bem pra alguém. Eu acho isso importante, isso pro ego da gente é bom, pra nossa autoestima*", pondera Ricardo.

Em síntese, a ideia da relação trabalho-saúde-doença como um processo de desgaste está intimamente ligado aos aspectos sociais e econômicos da sociedade capitalista e neoliberal, bem como às características da organização, gestão e relações de trabalho. As relações de trabalho pautadas pelo excesso de individualismo e competição têm consequências diretas à subjetividade dos trabalhadores e a formação dos coletivos de trabalho, tornando-se obstáculo às resistências (SELIGMANN-SILVA, 2011). Assim como na pesquisa de Bernardo (2014) acerca dos professores universitários, guardadas as especificidades, consideramos que os professores da educação básica também estão submetidos a cargas psíquicas intensas relacionadas à precariedade subjetiva (LINHART, 2011) e objetiva, o que tem provocado desgaste mental, degradação do trabalho e de si mesmo, ou ainda des-efetivação e desconfiguração da identidade docente (SAMPAIO, 2017).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa tomou como objeto o trabalho, subjetividade e saúde do professor da Educação Básica, de modo a investigar o par contraditório e indissociado, sofrimento-prazer. Numa etapa preliminar foram analisados dados objetivos e documentais da escola e rede municipal. Na sequência foram sistematizadas e analisadas as questões de questionário respondido por uma amostra de 29 professores da escola. Com base numa análise preliminar dos dados se estabeleceu critérios de seleção de professores para realização de oito entrevistas semiestruturadas. Estas foram lidas e relidas e, paulatinamente, se estabeleceram categorizações e recategorizações de seus conteúdos. A análise das categorias foi integrada em uma síntese ao final do último capítulo. Foram também analisados dados acerca dos afastamentos por motivos de saúde dos professores municipais junto à Divisão de Medicina e Segurança do Trabalho.

Do conjunto da análise realizada destacamos que o cotidiano dos professores tem sido marcado por extensas jornadas de trabalho forjadas pela pressão ou necessidade de maiores rendimentos salariais. Além das horas aulas com alunos, a atividade docente é permeada por diversas demandas e um número extenso de horas com trabalhos burocráticos (cadernetas, relatórios, fichas avaliativas etc.), em detrimento do número de horas utilizado para atividades propriamente relacionadas à docência, como preparação de aulas, por exemplo. O acúmulo e sobrecarga de atividades intensificam o trabalho e essas invadem os espaços do não-trabalho. Este quadro de esgarçamento do tempo de vida pelo trabalho foi compreendido como elemento de precarização (ALVES, 2009). Além das precárias condições objetivas, os professores também mencionam sentimentos e preocupações de não darem conta das exigências cada vez maiores do trabalho, analisados como indicativos da precarização subjetiva (LINHART, 2009). As precarizações objetiva e subjetiva implicam em desgastes físicos e psíquicos, de modo a afetar o bem-estar, a saúde, a identidade docente e a qualidade do trabalho. Seis em oito professores mencionaram adoecimento em decorrência do trabalho e desejos de diminuir a carga horária, mas a impossibilidade de fazê-lo devido à consequente redução das condições salariais.

Outro aspecto a se salientar refere-se ao sentido autêntico do trabalho e à inconcretude do trabalho idealizado. As expectativas em relação ao reconhecimento no/do trabalho e a identidade docente valorizada parecem não ocorrer de forma efetiva mediante as condições objetivas e subjetivas precárias, concorrendo, assim, para o desgaste biopsíquico desses

trabalhadores, de modo a interferir no trabalho e identidade, em grande medida os degradando.

As parcerias dentro do grupo de professores são geralmente estabelecidas entre os pares que atuam no mesmo ano escolar. O grupo de docentes não pode ser considerado como um coletivo de trabalho segundo a PdT, pois não parece haver entre os trabalhadores espaço de discussão e elaboração de um saber-fazer e regras de ofício coletivas discutidas e legitimadas por todos. A figura do gestor é atribuída àquele que oferece esse espaço de diálogo, mas este não se configura suficiente para desfazer o individualismo e sentimentos de competição, características das atuais formas históricas de sociabilidade.

Os professores adotam estratégias individuais de defesa contra o sofrimento que parecem se configurar como uma medida paliativa para manter-se no trabalho. Mencionam fissuras no grupo sugerindo o suposto "esgarçamento" do coletivo. As tendências de dissolução de coletivos de trabalho fomentam a des-efetivação senão corrosão do ser genérico, histórico e desejante, assim como da própria identidade profissional, de certo modo desconfigurada. Atividades que os aproximam do verdadeiro sentido do trabalho, por outro lado, quebram algumas das rixas no grupo e os aproximam enquanto sujeitos. Muitos deles mantêm o ideal político do ser professor enquanto agente social transformador, sensível às demandas sociais. O fato de acreditarem na educação em seu sentido mais pleno mantêm alguns professores na unidade escolar, onde em certa medida partilham desse posicionamento ético-político. E, assim, buscam motivação diante das agruras do cotidiano.

Podemos assim dizer que o sofrimento têm se sobreposto ao prazer. Consideramos que crescentes pressões de produtividade, aumento do controle do trabalho, extensas jornadas, intensificação, extensificação e sobrecarga do trabalho, luta por reconhecimento (que se apresenta frágil e pontual), coletivos "esgarçados", sentimentos de abandono, sensação de estar de "mãos atadas", bem como os impedimentos ao sentido autêntico do trabalho, são fatores que se relacionam a um quadro de precarização objetiva e subjetiva. Esse contexto de precarização, ao fim e ao cabo, têm afetado a saúde dos trabalhadores, provocando desgastes biopsíquicos, degradação de si, dos coletivos e da identidade profissional, e interferindo, sobremaneira, e de forma negativa, na qualidade do trabalho.

Entendemos que a relação trabalho-saúde-doença é indissociável do atual contexto social e econômico da sociedade capitalista neoliberal e consideramos que o professor da Educação Básica de maneira geral, bem como os da presente pesquisa, têm sido submetidos às penosidades do trabalho e às cargas psíquicas relacionadas a esse cenário de precariedades, como foi demonstrado e analisado com base nos dados do questionário (vide gráfico 31) e das

entrevistas (com destaque a seis processos claros de adoecimento em oito entrevistados, bem como a fala do professor Matheus, referente ao que entendemos por "desgaste da subjetividade"). Acrescente-se ainda que a análise da penosidade e sobrecarga do trabalho foi corroborada pelos dados dos afastamentos dos professores municipais, nos quais os distúrbios afetivos e de humor (depressão) foram os prevalentes.

Com efeito, consideramos que, através da conscientização e sensibilização dos trabalhadores sobre a atual conjuntura capitalista que opera sob condições precárias de trabalho, precariedade subjetiva e degradação do bem-estar dos indivíduos, que como dissemos, afetam sua saúde, haveria possibilidades de romper com os discursos e concepções hegemônicas que justificam ações coerentes à ideologia capitalista e à manutenção do *status quo* que, não raramente são internalizadas pela sociedade e até mesmo pelos trabalhadores. Possivelmente, compreendendo a relação saúde-trabalho e o contexto sócio-histórico que a determina, os trabalhadores poderiam se fortalecer coletivamente e intervir nas condições e organização do trabalho de modo a modificar os aspectos patogênicos que comprometem sua saúde.

Conforme postula Dejours, a possibilidade de ação e intercompreensão dos sujeitos nos coletivos de trabalho são fundamentais para a mobilização da subjetividade e configuração do trabalho sublimatório. Todo trabalho de alguma forma mobiliza um coletivo. Mas nem sempre de uma mesma forma. Quando o coletivo se constitui num modo de agir pautado em negociações, no qual a organização do trabalho não é imposta, ou seja, configura-se como objeto de interpretações e contínuas re-adaptações, a confiança e solidariedade permitem o reconhecimento intersubjetivo e compreensivo. Ou seja, um coletivo que discute as dificuldades do processo de trabalho, abrindo espaço para a palavra e reflexão. Coletivo este bastante diferente da lógica do trabalho presente na escola pesquisada, sujeitas às condições de precariedade e em certa medida condicionada na individualidade e pautada pela lógica gerencialista, que de forma tão surda quanto insidiosa, penetra nas instituições públicas de modo geral, e não somente na escola pesquisada. Nesse contexto, ainda que não de maneira integral nem tampouco absoluta, o psíquico se torna suscetível de ser subsumido pela forma laboral de cariz mercantil.

É tão somente através dos coletivos que os trabalhadores podem vir a diminuir ou ressignificar o sofrimento no trabalho. As resistências ao real do trabalho, a produção de um saber-fazer partilhado e valorizado por todos, as relações de confiança e cooperação, assim como o espaço para a liberdade e inscrição da subjetividade que dê continuidade ao desejo dos trabalhadores, podem abrir maior espaço para a ajuda mútua e para a solidariedade, de

forma a construir um significado coletivo ao labor. Pois todo sofrimento individual vulnerabiliza os sujeitos, e quando partilhado, há possibilidades de encontrar sentido, ressignificá-lo e sublimá-lo. É do encontro e enfrentamento com o que é adverso e de nosso estranhamento frente ao cotidiano, reprodutivo ou alienado, que arrancamos nossa força de resistência. As possibilidades e dificuldades relacionadas à construção do coletivo e das reflexões sobre o trabalho, verificadas em nossa pesquisa, podem ser objeto de futuras pesquisas, no sentido do aprofundamento da compreensão e análise de suas intrincadas determinações. Consideramos também que as questões de gênero e de classe social relacionadas ao tema trabalho, saúde e subjetividade, podem vir a ser igualmente aprofundadas por outros estudos.

Consideramos que nossa pesquisa contribui para as análises da questão do sofrimento no trabalho, particularmente para o campo da Psicodinâmica do Trabalho, de forma a fomentar a compreensão de que ele é indissociável dos processos de prazer, de reconhecimento intersubjetivo e de formas históricas de sociabilidade. Apontamos que o sofrimento pode vir a ser fator propulsor da ação crítica e reflexiva do sujeito social político, desejante e histórico. Assim, para finalizar, nos referimos a Dejours (2004d, p.28) que argumenta que o sofrimento pode ser considerado como ponto de partida: "o sofrimento não é apenas uma consequência última da relação com o real; ele é ao mesmo tempo proteção da subjetividade com relação ao mundo, na busca de meios para agir sobre o mundo, visando transformar este sofrimento e encontrar a via que permita superar a resistência do real".

7. Referências

ALVES, G. **A condição de proletariedade: a precariedade do trabalho no capitalismo global**. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2009.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARDO, P., The Pain of Teacher Burnout: A Case History. **Phi Delta Kappan**, v. 61, n. 4, p. 252-254, 1979.

BASSO, Itacy Salgado. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de História**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), - Faculdade de Educação, 1994.

BATISTA, Analía Soria; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, p.60-85, 1999.

BENDASSOLI, Pedro F. Reconhecimento no trabalho: perspectivas e questões contemporâneas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 37-46, jan./mar. 2012.

BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria T. *Burnout*: o processo de adoecer pelo trabalho. In: BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria T. (org.). **Burnout**: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 21-91, 2002.

BERNARDO, Márcia. Hespagnol. Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. **Psicologia & Sociedade**, 26 (n.spe.), p. 129-139, 2014.

BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima. Ser professor em época de mal-estar docente: que papel para a universidade? **Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas**, Série II, vol. XXII, Porto, 2005.

BLASE, J. J., A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. **Education Administration Quarterly**, v.18, n.4, 1982.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 1988.

_____. **Decreto-lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a consolidação das leis do trabalho. Brasília, 1943.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília: 1996a.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

_____. **Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: 2009.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>

_____. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília: 1995.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília: 1996b.

_____. **Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília: 1996c.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.ºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: 2007.

_____. **Lei n.º 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. Brasília: 2008.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: 2014.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, nº 45, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n45/a04n45.pdf>

CARLOTTO, Mary Sandra; PALAZZO, Lilian dos Santos. Síndrome de *burnout* e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cadernos Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, Maio/2006. Disponível em: <http://www.scielosp.org>

CHESNAIS, François. **A mundialização do Capital**. Tradução: Silvana Finzi Foá, São Paulo: Xamã, 1996.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. Educar, educador. In: CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, p.37-47, 1999.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. In: CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, p.48-59, 1999.

CYRINO, Rafaela. Trabalho, temporalidade e representações sociais de gênero: uma análise da articulação entre trabalho doméstico e assalariado. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. p. 66-92, 2009.

DAL ROSSO, Sadi. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trab. educ. saúde** [online]. vol.4, n.1, p. 65-92, 2006.

DEJOURS, Christophe. Addendum: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte Idal (orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, p.47-104, 2004a.

_____. Sofrimento e prazer no trabalho: a abordagem pela psicopatologia do trabalho. In: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte Idal (orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, p. 141-156, 2004b.

_____. Entre o sofrimento e reapropriação: O sentido do trabalho. In: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte Idal (orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, p. 303-316, 2004c.

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

_____. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, v. 14, nº 3, Set./Dez., p.27-34, 2004d.

_____. **A avaliação do trabalho submetida à prova do real**. In: SZNELWAR, Laerte Idal; LEOPOLDO, Fausto (orgs.) - São Paulo: Blucher, Cadernos TTO 2, 2008.

DEJOURS, Christophe; MOLINIER, Pascale. O trabalho como enigma. In: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte Idal (orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, p. 127-139, 2004e.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Anuário da saúde do trabalhador**. São Paulo : DIEESE, 2016.

DIRR, P. Distance education policy issues: towards 2010. In: MOORE, M. G.; ANDERSON, W.G. (Ed.). **Handbook of distance education**. Mahwah: Nj Erlbaum, 2003. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=dU8KAAAA_QBAJ&pg=PA320&lpg=PA320&dq>. Acesso em: fev. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04>.

ESLABÃO, Leomar da Costa et al. Mal-estar docente: um panorama da rede municipal de educação da cidade de Pelotas entre os anos de 2006 e 2007. **Anais do XVIII Congresso de Iniciação Científica e XI Encontro de Pós-Graduação e I Mostra Científica da UFPel**, Pelotas, 2009.

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

FABBRO, Márcia Regina Cangiani. **Mulher e trabalho: problematizando o trabalho acadêmico e a maternidade**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

FACAS, Emílio Peres; SILVA, Laiury Maiara; ARAÚJO, Maria Aparecida Souza. Trabalhar. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo (orgs.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, p. 461-465, 2013.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Perfil profissional docente no Brasil** : metodologias e categorias de pesquisas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

FOGAÇA, Azuete. Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (orgs.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 55-68, 2001.

FONTES, Virgínia Maria. Historicidade e subjetividade: contradição-conflito, liberdade-determinação. In: **Reflexões im-pertinentes: história e capitalismo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Bom texto, 2005.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**/Sigmund Freud; Tradução Paulo César de Souza. - 1ª ed. - São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila, O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.2, p. 189-199, maio/ago, 2005.

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

GERNET, Isabelle; DEJOURS, Christophe. Avaliação do trabalho e reconhecimento. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea (orgs.). **Clínicas do Trabalho**. São Paulo: Atlas, p. 61-70, 2011.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (GESTRADO). **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil**: sinopse do *survey* nacional. OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. (Coord.). Belo Horizonte, MG: UFMG, 2010. Disponível em: http://trabalhodocente.net.br/images/publicacoes/28/SinopseSurveyNacional_TDEBB_Gestrado.pdf

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1998.

HEINHOLD, Helga H. Stress ocupacional do professor. In: LIPP, Marilda Novaes. **Pesquisas sobre stress no Brasil**: saúde, ocupações e grupos de risco. Campinas, SP: Papirus, p. 169-194, 1996.

HEINHOLD, Helga H. O *Burnout*. In: LIPP, Marilda Novaes. **O stress do professor**. Campinas, SP: Papirus, p. 63-80, 2002.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo, SP: Editora 34, 2009.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1345, out.-dez. 2010.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO (IPM). Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 1, p. 17-61, maio, 2010. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/fvc/pdf/estudos-pesquisas-1-1.zip>.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65-88, março, 2003.

LAURELL, A. C.; NORIEGA M. **Processo de produção e saúde: trabalho e desgaste operário**. São Paulo: Editora Hucitec, 1989.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. "Novas" estratégias de gestão privada na educação pública. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (orgs.). **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 115-122, 2001.

LIMA, Suzana Canez da Cruz Lima. Coletivo de Trabalho. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo (orgs.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, p. 93-98, 2013a.

LIMA, Suzana Canez da Cruz. Reconhecimento no trabalho. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo (orgs.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, p. 351-355, 2013b.

LINHARES, Antônio Roziano; SIQUEIRA Marcus Vinícius Soares. Um diálogo entre a psicodinâmica do trabalho e a sociologia clínica no universo da modernidade líquida. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, 7 (1), p. 106-118, jan - jun, 2014.

LINHART, Danièle. **Modernisation et précarisation de la vie au travail**. Papeles del CEIC 1(43), 1-19, 2009. Disponível em: <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/43.pdf>

LINHART, Danièle. Entrevista. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 149-160, mar./jun.2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v9n1/v9n1a11.pdf>

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004 . Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MACÊDO, Kátia Barbosa. Sublimação. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo (orgs.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, p. 439-444, 2013.

MACHADO, Ana Maria Netto. Políticas que impedem o que exigem: dimensões controvertidas na avaliação da pós-graduação brasileira. **Universidade e Sociedade**, DF, ano XVI, nº39, fevereiro, 2007.

MANCEBO, Deise. Subjetividade docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. **O capital**. Livro I. Volume I. Tradução do alemão por Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MELEIRO, Alexandrina M. A. da Silva. O stress do professor. In: LIPP, Marilda Novaes (org.). **O stress do professor**. Campinas: Papirus, p.11-27, 2002.

MENDES, Ana Magnólia; DUARTE, Fernanda Sousa. Mobilização Subjetiva. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo (orgs.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, p. 259-262, 2013.

MENDES, Ana Magnólia, MULLER, Thiele da Costa. Prazer no Trabalho. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo (orgs.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, p. 289-292, 2013.

MERLO, Álvaro Roberto Crespo; BOTTEGA, Carla Garcia; MAGNUS, Cláudia de Negreiros. Espaço público de discussão. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo (orgs.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, p. 405-408, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, 2009.

_____. **Parecer CNE/CEB nº9/2009, de 02 de abril de 2009**. Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, 2009.

MONTEIRO, Janine Kieling; JACOBY, Alessandra Rodrigues. Sobrecarga de trabalho. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo (orgs.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, p. 405-408, 2013.

MORAES, Rosângela Dutra de. Sofrimento criativo e patogênico. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo (orgs.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, p. 415-419, 2013.

MURANAKA, Maria Aparecida Segatto; MINTO, César Augusto. Organização da educação escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (orgs.) **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã, p. 45-68, 2001.

NEVES, Mary Yale Rodrigues; SELIGMANN-SILVA, Edith. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Estudos e pesquisas em psicologia**, UERJ, RJ, ano 6, n. 1, 1º semestre de 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez., 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade, DUARTE, Marisa R. T. (orgs.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 69-97, 2001.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes. O mal-estar docente como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Ciências & Cognição**, vol. 07, 2006. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/>

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). **A Teachers' Guide to Talis 2013: Teaching and Learning International Survey**. Paris: OECD Publishing, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264216075-en>
_____. **Education at a Glance 2015: OECD Indicators**, OECD Publishing, Paris, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**. 10ª ed. rev. São Paulo: Edusp, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **O perfil dos docentes brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=14587&co_midia=2

PATEMAN, Carole. O contrato sexual. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1993.

PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. Descentralização da educação no Brasil: uma abordagem preliminar. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade, DUARTE, Marisa R. T. (orgs.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.** Belo Horizonte: Autêntica, p.101-106, 2001.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/vwc8g/pdf/piana-9788579830389.pdf>

PIOLLI, Evaldo. Política educacional e gerencialismo: os programas e projetos da SEE-SP para a qualidade e suas implicações nas escolas, no trabalho e na saúde dos profissionais do magistério. **Suplemento Pedagógico APASE**, jul. 2013.

_____. A valorização docente na perspectiva do plano nacional de educação (PNE) 2014 -2024. **Cadernos Cedes**, vol. 35, nº 97. Campinas, p. 483-491, set./dez. 2015.

_____. **Identidade e trabalho do diretor de escola: reconhecimento e sofrimento.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

PIOLLI, Evaldo; HELOANI, Roberto; SILVA, Eduardo Pinto e. Sofrimento e heteronomia: reflexões críticas sobre as políticas de (pseudo) valorização do trabalho do diretor de escola. **Comunicações**, Piracicaba, Ano 20,nº 2, p. 117-132, jul./dez. 2013

PIOLLI, Evaldo; SILVA, Eduardo Pinto e.; HELOANI, José Roberto M. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589-607, set.-dez., 2015.

PINTO, José Marcelino Rezende. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Editora Plano, 2000.

PIRES, Célia Maria Carolino; BERANGER, Maurício. O fenômeno do mal-estar docente: o caso do “professor de matemática”. **REVEMAT** – Revista Eletrônica de Educação Matemática. v.4.7, p.78-89, UFSC, 2009.

POLAINO, A. El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control, **Revista Española de Pedagogía**, v.40, n.157, p. 17-45, 1982.

QUIROGA, Fernando Lionel. **O mal-estar na contemporaneidade e suas expressões na docência**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; LÉDA, Denise Bessa; SILVA, Eduardo Pinto e; FREITAS, Lêda Gonçalves de. Trabalho intensificado de professores da educação básica e superior: confluências e especificidades. **Revista Trabalho (En)Cena**. Vol. 01, n. 1, 50-68, Jan/Jun. 2016.

ROSSO, Ademir José. A intensificação do trabalho docente nas representações sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 141-155, jan./jun. 2016.

RUZA, Fábio Machado. **Trabalho e subjetividade: o sentido do trabalho e as relações entre sofrimento e prazer**. Tese de Doutorado. Universidade de São Carlos - Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

SAMPAIO, I. M. **O trabalho do professor no Curso de Pedagogia do Programa Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP – 2010 a 2013)**. São Carlos, SP: Tese de Doutorado, PPGE-UFSCar (Orientação: Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva), 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Lei Complementar, 2012.** Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração e sobre o estatuto do magistério público municipal e dá outras providências.

_____. **Lei Complementar, 2013.** Dispõe sobre alteração nos anexos I e II da Lei Complementar de 2012, conforme específica, e dá outras providências.

_____. **Lei Complementar, 2014.** Cria 74 (setenta e quatro) cargos de provimento efetivo de professor de educação básica II e professor de educação básica III, na Secretaria Municipal da Educação, conforme específica e dá outras providências.

_____. **Lei Complementar, 2015.** Dispõe sobre alterações na Lei Complementar de 2012, conforme específica, e dá outras providências.

_____. **Plano Municipal de Educação, 2015.**

_____. **Resolução, 2009.** Fixa os princípios da avaliação da aprendizagem e das condições da oferta do ensino na rede municipal.

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

SIGAUT, F. Folie, réel et technologie. **Techniques et Cultures**, nº 15, p. 167-179, 1990.

SILVA, Eduardo Pinto e. Adoecimento e sofrimento de professores universitários: dimensões afetivas e ético-políticas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 17 (I), 61-71, São Paulo, SP, jan-abr, 2015.

_____. Sofrimento psíquico no trabalho do professor da universidade pública. In: FREITAS, Lêda Gonçalves de (coord.). **Prazer e sofrimento no trabalho docente: pesquisas brasileiras.** Curitiba: Juruá, p. 71-92, 2013.

SILVA, Eduardo Pinto e; HELOANI, Roberto. Trapaça. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo (orgs.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho.** Curitiba: Juruá, p. 483-488, 2013.

SILVA, Mariana Pereira; BERNARDO, Márcia Hespagnol; SOUZA, Heloísa Aparecida. Relação entre saúde mental e trabalho: a concepção de sindicalistas e possíveis formas de enfrentamento. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional.** 41:e23, 2016.

SIQUEIRA, Marcus Vinícius Soares. Autonomia. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo (orgs.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, p. 61-64, 2013.

STOPA, Lia Bernardes Basile Silveira. **A intensificação das contradições das práticas institucionais induzidas pela atual cultura da universidade pública: o caso da FEMEC-UFU**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2011.

TURNES, Luiza; LARA, Rafael da Cunha; BIANCHETTI, Lucídio. **In/extensificação do trabalho docente na pós-graduação: a mediação das tecnologias digitais em debate**. Reunião Científica Regional da Anped Sul. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 2016.

YANAGUITA, Adriana Inácio. **As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990**. Disponível em:
<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0004.pdf>

YANNOULAS, Silvia Cristina. **Educar: Una profesión de mujeres?** Teses de Doutorado: FLACSO/UnB, 1994.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PEREIRA, Sidnéia Ribeiro. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho. **Educar em Revista**, Curitiba - Brasil, n. especial 2, p. 259-276, Editora UFPR, 2010.

8. Apêndices

8.1. Questionário professores

QUESTIONÁRIO

DADOS PESSOAIS

Nome ou Iniciais (preenchimento voluntário, não obrigatório) _____

Idade: _____ Estado civil: _____ Número de filhos: _____

SOBRE SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Formação inicial :

Pós-graduação ou especialização:

SOBRE SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1) Tempo de atuação no magistério: _____ Tempo de atuação na rede pública: _____

2) Tempo de atuação nessa escola: _____

3) Tipo de contratação: () Contratado () Efetivo

4) Por quantas escolas já passou (trabalhou) desde o seu ingresso na rede pública municipal? _____

5) Total da carga horária semanal em sala de aula (considerando atividades em mais de uma escola, se for o caso): _____

6) Especifique o tempo médio de dedicação semanal às seguintes atividades profissionais:

(A) Preparação de aulas _____

(B) Preenchimento de caderneta, relatório de alunos, ficha avaliativa, entre outros documentos _____

(C) Correção de prova, trabalhos, tarefas ou lição de casa _____

(D) Atendimento aos pais _____

(E) Atendimento aos alunos _____

7) Atua em mais de uma escola? () Sim () Não

8) No caso afirmativo: () Pública Estadual () Pública Municipal () Privada

9) No caso negativo, dobra período nesta escola? () Sim () Não

10) Possui outro tipo de atividade remunerada? () Sim () Não

Qual? _____

11) Como você avalia a política de valorização do magistério da PM (Prefeitura Municipal) em termos de:

A) Remuneração salarial () Ótima () Boa () Regular () Ruim

B) Plano de carreira () Ótimo () Bom () Regular () Ruim

12) Como você considera o sistema de avaliação externa (ANA, PROVA BRASIL, outros):

() Necessário () Adequado () Excessivo () Inadequado () Inexistente

13) Como você avalia a unidade escolar segundo:

A) As condições de trabalho () Ótima () Boa () Regular () Ruim

B) A estrutura física () Ótima () Boa () Regular () Ruim

C) O ambiente de trabalho () Ótimo () Bom () Regular () Ruim

D) A gestão escolar () Ótimo () Bom () Regular () Ruim

14) Como você avalia o reconhecimento de seu trabalho pelos:

A) Professores () Ótimo () Bom () Regular () Ruim

B) Alunos () Ótimo () Bom () Regular () Ruim

C) Gestão escolar () Ótimo () Bom () Regular () Ruim

15) Você considera seu trabalho sobrecarregado?

() Sim () Não () Parcialmente

Justifique: _____

16) Você trabalha no fim de semana?

Sim Não As vezes

17) Como você avalia sua satisfação no trabalho nesta escola?

Muito satisfeito Satisfeito Parcialmente satisfeito Insatisfeito

18) Cite três motivos para você, usando três palavras-chave (ou uma frase), que podem estar relacionados a satisfação no trabalho:

19) O trabalho gera mal estar?

Concordo Concordo parcialmente Discordo parcialmente Discordo

20) Cite três motivos para você, usando três palavras-chave (ou uma frase), que podem estar relacionados ao mal-estar no trabalho:

21) Você considera que o professor pode adoecer em função do trabalho?

Sim Não Em termos

22) Com que frequência?

Sempre Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Raramente Nunca

23) Já ocorreu com você?

Sim Não

24) Assinale todos os sintomas e sensações que você porventura tenha sentido nos últimos seis meses:

Estresse

Ansiedade

Estado depressivo passageiro (tristeza, desânimo, etc.)

Alteração do estado de humor

Insônia ou dificuldades de dormir

Fadiga (cansaço)

Dificuldades de concentração e memória

- Problemas na voz
- Distúrbios cardíacos (taquicardia, etc.)
- Dores musculares (tendinite, coluna, etc.)
- Sensação de não cumprir com as atividades profissionais
- Sensação de sobrecarga de trabalho
- Sensação de desmotivação profissional

25) Você se disporia a conceder uma entrevista em outro momento para aprofundar as questões deste questionário?

- Sim Não Consultar-me no momento oportuno

No caso afirmativo ou para consulta posterior, favor indicar um meio de contato de sua preferência:

8.2. Roteiro de entrevista semiestruturada com os professores

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

1) Me conte um pouco sobre sua trajetória profissional, destacando como se tornou professor e os acontecimentos mais marcantes de sua trajetória.

- O que ser professor significa na condição familiar de origem?
- Origem familiar: classe social; escolarização; religião; influência familiar para tornar-se professor.
- Família: filhos; profissão do cônjuge; trabalho interfere na família
- Pós-graduação

ATUAÇÃO PROFISSIONAL (cotidiano de trabalho)

2) Conte-me um pouco sobre seu cotidiano no trabalho, ressaltando a sua rotina de trabalho e as atividades que mais e menos gosta de desenvolver:

- Como é seu dia de trabalho?
- Como lida com as atividades burocráticas?
- Quantas horas você trabalha por dia?
- Trabalha no final de semana?
- Seu trabalho está sobrecarregado? Por que?
- Você acredita que o trabalho possa gerar um mal-estar? Por qual razão?
- Você acredita que o trabalho pode adoecer um profissional? Por que?
- O trabalho interfere nas suas relações pessoais (família e amigos)?

PROCESSOS AVALIATIVOS

3) Como você percebe o método de avaliação na educação fundamental promovido pelas instâncias municipais, estaduais e federais?

- De que forma esse método avaliativo repercute no seu trabalho?
- Você desenvolve algum tipo de estratégia para amenizar as cobranças por resultados e possíveis consequências dessas avaliações em seu trabalho?
- Como você lida com as exigências de produtividade e resultados cobrados nessas avaliações?

CONDIÇÕES E RELAÇÕES DE TRABALHO

4- Conte-me como você avalia suas condições de trabalho e suas relações de trabalho?

- As condições de trabalho são adequadas ou insuficientes?
- Como é seu relacionamento com os professores, alunos e funcionários?
- Já desenvolveu trabalhos em colaboração com outros professores? Como isto ocorre?
- Já presenciou conflitos entre os professores? Eles são constantes? O que motiva os conflitos?
- Em sua opinião, como você percebe o coletivo de professores nessa escola? Você percebe na escola um individualismo e uma competitividade entre os professores? Se sim, como você os percebe na sua rotina de trabalho? O que os motivam?

PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO

- 5- Conte-me, você sente satisfeito em seu trabalho? Quais situações lhe dão maior satisfação e quais lhe causam insatisfação?
- Como você lida com elas? (Estratégias de defesa perante o sofrimento)
 - Você já adoeceu ou desenvolveu algum sintoma desagradável por causa do trabalho? O que o motivou? Como lida com isto hoje?
- 6- Você se sente reconhecido/valorizado no trabalho? Como acontece esse reconhecimento? Por quem? (professores, alunos, gestão escolar, pela Secretaria da Educação, etc.) Como você avalia o papel do reconhecimento no seu trabalho?
- 7- Conte-me qual é o sentido que você atribui ao seu trabalho? O que lhe move no trabalho? O que a profissão professor representa para você?
- 8- Para finalizar, como você vê/enxerga o seu trabalho nos próximos 5 a 10 anos?
- Quais são suas expectativas em relação ao seu trabalho?

8.3. Roteiro de entrevista semiestruturada com um gestor educacional

- 1) Me fale um pouco sobre sua formação na área de Educação e de como foi trabalhar como professor e depois gestor escolar.
- 2) Como se dá o trabalho nesta unidade escolar? Quais são as características desta unidade?
- 3) Fale-me um pouco sobre o coletivo dos professores. Quais são os aspectos positivos e negativos desse coletivo?
- 4) Como você vê a questão das relações dos professores com o trabalho?
- 5) Você percebe que esta coletividade está baseada na confiança? Você considera que este coletivo consegue trabalhar de forma integrada?
- 6) Há situações de trabalho que você sente que pode ocasionar algum conflito ou estresse? Quais seriam?
- 7) Os professores compartilham entre si as estratégias de trabalho? Quais seriam as maiores dificuldades que os professores podem encontrar para poder compartilhar sobre suas estratégias de trabalho?
- 8) Sobre o sistema de avaliação externa, quais são os aspectos positivos e negativos que você considera existir? Até que ponto somos diferentes da rede estadual de ensino?
- 9) Você sente que há um reconhecimento por parte da Secretaria da Educação? Sente-se cobrado? Como?
- 10) E por parte dos professores? Fale-me um pouco sobre sua relação com os professores. O que você sente sobre esta relação?
- 11) E o reconhecimento por parte dos alunos e comunidade?
- 12) Como é a troca com os demais diretores?
- 13) E você, enquanto diretor de escola, se sente satisfeito e entusiasmado com seu trabalho?
- 14) Sente-se realizado profissionalmente?
- 15) Sente-se em condições de realizar todas as demandas colocadas à você?
- 16) Você se desliga do trabalho no seu tempo livre?

17) Como está a sua saúde ultimamente?

18) Quais são as expectativas em torno da carreira e do seu trabalho?

8.4. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Pesquisadores: Geny Gonçalves dos Reis (Mestranda) e Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva (Orientador)

Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE).

Título provisório: Sofrimento e prazer no trabalho: um estudo sobre os processos de saúde-doença dos professores da educação fundamental

Somos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa que tem como tema o trabalho docente, e, como objetivo geral, verificar se, nesta prática laboral, existem motivos que possam causar algum tipo de mal-estar nos professores. Os objetivos específicos são: verificar as repercussões do trabalho docente na subjetividade e saúde destes trabalhadores; identificar sentimentos de insatisfação/satisfação no trabalho e vida profissional; identificar as formas de reconhecimento, avaliação e valorização de suas práticas.

INSTRUMENTO DA PESQUISA: Nesta pesquisa serão utilizados: a) Questionário (com perguntas objetivas, a ser respondidas por meio de alternativas/assinalamentos, e de frases e/ou palavras curtas); b) Entrevistas semiestruturadas (a ser gravadas sob sua autorização, e posteriormente transcritas).

CONFIDENCIALIDADE: As entrevistas serão gravadas. As gravações e informações coletadas serão mantidas em sigilo e sob guarda pessoal e privada dos pesquisadores. A análise dos conteúdos será divulgada sob a preservação do anonimato pessoal e institucional, e tão somente em produções de caráter acadêmico (encontros científicos e revistas especializadas).

A pesquisadora Geny Gonçalves dos Reis fará a transcrição das entrevistas e os pesquisadores discutirão seus conteúdos de forma parcimoniosa e sigilosa.

Os riscos possíveis nessa pesquisa serão o de você ficar cansado (a), chateado (a) ou angustiado (a) em conversar sobre aspectos relacionadas ao seu trabalho. Caso você se sinta cansado (a), poderemos ajustar o ritmo para você se sentir mais confortável. Se você ficar chateado (a) ou angustiado (a), os pesquisadores se comprometem a esclarecer as suas dúvidas sobre o assunto e ajudá-lo (a) a lidar com essa situação. E lhe será facultado responder

somente ao que julgar conveniente, ou mesmo interromper sua entrevista, caso julgar necessário ou conveniente.

Esta pesquisa pretende gerar benefícios diretos aos participantes, uma vez que, privilegia a fala do sujeito trabalhador, mecanismo pelo qual este pode resgatar a capacidade de pensar e refletir sobre seu trabalho, sensibilizando tal vivência, abrindo espaço para se chegar a uma interpretação e assim, encontrar um novo sentido para este. Possivelmente trará benefícios ao coletivo de professores e à gestão escolar, pois trará questões que, após serem refletidas, poderão contribuir para a melhora das condições de trabalho e organização escolar.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o e-mail da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação. Sua participação é voluntária e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sem qualquer prejuízo para você.

Considerando os itens acima expostos, eu, de maneira livre e esclarecida, expresso o meu interesse em participar desta pesquisa.

Eu, _____, aceito participar deste estudo e, sendo minha participação totalmente voluntária, estou livre para a qualquer momento desistir de colaborar na entrevista, sem qualquer prejuízo para mim ou minha família.

Eu recebi uma cópia deste Termo e tive a possibilidade de lê-lo.

Assinatura

entrevistado: _____

Assinatura

entrevistador: _____

São Carlos, ____/____/____

**Telefone para contato com os pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em
Educação - UFSCar Tel. (16) 3351-8356 ou**

Eduardo Pinto e Silva / tel. (16) 997181453 / email: dups@ig.com.br

Geny Gonçalves dos Reis / tel. (16) 988392152 / email: genyreis@hotmail.com

Entrevista nº _____

Local: _____

8.5. Dados dissertativos dos questionários

Questão 15 - Você considera seu trabalho sobrecarregado?

Nº	Alternativa	Questão 15 - Você considera seu trabalho sobrecarregado?
1	Parcialmente	Nos períodos que coincide fechamento de notas, correções, produção e correção de provas, trabalho excessivamente.
2	Sim	O tempo gasto em todo o processo (preparação de aulas, correção, relatórios, entre outros) é pequeno em relação ao tempo dedicado à execução das aulas.
3	Parcialmente	
4	Sim	Alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, trabalho individualmente, pois não existe professor de apoio e nem grupo de estudo.
5	Parcialmente	Em alguns momentos temos várias atividades, projetos solicitados pela secretaria.
6	Não	
7	Sim	
8	Parcialmente	Acho o trabalho docente sobrecarregado pelo fato do excesso de trabalho levado para casa.
9	Sim	Muita responsabilidade, pois lidamos com crianças, pais, equipe gestora e outros professores. Planejamento, projetos, eventos e dupla jornada.
10	Parcialmente	Muitas atividades "ao mesmo tempo".
11	Parcialmente	
12	Parcialmente	Em determinadas épocas do ano sim, pois há muito trabalho burocrático nos finais do bimestre. Em outros momentos, levo para casa cadernos dos alunos para corrigir (1º ano) para poder aproveitar os momentos em sala de aula para realizar diferentes atividades.
13	Sim	Trabalho além das 31h/a semanais em sala de aula, 20h/a a noite na EJA ONLINE preparando material pedagógico.
14	Sim	Depende da atividade proposta a cada turma.
15	Sim	Trabalho em duas escolas, sobrando pouco tempo do dia para estudos

		e atividades extraclasse.
16	Não	
17	Sim	A jornada máxima da rede municipal supera o limite de 44 horas semanais da legislação trabalhista e a quantidade de alunos por turma.
18	Parcialmente	Se ganhasse para apenas uma turma seria menos estressante.
19	Sim	Devido à grande demanda de atividades que precisamos realizar extraclasse, e à dedicação que temos que dar aos alunos não só na instrução escolar, mas muitas vezes fazendo o trabalho que cabe à família.
20	Sim	60 h/a semanal.
21	Parcialmente	Muitas atividades simultâneas fora a responsabilidade com os alunos, eventos, festas, semanas culturais, formação, entre outros.
22	Parcialmente	Apesar do salário ser bom, acredito que um professor com jornada de meio período, possui mais tempo para se dedicar aos alunos e às aulas, bem como bem-estar físico e emocional.
23	Não	A opção da quantidade de horas aulas trabalhadas é feita pelo professor, então ele deve se adequar.
24	Parcialmente	
25	Parcialmente	Administração de vários conflitos e necessidades de forma simultânea.
26	Sim	Por problemas disciplinares está sendo muito desgastante.
27	Parcialmente	As várias atividades extracurriculares que surgem no decorrer do ano.
28	Parcialmente	Ter que trabalhar em dois horários sempre fica carregada.
29	Sim	Todos os professores ficam sobrecarregados pois, além de dobrar período, planeja aulas e atividades em casa.

Questões 18 e 20

Nº	Questão 18 - Cite três motivos para você, usando três palavras-chave (ou uma frase), que podem estar relacionados a satisfação no trabalho:	Questão 20 - Cite três motivos para você, usando três palavras-chave (ou uma frase), que podem estar relacionados ao mal-estar no trabalho:
1	<u>Compromisso</u> de grande parte da equipe	<u>Calor</u> nas salas de aula

	<u>Afetividade</u> dos alunos <u>Desenvolvimento</u> dos alunos.	<u>Barulho</u> Falta de apoio para alunos que necessitam atenção especial
2	1 - Reconhecimento dos alunos em relação ao trabalho realizado; 2 - Conseguir, efetivamente, ministrar a aula; 3 -	
3	motivação / gosto / dedicação	indisciplina / estrutura física / sobrecarga
4	A satisfação de olhar nos olhos dos alunos e ver a felicidade quando ele passa para outro nível, se conscientizando de sua melhora.	Fofoca, desvio de função e acúmulo de atividades no dia a dia.
5	Apoio da gestão escolar e alguns amigos. Ver a satisfação dos alunos. Satisfação pessoal ao ver os resultados positivos.	Fofoca; Falta de comprometimento; Provocações.
6	Cooperação Interatividade União	Fofoca; Falta de comprometimento.
7	Fofocas - ouvir só 1 grupo de professores.	
8	Apoio da gestão escolar, a satisfação dos alunos em aprender, relações pessoais.	Fofoca; Falta de comprometimento de alguns; Provocações (sentimento de competição).
9	Ainda não tive tempo suficiente para avaliar.	
10	Reconhecimento } Parceria } "2 pesos / 2 medidas" Gestão } "Algumas coisas levadas para o lado pessoal"	Falta de reconhecimento; Falta de parceria; Falta de gestão.

11	Respeito, escola organizada, comprometimento	Excesso de projetos vindos da Secretaria, falta de professores para substituição.
12	<ul style="list-style-type: none"> • Adoro minha profissão • Satisfação ao ver os resultados obtidos no final de cada ano. • Crescimento profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Número excessivo de alunos que, às vezes, limita o trabalho docente. • Indisciplina e falta de respeito dos alunos que, a cada ano estão mais frequentes, que nos deixam, muitas vezes, de mão atadas.
13	Salário digno Condições boas de trabalho Alunos educados e compromissados	- Muitas aulas semanal - Indisciplina dos alunos - Não reconhecimento do trabalho
14	Gosto do que faço e procuro diversificar as atividades.	A atividade proposta (se chama atenção dos demais colegas), a inveja produzida ou sentida pelos colegas.
15		Falta de democracia, disciplinarização excessiva e falta de compreensão sobre as demandas dos alunos.
16	Tranquilidade, resultados, reconhecimento.	Desorganização, omissão, violência.
17	- Corpo docente integrado - Estrutura física e materiais suficientes e adequados - Bom relacionamento com alunos e comunidade	- estrutura inadequada - superlotação das turmas - gestão ineficiente
18	Ambiente agradável Objetivos semelhantes Crença na educação	O trabalho pode gerar insatisfação quando as condições são inferiores às necessárias e o profissional é desrespeitado, desvalorizado.
19	- Interesse por parte dos alunos; - Ambiente de trabalho agradável; - Autonomia para tomada de decisões.	- Ambiente tumultuado, desorganizado; - Indisciplina e desinteresse dos alunos; - Gestão autoritária.

20	* Bom ambiente de trabalho * Boa relação com os alunos * Proximidade de domicílio	Idem (<u>oposto</u>) questão 18
21	Autoestima Flexibilidade Objetivos	
22	Aprendizagem, alunos felizes, resultados.	Desvalorização, sobrecarga, lutar por direitos que já deveriam ser adquiridos.
23	- Parceria - Gestão - Valorização	- Falta de gestão - Discórdia entre a equipe - Falta de interesse dos alunos
24	Gosto da minha profissão Gosto de lidar com o público e Gosto de atuar na educação	Carga horária; Alunos sem disciplina; Deslocamento entre escolas.
25	1 - Amizade e companheirismo. 2 - Valorização parcial do docente. 3 - Retorno da gestão quanto ao trabalho docente realizado.	1 - Sobrecarga de aulas / trabalho com alunos. 2 - Preenchimento de papéis (caderneta) 3 - Uso excessivo e desgaste da voz
26	Segurança, respeito e estudo (dedicação)	Estresse, indisciplina e irresponsabilidade
27	satisfação autoestima bom relacionamento	
28	Gosto do que faço; Perto de casa;	Estresse; Relacionamentos; Falta de material ou condições de trabalho precários.
29	Gosto da minha profissão	Depende da escola e da gestão escolar.