



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA**

**O TRABALHO E O AFETO: PRAZER E SOFRIMENTO NO
TRABALHO DOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA DE
BRASÍLIA**

Autora: CAROLINA GRANDE.

BRASÍLIA- DF
2009



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS.
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA**

**O TRABALHO E O AFETO: PRAZER E SOFRIMENTO NO
TRABALHO DOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA DE
BRASÍLIA.**

Autora: Carolina Grande

Dissertação apresentada ao
Departamento de Sociologia da
Universidade de Brasília/UnB como
parte dos requisitos para a obtenção do
título de Mestre, sob a orientação da
Prof.(a) Dr^a Analía Soria Batista

**BRASÍLIA - DF
AGOSTO/2009**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O TRABALHO E O AFETO: PRAZER E SOFRIMENTO NO
TRABALHO DOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA DE
BRASÍLIA**

Autora: CAROLINA GRANDE

Orientadora: **Doutora Analía Laura Soria Batista – ICS (UnB)**

Banca Examinadora:

**Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade
Bareicha – FE (UnB)
Prof^a. Dra. Christiane Girard
Ferreira Nunes – SOL(UnB)**

BRASÍLIA-DF

Para meu pai Luiz, minha mãe Elizabeth, minhas irmãs Mina e Laura, meu companheiro Marcelo e em especial minha grande amiga e sogra Orides, que sempre me apoiaram e contribuíram para meu crescimento tanto espiritual quanto intelectual, respeitando, sempre as minhas dificuldades.

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditam que a ousadia, o erro e as dificuldades são caminhos para as grandes realizações. Durante este trabalho as dificuldades não foram poucas e os desafios, muitos. Os obstáculos, às vezes, pareciam intransponíveis.

Nas vezes que começava a me sentir sozinha nessa longa jornada logo descobria que não estava. Em alguns momentos o desânimo quis contagiar, mas a garra e a tenacidade foram mais fortes e fizeram com que conseguisse seguir em frente, apesar das dificuldades do caminho. Agora, ao olhar para trás, a sensação do dever cumprido se faz presente e posso constatar que as noites de sono perdidas, o cansaço, o desânimo, as longas leituras, as horas de digitação, a ansiedade em querer fazer e a angústia de muitas vezes não o conseguir por problemas pessoais e conjunturais, não foram em vão. Aqui estou, como uma sobrevivente de uma longa batalha, porém, muito mais forte e hábil, com coragem suficiente para novos desafios.

Algumas pessoas marcam a nossa vida para sempre. Uma porque vão ajudando-nos na construção de nossos ideais; outras porque nos apresentam projetos de sonhos e outras ainda porque nos desafiam a construí-los. Nunca é tarde para agradecer. Assim agradeço às pessoas que sempre me apoiaram e mesmo distantes se fizeram presentes de alguma forma.

Agradeço a realização deste trabalho às pessoas que tanto amo:

À minha família que sempre acreditou em mim, me apoiando em todas as decisões tomadas;

À minha tia Luiza que confiou fielmente em meu potencial me auxiliando financeiramente e psicologicamente, pois seu acreditar me deu forças para continuar;

Ao Marcelo, meu companheiro e amigo de tantos caminhos. É impossível traduzir aqui tantas emoções compartilhadas, tantos sonhos e, principalmente, as realizações, que mesmo com suas dificuldades, sempre se fizeram presentes, me encorajando a seguir em frente, me estimulando a crescer e a conquistar o meu espaço. Seu apoio foi e é de extrema importância para mim;

À minha grande amiga Orides, que me acolheu com todo carinho, me ajudou em todos os percalços enfrentados desde que cheguei a Brasília, inclusive nessa longa jornada de pesquisa, a qual me auxiliou nas reflexões e nas horas mais difíceis não deixando com que desanimasse, sempre me escutando e me apoiando;

Aos meus amigos tanto da graduação quanto da pós-graduação: Grazielle, Rogério, Jane, Celiana e Eduardo, que por estarem sempre presentes em minha vida, fazem a diferença;

À minha amiga Patrícia, pela paciência em escutar minhas angústias e reclamações, pelo apoio e pela contribuição na pesquisa;

Aos meus colegas de trabalho Alessandra Midori, Conceição, Lenice, Elidete, Wilson e Leopoldo que compreenderam meu cansaço e muitas vezes o meu estresse. Agradeço a eles o apoio incondicional que me deram para finalizar este trabalho;

Em especial, agradeço aos professores que participaram da pesquisa, pela confiança depositada em mim e pelos laços de amizade, sem os quais não seria possível esta investigação e o posterior crescimento científico da pesquisadora;

À professora, amiga e orientadora Analía, pela paciência, pelos ensinamentos e por acreditar em meu potencial, possibilitando meu aperfeiçoamento intelectual e científico;

Ao professor Paulo Bareicha por ter acreditado em meu trabalho e ter possibilitado a parte de intervenção desta pesquisa. Agradeço também por participar, mais uma vez, da banca examinadora contribuindo com mais um aperfeiçoamento acadêmico;

À professora Christiane Girard, componente da banca examinadora e provedora de conhecimento acadêmico pela contribuição tanto metodológica quanto teórica.

Aos professores da graduação Elizabeth, Adalberto, Micheloto, Paulo, Sandra, João Marcos, Edílson, Eliane que me ensinaram a caminhar cientificamente;

E por fim, a todos os professores educadores, apaixonados pelo que fazem e que se dedicam tanto à educação promovendo a diferença na vida de milhares de indivíduos.

LISTA DE TABELAS

TABELA I – DESAGREGAÇÃO DOS COMPONENTES DO INFE POR ESTADO

TABELA II – ESTADOS DA UNIÃO E SEUS RESPECTIVOS ÍNDICES DE INFE.

**TABELA III – DISTRIBUIÇÃO DE RECURSOS QUE PROMOVEM MELHORES
CONDIÇÕES DE TRABALHO POR ESTADOS.**

TABELA IV – CÓDIGO INTERNACIONAL DE DOENÇAS (CID 10)

TABELA V – NÚMERO DE LICENÇAS SAÚDE POR ANO/SEXO

TABELA VI – IDADE MÉDIA DOS PROFESSORES EM LICENÇA SAÚDE

**TABELA VII – IDADE MÉDIA DOS PROFESSORES EM LICENÇA SAÚDE POR
SEXO – MASCULINO**

**TABELA VII.A – IDADE MÉDIA DOS PROFESSORES EM LICENÇA SAÚDE
POR SEXO – FEMININO.**

TABELA VIII – DURAÇÃO MÉDIA DAS LICENÇAS

TABELA IX – DIAGNÓSTICOS MAIS FREQUENTES DAS LICENÇAS MÉDICAS

TABELA X – CICLO DE LICENÇAS SAÚDE

**TABELA XI – REGIÕES QUE TEM MAIS INCIDÊNCIAS DE LICENÇAS DE
SAÚDE**

LISTA DE GRÁFICOS

- GRÁFICO 1 – **MOTIVOS DE LICENÇAS MÉDICAS - 2005 A 2008**
- GRÁFICO 2 – **ÍNDICES DE DOENÇAS/LICENÇAS EM 2005**
- GRÁFICO 3 – **ÍNDICES DE DOENÇAS/LICENÇAS EM 2006**
- GRÁFICO 4 – **ÍNDICES DE DOENÇAS/LICENÇAS EM 2007**
- GRÁFICO 5 – **ÍNDICES DE DOENÇAS/LICENÇAS EM 2008**
- GRÁFICO 6 – **INCIDÊNCIA DE LICENÇAS MÉDICAS POR MÊS – 2005 a 2008**
- GRÁFICO 7 – **INCIDÊNCIA DE LICENÇAS MÉDICAS POR MÊS 2005**
- GRÁFICO 8 – **INCIDÊNCIA DE LICENÇAS MÉDICAS POR MÊS 2006**
- GRÁFICO 9 – **INCIDÊNCIA DE LICENÇAS MÉDICAS POR MÊS 2007**
- GRÁFICO 10 – **INCIDÊNCIA DE LICENÇAS MÉDICAS POR MÊS 2008**
- GRÁFICO 11 – **INCIDÊNCIA DE LICENÇAS MÉDICAS POR REGIÃO - 2005 a 2008**
- GRÁFICO 12 – **INCIDÊNCIA DE LICENÇAS MÉDICAS POR REGIÃO - 2005**
- GRÁFICO 13 – **INCIDÊNCIA DE LICENÇAS MÉDICAS POR REGIÃO - 2006**
- GRÁFICO 14 – **INCIDÊNCIA DE LICENÇAS MÉDICAS POR REGIÃO - 2007**
- GRÁFICO 15 – **INCIDÊNCIA DE LICENÇAS MÉDICAS POR REGIÃO - 2008**
- GRÁFICO 16 – **DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PROFESSORES DA “ESCOLA C”**
- GRÁFICO 17 – **DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA “ESCOLA C”, TURNO VESPERTINO, QUE POSSUEM NÍVEL SUPERIOR CONFORME A ÁREA DE ATUAÇÃO**
- GRÁFICO 18 – **DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PROFESSORES DA “ESCOLA C”, POR FAIXA ETÁRIA**
- GRÁFICO 19 – **TEMPO DE SERVIÇO NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**
- GRÁFICO 20 – **TEMPO DE SERVIÇO NA PROFISSÃO**
- GRÁFICO 21 – **ESTADO CIVIL**
- GRÁFICO 22 – **FILHOS**
- GRÁFICO 23 – **QUANTIDADE DE FILHOS**
- GRÁFICO 24 – **PÓS-GRADUAÇÃO**
- GRÁFICO 25 – **JORNADA DE TRABALHO**

- GRÁFICO 26 – LECIONA EM MAIS DE UMA ESCOLA**
- GRÁFICO 27 – SÉRIES EM QUE OS PROFESSORES LECIONAM**
- GRÁFICO 28 – NÚMERO DE TURMAS POR PROFESSOR**
- GRÁFICO 29 – AFASTAMENTO DE TRABALHO**
- GRÁFICO 30 – TEMPO DO AFASTAMENTO**
- GRÁFICO 31 – MOTIVO DO AFASTAMENTO**
- GRÁFICO 32- SENTIMENTOS EM RELAÇÃO AO TRABALHO: SATISFAÇÃO**
- GRÁFICO 33 – MOTIVAÇÃO**
- GRÁFICO 34 – GOSTA DE SUA PROFISSÃO**
- GRÁFICO 35 – SENTE-SE BEM NO AMBIENTE DE TRABALHO**

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- FOTO 1 – **PROFESSORES DAS ÁREAS DE ARTES E MATEMÁTICA SE PREPARANDO PARA FAZER O PAPEL DOS PROFESSORES DA ÁREA DE FILOSOFIA**
- FOTO 2 – **PROFESSORES DAS ÁREAS DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA ENCENANDO PROFESSORES DA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**
- FOTO 3 – **PROFESSORES DAS ÁREAS DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA ENCENANDO PROFESSORES DA ÁREA DE MATEMÁTICA**
- FOTO 4 – **PROFESSORES DAS ÁREAS DE MATEMÁTICA E PORTUGUÊS ENCENANDO PROFESSORES DA ÁREA DE ARTES**
- FOTO 5 – **RELATO DA PROFESSORA DE ARTES SOBRE O PRAZER PELO RECONHECIMENTO DOS ALUNOS**
- FOTO 6 – **RELATO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA SOBRE O PRAZER E O SOFRIMENTO NA PROFISSÃO**
- FOTO 7 – **DRAMATIZAÇÃO DO RELATO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE PRAZER NA PROFISSÃO**
- FOTO 8 – **REPRESENTAÇÃO DO PRAZER E DO SOFRIMENTO NA PROFISSÃO**
- FOTO 9 A – **DEBATE FINAL SOBRE OS SENTIMENTOS DE PRAZER E DE SOFRIMENTO**
- FOTO 9B – **DEBATE FINAL SOBRE OS SENTIMENTOS DE PRAZER E DE SOFRIMENTO**
- FOTO 9C – **DEBATE FINAL SOBRE OS SENTIMENTOS DE PRAZER E DE SOFRIMENTO**
- FOTO 9D – **DEBATE FINAL SOBRE OS SENTIMENTOS DE PRAZER E DE SOFRIMENTO**
- FOTO 9E – **DEBATE FINAL SOBRE OS SENTIMENTOS DE PRAZER E DE SOFRIMENTO**
- FOTO 9F – **DEBATE FINAL SOBRE OS SENTIMENTOS DE PRAZER E DE SOFRIMENTO**
- FOTO 9G – **DEBATE FINAL SOBRE OS SENTIMENTOS DE PRAZER**

E DE SOFRIMENTO
FOTO 9H – DEBATE FINAL SOBRE OS SENTIMENTOS DE PRAZER
E DE SOFRIMENTO

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I – TABELAS

ANEXO II – 1 - MODELO DO ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA

3 - ROTEIRO DA PESQUISA SOBRE LICENÇAS MÉDICAS

ANEXO III – FOTOS DO SOCIODRAMA PEDAGÓGICO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BID – BANCO INTERAMERICANO DE INVESTIMENTOS
BIRD – BANCO MUNDIAL
CEB – COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
CEFETs – CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICAS
CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CID10 – CÓDIGO INTERNACIONAL DE DOENÇAS
CRM – CONSELHO REGIONAL DE MEDICINA
DF – DISTRITO FEDERAL
DRET – DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DE TAGUATINGA
ENEM – EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
GDF – GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
IDH – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO
INFE – ÍNDICE DE INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS BRASILEIRAS
LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE
PAS – PROGRAMA DE AVALIAÇÃO SERIADA
PCNS – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PROEP – PROGRAMA DE REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
SEEDF – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
**SIGRH – SISTEMA ÚNICO DE GERENCIAMENTO DE RECURSOS HUMANOS
DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL**
UnB – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

RESUMO

“O grito do educador é pela possibilidade de realização de si mesmo”

(SORATTO; VASQUES-MENEZES; BATISTA. 1999)

O presente trabalho aborda o tema prazer e sofrimento na profissão docente de forma geral e mais especificamente no ensino médio da escola pública brasileira. O objetivo principal é comunicar os resultados da observação participante realizada pela autora com professores do turno vespertino de uma escola pública do Distrito Federal. Com base nas representações sociais sobre prazer e sofrimento construídas pelo grupo observado, buscou-se identificar quais fatores originam um e/ou outro destes sentimentos, ao mesmo tempo em que se analisa a utilização de mecanismos de enfrentamento da realidade cotidiana da organização do trabalho no contexto observado. Alicerçada na Psicodinâmica do Trabalho de Dejours, nos estudos de Moscovici sobre representações sociais e na aplicação “*in loco*” da metodologia do sociodrama pedagógico, a pesquisa de campo propiciou entender os vínculos entre prazer, sofrimento e a profissão docente; a influência dos fatores constitutivos da real organização do trabalho sobre a saúde dos professores participantes e a importância da subjetividade de cada um frente às oportunidades e dificuldades vivenciadas.

Palavras chaves: trabalho, trabalho docente, prazer e sofrimento, representação social, identidade profissional.

ABSTRACT

"The cry of the educator is the possibility of conducting oneself"

(SORATTO; VASQUES-MENEZES; BATISTA. 1999)

This paper brings the theme pleasure and suffering in the teaching staff, generally and specifically in the high school, in a state school. The main objective is communicating the results of the participating observation made by the author with teachers who work in the afternoon work period in a state school of Distrito Federal. Based on the social representations about pleasure and suffering built by the group observed. Tried to identify which factors promote a and/ or other of those feelings. While its analysing the use of mechanisms of facing daily routine of work organization in the context observed. Rooted in the psychodynamics of work of Dejours in studies on social representations in Moscovici and application "spot" of the role of teaching methodology, the field research provided understanding the links between pleasure, pain and the teaching profession, the influence of the factors constituting the actual organization of work on the health of teachers involved and the importance of the subjectivity of each forward to the opportunities and difficulties experienced.

Key words: work, teaching, joy and suffering, social representation, professional identity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1 - Motivações, interesses e estruturação da dissertação.....	1
2 - O objeto de pesquisa, o problema, a hipótese e o caminho metodológico.....	3
CAPÍTULO 1 - O TRABALHO: ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS	9
1.1 - O trabalho e a organização escolar	11
1.2 - Novos tempos no mundo do trabalho: a era da globalização.....	13
1.3 - A globalização e suas repercussões no mundo do trabalho docente: as políticas educacionais brasileiras buscam se adequar.	16
CAPÍTULO 2 - A REFORMA NO ENSINO MÉDIO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PÓS-REFORMA: EFEITOS SOBRE A EDUCAÇÃO E A CLASSE DOCENTE.....	19
2.1- Principais aspectos contemplados pela reforma e seus pontos críticos: o contexto do trabalho do professor pós-reforma no ensino médio.	22
2.2 - Efeitos locais da realidade do ensino público sobre o profissional docente.	25
CAPÍTULO 3 - A PSICODINÂMICA DO TRABALHO COMO BASE TEÓRICA.	28
3.1 - Trabalho prescrito versus trabalho real: os reflexos do “gap” entre um e outro no contexto do trabalho docente.	33
3.2 - A distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real no cotidiano de professores do ensino médio pós-reforma.	35
3.3 - Carga mental no trabalho de professores	37
3.4 - Carga psíquica.....	38
3.5 - Motivação	39
3.6 - As categorias prazer e sofrimento na Psicodinâmica do Trabalho	41
3.6.1 - Sofrimento criativo e Sofrimento patogênico	43
CAPÍTULO 4 - ELEMENTOS HISTÓRICOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	45
4.1 - A representação social manifesta.....	47
4.2 -A representação social da profissão de professor e do ser professor	48
CAPÍTULO 5 - O TRABALHO DO EDUCADOR: A DINÂMICA DA AFETIVIDADE	52
5.0.1 - O trabalho de cuidar pode causar sofrimento.....	53
5.1 - Identidade social docente e reconhecimento social	55

5.2 - Crise da profissão: repercussão na identidade do professor.....	57
5.3 - Crise de sentido e ruptura de sentido	59
5.4 - O prazer e o sofrimento no trabalho docente	61
5.5 - A prática cotidiana de ser professor: quando a profissão, em vez de realizar, adocece.	64

CAPÍTULO 6 - OPERACIONALIZAÇÃO DA PSICODINÂMICA DO TRABALHO, DA SOCIOLOGIA CLÍNICA E DO SOCIODRAMA NO CONTEXTO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....66

6.1 - Psicodrama e Sociodrama: processo de intervenção prática.....	69
---	----

CAPÍTULO 7 - TRABALHO, PRAZER E SOFRIMENTO: O CASO DOS PROFESSORES DA ESCOLA C.73

7.1 - Discrepâncias dos dados estatísticos: inconsistências na real situação das escolas do Distrito Federal.....	74
7.2- Os afastamentos para tratamento de saúde dos professores do DF.....	76
7.3 - O que pertence ao trabalho prescrito e como ocorre a sua adaptação para o trabalho real... ..	90
7.4 - A Escola C - um estudo de caso.....	92
7.4.1 - Histórico da Escola C	93
7.4.2 - O ano de 2008 na Escola C	95
7.5 - Pesquisa qualitativa: questionário, entrevista em profundidade e sociodrama.	99
7.5.1 - Análise do perfil sócio-demográfico.....	99
7.5.1.2 - Perfil dos professores do turno vespertino da Escola C.....	100
7.5.1.3 - Perfil do trabalho docente	105
7.5.1.4 - Relações com o trabalho	108
7.6 - Entrevista em profundidade	111
7.6.1 - Análise da categoria trabalho e trabalho docente.....	113
7.6.2 - Análise da categoria motivação e sua influência no prazer e sofrimento no trabalho. ..	121
7.6.3 - A organização do trabalho como fonte de sofrimento.	124
7.6.4 - Representação social do ser professor: reconhecimento e identidade social como fontes de prazer e de sofrimento.	132
7.7 - Sociodrama: processo de intervenção.	147

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....158

REFERÊNCIAS164

Bibliografias consultadas.	172
---------------------------------	-----

Sites consultados.....	173
Outras fontes consultadas.....	174
ANEXO I.....	175
ANEXO II.....	184
ANEXO III.....	190

INTRODUÇÃO

1. MOTIVAÇÕES, INTERESSES E ESTRUTURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.

*“O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação”
(FREIRE, 2002)*

No começo havia o propósito de entender que mensagens estariam embutidas na fala cotidiana dos professores de uma escola pública do Distrito Federal: a Escola C. Ao ouvir queixas, observar o desabrochar de projetos e vê-los morrer por falta de incentivo, ao ver o progressivo adoecer de alguns professores e a superação de dificuldades por outros, ao refletir sobre os sonhos abortados pela crua realidade das condições do trabalho docente, ao perceber a mim mesma como expectadora e ao mesmo tempo como partícipe da teia de prazer e sofrimento em que se movimentam professores da instituição em foco, ocorreu uma transformação e o propósito inicial transformou-se numa necessidade de compreender as tramas sociais, políticas e emocionais por trás de um tipo de trabalho que é apontado como saída para muitos males sociais, mas que a cada dia é mais desvalorizado.

Buscar informações nas fontes construídas por estudiosos dos problemas relacionados ao trabalho, principalmente aos diretamente ligados ao trabalho docente, foi uma etapa de descobertas geradoras de sentimentos contraditórios: por um lado, a satisfação de conhecer a veemência das vozes que denunciam os objetivos por trás do descaso com a educação, e por outro, a constatação de que existe certa aceitação acrítica deste quadro por parte da sociedade, aí incluída uma grande parcela de professores.

A pesquisa mostrou que, embora o trabalho pedagógico devesse, para alcançar bons resultados e ser gratificante, estar assentado sobre uma base favorecida pelo prazer de ensinar, na prática ocorre a predominância do sofrimento, geralmente associado às condições de trabalho, tal como fartamente ilustrado por pesquisas referentes à progressiva desvalorização da profissão de professor e dos contextos em que ele atua.

O presente trabalho está dividido em sete capítulos e por meio de referencial teórico adequado, foi construído um leque de informações que facilitou o entendimento das

representações sociais dos professores participantes em relação aos sentimentos de prazer e de sofrimento que permeiam o ser professor.

No primeiro capítulo, discute-se o trabalho na sociedade contemporânea, contemplando os aspectos sócio-históricos, o trabalho na escola e os efeitos da globalização. A seguir, a atenção é dirigida para um assunto que explica, em parte, a situação atual dos professores de ensino médio: o capítulo dois ocupa-se da reforma deste ensino e das políticas públicas pós-reforma, ocorridas a partir dos anos 90. Estas mudanças tiveram conseqüências pouco conhecidas até mesmo por aqueles que foram diretamente afetados por elas, ou seja, os professores. O descompasso entre os propósitos da reforma e a realidade do trabalho após sua implantação aprofundou ainda mais as dificuldades vividas pelas escolas públicas e seus profissionais.

No capítulo três, busca-se compreender os aspectos referentes à base teórica da psicodinâmica do trabalho bem como as categorias de prazer e sofrimento sob o enfoque desta abordagem, para depois analisar essas categorias no contexto do trabalho docente. A apresentação das teorias sobre representação social por meio de seus principais representantes faz parte do quarto capítulo. Partindo-se de um contexto social mais amplo, vai-se de encontro ao contexto da organização social escola e de seus atores, principalmente como estes representam a profissão de professor e o ser professor.

O trabalho docente e a identidade social docente é o assunto tratado no quinto capítulo, ocasião em que se analisa, entre outros fatores, os vínculos afetivos demandados pela profissão e as dificuldades inerentes a essa complexa questão. O aspecto referente ao reconhecimento social é também analisado, o que conduz ao entendimento tanto das crises de sentido na profissão docente como as crises de identidade profissional, as quais deixaram de ser exceção na profissão docente. A partir destas constatações, abre-se o caminho para a operacionalização dos conceitos da Psicodinâmica do Trabalho, da Sociologia Clínica e do Sociodrama Pedagógico aplicados à realidade do trabalho docente.

O capítulo sete é dedicado a análise do trabalho de campo. Este capítulo é dividido em três partes: a primeira trata da realidade das escolas públicas do DF. Ao realizar uma avaliação dos dados estatísticos das escolas do DF, teve-se como resultado discrepâncias entre a pontuação aferida e a realidade objetiva dessas escolas, tanto no que se refere a infraestrutura predial como material. As condições do trabalho docente nas escolas públicas do DF são tidas como muito boas pelas tabelas do INFE (Índice de Infraestrutura

das escolas Brasileiras), mas, na realidade, verifica-se que elas de fato só são boas quando comparadas às péssimas condições em que atuam os professores de grande parte do país.

Ainda na primeira parte, discute-se a problemática das licenças para tratamento de saúde dos professores do DF, mostrando em termos estatísticos o número de afastamentos dos professores para tratamento de saúde, bem como seus principais motivos.

Na segunda parte, atem-se para a observação participante, a qual analisa o trabalho prescrito e real de acordo com as portarias 215 e 74 aplicadas na Escola C. Nesta parte é possível observar o quanto de discrepância existe entre o que é prescrito em termos organizacionais e como estas prescrições são interpretadas e executadas.

Em seguida, o espaço é destinado ao levantamento da história da Escola C, esta caminhada começa pela sua fundação até os dias atuais, quando ela pode ser vista como uma escola referência no DF.

A terceira parte aborda os procedimentos metodológicos para a coleta de dados: questionário, entrevista em profundidade e sociodrama pedagógico. A análise dos dados embasa o encontro entre a teoria pesquisada e a fala dos professores, momento de grata surpresa pela descoberta de que a maioria dos professores entrevistados sente-se realizada com a sua escolha profissional, apesar de sofrerem com as condições em que trabalham.

2. O OBJETO DE PESQUISA, O PROBLEMA, A HIPÓTESE E O CAMINHO METODOLÓGICO.

Essa dissertação tem como enfoque analisar o prazer e o sofrimento no trabalho dos/as professores/as do turno vespertino da Escola C, localizada em Taguatinga-DF. A partir do levantamento bibliográfico dos dados colhidos por meio da observação participante, este trabalho mapeou as representações sociais dos professores do turno vespertino da Escola C relativas ao prazer e ao sofrimento advindos da organização do trabalho.

No decorrer dos estudos foi pesquisada a influência de vários itens tais como a distância entre trabalho prescrito e trabalho real, as condições de trabalho ligadas à infraestrutura, reconhecimento social, crises de sentido e de identidade profissional, vínculos afetivos. Foram pesquisadas também as possibilidades em termos de intervenções destinadas a melhorar os ambientes de trabalho e o funcionamento grupal, contemplando-

se três abordagens que se destacam na atualidade: Psicodinâmica do Trabalho, Sociologia Clínica e Sociodrama Pedagógico.

Assim, com base no enfoque da representação social busca-se compreender a seguinte questão: como os professores representam o prazer e o sofrimento enquanto atores do processo de ensino-aprendizagem? Esse problema principal se norteará por outras questões como: em que condições/situações do trabalho docente o prazer se transforma em sofrimento? Quais práticas convertem o sofrimento em algo prazeroso? Dejours (2004, p.17) faz referência ao prazer e ao sofrimento dizendo que o trabalho pode aumentá-los: “(...) o trabalho contribui para agravar o sofrimento, levando a pessoa progressivamente à loucura, ou, ao contrário, o trabalho contribui para subverter o sofrimento, para transformá-lo em prazer”.

A hipótese a ser confirmada ou não por esta pesquisa é: mesmo inseridos em um ambiente de trabalho cheio de deficiências e sofrendo com uma desvalorização social sem precedentes, a maioria dos professores consegue converter seu sofrimento em um nível razoável de prazer. Isto se dá mediante uma forma de representação social muito específica sobre a função de ensinar. Ao acreditarem que o produto do seu trabalho é o aluno mais preparado para enfrentar a vida, os professores sentem-se motivados a continuarem dando o melhor de si.

Os principais objetivos que nortearam o desenvolvimento das idéias aqui encontradas foram:

1. Analisar as condições do trabalho docente (jornadas; turnos, imprevistos, salário).
2. Analisar as características organizacionais do trabalho de ensinar (relação habilitação/disciplina ministrada; dinâmica de administração das aulas; relações com alunos; avaliações, volume de trabalho);
3. Identificar as representações dos docentes no que diz respeito ao reconhecimento no trabalho (pares e comunidade);
4. Investigar e analisar as representações sociais que os professores constroem sobre o trabalho, prazer, sofrimento, bem como noções correlatas de trabalho e trabalho docente;
5. Identificar as fontes geradoras de prazer na visão desses profissionais e quais são as fontes de sofrimento.

6. Identificar e compreender como os professores sentem prazer no trabalho e como minimizam o sofrimento, averiguando quais os meios utilizados por eles para “reduzir”, “ocultar” e até mesmo transformar o sofrimento em prazer.

Essa pesquisa justifica-se pelas possibilidades de ampliar as discussões sobre trabalho e afetividade na sua vertente analítica do prazer e do sofrimento no trabalho docente. Busca-se também ampliar as discussões dos aspectos políticos envolvidos na educação pública, principalmente aqueles que ajudam a denunciar o descaso com a educação no país.

A escolha da escola e os motivos desta escolha se deram conforme os seguintes critérios:

- 1) A autora desta pesquisa faz parte do corpo docente da Escola C.
- 2) Escola de grande porte com alta demanda de responsabilidade dos seus trabalhadores. A escola tem 2087 alunos matriculados, sendo 742 alunos no turno matutino, 681 no vespertino, 581 no noturno e 79 alunos no programa “aceleração” (Projeto Vereda). O corpo escolar é composto por 88 professores ao todo: 32 professores atuam no turno matutino, 36 no vespertino e 20 no período noturno.
- 3) Em termos de horas trabalhadas: 27 professores trabalham em jornada ampliada (40 horas) no matutino e 32 no vespertino¹. Professores com jornada quebrada (20/20): são 5 no matutino, 4 no vespertino e 20 no noturno. Professores sob regimento de contrato: 1 no matutino e 1 no noturno.

A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou-se dos seguintes instrumentos e técnicas de produção de informação: pesquisa bibliográfica e de documentos oficiais; observação participante, questionário sócio-demográfico, entrevista em profundidade e oficina de sociodrama pedagógico.

a) Pesquisa bibliográfica: levantamento bibliográfico dos estudos recentes sobre o prazer e sofrimento no trabalho, principalmente os relacionados a professores da rede pública, a fim de entender como se dá o processo da realização profissional ou do adoecimento e dar sustentação à pesquisa de campo.

b) Pesquisa de documentos oficiais: levantamento de documentos visando a análise do trabalho prescrito. Os dados comprobatórios referentes ao trabalho prescrito foram fornecidos pela escola, pela Sede da secretaria da educação e pelo SIGRH –

¹ No turno noturno não trabalham professores de jornada ampliada, somente de jornada reduzida ou quebrada está sendo 20/20.

Sistema Único de Gerenciamento de Recursos Humanos da educação do DF. O objetivo dessa parte documental é analisar a distância entre trabalho prescrito e a realidade do trabalho na escola e a influência do eventual “gap” na vida dos professores, inclusive na questão das licenças médicas.

c) Observação participante: consiste na participação ativa do pesquisador no grupo ou comunidade pesquisada. A finalidade da observação participante foi avaliar as mediações e ações dos professores relativas à organização do trabalho, identificando as estratégias utilizadas por eles para o não adoecimento e a construção dos significados entre prazer-sofrimento.

d) Questionário sócio-demográfico: o questionário sócio-demográfico foi aplicado ao conjunto dos professores do turno vespertino (29 no total), com o intuito de traçar-lhes o perfil e depois escolher aqueles que seriam entrevistados. Foram consideradas as seguintes variáveis: sexo, idade, estado civil, disciplina de atuação, pós-graduação (grau de qualificação), tempo de serviço na profissão, tempo de serviço na Secretaria de Educação, afastamentos por motivo de doença, satisfação na profissão. Ao todo 20 professores entregaram o questionário respondido.

e) Entrevista em profundidade: as falas dos professores pesquisados constituem-se uma possibilidade real de atingir suas subjetividades e vivências referentes ao prazer e ao sofrimento geradas pela organização do trabalho. Ao identificar como os professores percebem a realidade que os rodeia, como significam as situações prazerosas e as conflitivas e como constroem suas relações sociais, chega-se ao universo de suas representações sociais. O objetivo principal dessa fase foi compreender de que forma o professor interage com sua situação concreta de trabalho, não se deixando adoecer e como encara a questão do prazer e do sofrer (CODO, 1999). As entrevistas foram elaboradas por meio de tópicos-guia e considerou as dimensões de análise abaixo relacionadas:

DIMENSÕES DA ANÁLISE	TÓPICOS-GUIA
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	- Influência das políticas educacionais na realidade da educação; -Trabalho real e prescrito;
RELAÇÃO PESSOAL COM O TRABALHO	-Motivação para a escolha profissional; -Dificuldades no trabalho; -Realidade do trabalho na escola. Autonomia e liberdade, interdições. O trabalho e os

	sentimentos de prazer e sofrimento.
RELAÇÕES NO TRABALHO	-Relação com os alunos, pares e comunidade escolar: interações positivas e problemas enfrentados; -Situações singulares enfrentadas no cotidiano escolar.

f) Sociodrama: mecanismo metodológico utilizado na compreensão da subjetividade dos professores em relação ao prazer e ao sofrimento no trabalho. Foi um instrumento usado para acessar, por meio de dinâmicas, a representação social dos professores em torno do prazer e do sofrimento. O sociodrama viabilizou a intervenção conforme a proposta de Dejours (1992; 2004) que é o exercício da reflexão coletiva, a qual se deu mediante um espaço público onde os professores podiam falar e serem ouvidos, criando ensejo para uma reflexão conjunta sobre a organização do trabalho e de como eles se encaixam nela.

A pesquisadora, por fazer parte do corpo docente da escola pesquisada, vivenciou todas as alegrias e angústias da organização do trabalho ao utilizar a técnica da observação participante. Diante das grandes mudanças ocorridas na Escola C, foi difícil para a pesquisadora manter-se neutra ao longo de todo o processo, isto é, em alguns momentos a neutralidade era mais difícil de ser mantida.

Por este motivo pode ter ocorrido os seguintes problemas: atitudes, situações e falas que não foram percebidas, a incompreensão de alguns fatos ocorridos no ambiente de trabalho; contaminação do objeto de pesquisa pela proximidade cotidiana entre a pesquisadora e os indivíduos pesquisados; possibilidade de selecionar somente as ocorrências conforme interesse da pesquisadora, orientando sua pesquisa de acordo com seus juízos de valor, uma vez que o viés emocional da pesquisadora em relação às próprias necessidades tanto como professora da escola e como pesquisadora esteve presente no ambiente pesquisado.

Por outro lado, cabe ressaltar as vantagens reais da pesquisadora pertencer ao mesmo grupo que investiga: oportunidades diárias para observar atitudes, condutas e posicionamentos dos sujeitos da pesquisa; facilidade para obtenção de dados relevantes e significativos, que não podem ser encontrados em fontes documentais, acesso a informações mais precisas, que poderiam ser comprovadas de imediato; observação

privilegiada dos sujeitos – como membro do corpo docente não é um “ser estranho” - podendo assim ter acesso a determinadas situações inacessíveis para outros pesquisadores. Por conta da maior interação com os pesquisados foi possível perceber a realidade a partir do ponto de vista deles. Esta condição de membro do grupo de professores pesquisados permitiu à pesquisadora ter tempo suficiente para tomar notas e fazer perguntas sobre eventos sob diferentes perspectivas.

Ao todo foram realizadas entrevistas com 6 professores. Por ter ocorrido um processo de saturação de dados em função da constância nas falas dos entrevistados, julgou-se desnecessário buscar novas fontes. A escolha dos entrevistados se deu de acordo com aspectos de segmentação tais como: idade, sexo, turnos, tempo de serviço, jornada de trabalho de 40² e 20/20 horas e casos de professores que já se afastaram por doença. O questionário sócio-demográfico possibilitou a seleção dos professores a serem entrevistados com base nos seguintes critérios: mais tempo de docência no ensino médio, os mais velhos em idade, professores com carga horária de 40 horas, professores do turno vespertino.

A escolha do turno vespertino para se fazer a observação participante se deu devido ao fato da pesquisadora trabalhar nesse horário e desfrutar da confiança dos professores. A escolha do tempo de serviço como critério de seleção para participar da entrevista se justifica pelo maior conhecimento que estes professores têm do sistema escolar. Como não há na escola nenhum professor sob regimento de contrato não houve a oportunidade de um ponto de vista diferenciado. Os 6 professores que compõem a amostra são de caráter efetivo, estatutários. As entrevistas foram gravadas e transcritas.

² Os professores de carga horária de 40 horas são denominados de carga ampliada e somente trabalham em uma única escola e lecionam num único turno. Os professores de carga 20/20 horas trabalham em dois turnos podendo ser em uma escola ou mais.

CAPÍTULO 1 - O TRABALHO: ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS

*“ Ensinar exige segurança, competência
profissional e generosidade”
(FREIRE, 2002)*

A palavra trabalho, segundo Ferreira (2003), surgiu na Europa, ao final da idade média e origina-se do latim *tripalium*, palavra que se refere a um instrumento de tortura e por esta razão é associada a sacrifício, sofrimento. O autor observa que, desde o início, o sentido do trabalho esteve ligado à idéia de sofrimento, mas depois mudou para esforçar-se, lutar, pugnar e só mais tarde é que o termo trabalho tornou-se o referencial para as atividades produtivas do ser humano.

A tradição judaico-cristã contribuiu bastante para fortalecer essa noção do trabalho como castigo. Esta contribuição foi tão consistente que até mesmo as tentativas posteriores de elevar o trabalho à categoria de elemento purificador, empreendidas pela era escolástica daquela tradição, não conseguiram apagar do imaginário ocidental a associação entre trabalho e sofrimento (JACQUES, 2002)

A “dignificação” do trabalho só se deu posteriormente. Isto ocorreu através da Reforma Protestante que, além de exaltá-lo, passou a pregar valores relacionados a ele tais como a diligência, a temperança, a parcimônia e a poupança. Além disso, fez com que a ociosidade passasse a ser encarada como um mal a ser combatido. No entanto, Jacques (2002) ressalta que o êxito da Reforma Protestante ficou restrito à assimilação da positividade moral do trabalho e a negação do ócio, pois não conseguiu romper com a tradição judaico-cristã de associá-lo à punição e ao sofrimento.

O trabalho, nas sociedades modernas, tem sido objeto de vários estudos, entre muitos se destacam os estudos de Dejours (2004) a respeito do trabalho em si e da organização deste sobre a saúde do trabalhador. Com base nas vertentes teóricas da ergonomia da psicodinâmica e da antropologia do trabalho, ele concluiu 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. (DEJOURS, 2004, p.135)

Na atualidade, o trabalho apresenta novas configurações, isto é, não é mais o somatório de experiências realizadoras do ser humano. Tendo deixado de ser apenas uma

atividade, evoluiu para uma forma de relação social caracterizada por acentuada desigualdade. O resultado dessa evolução é visto por Dejours (2004, p.31) como uma ampliação do real do trabalho, que deixando de ser somente “o real do mundo objetivo”, passa a ser também o real do mundo social.

Em geral, as teorias consideram que o trabalho representa uma condição essencial para a existência humana. Marx (1989), ao agregar ao trabalho o aspecto de atividade transformadora, faz uso do ponto de vista hegeliano que se refere ao trabalho como sendo uma mediação importante e mesmo única entre as necessidades e a satisfação destas. Através dessa atividade transformadora, o homem transforma a natureza e a si mesmo num processo dialético, promovendo a compreensão de que, ao se relacionar socialmente com o trabalho, o homem é também transformado pelas múltiplas determinações que nesse processo se estabelecem.

No mundo do trabalho é possível identificar, ao longo do tempo, processos de mudança. Estes processos podem ser observados ao se verificar os diferentes modos de organização do trabalho, que vão desde o fordismo até o modelo flexível. Esses modelos plurais de trabalho geraram, entre outras coisas, situações complexas no que se refere à construção das identidades e ao *modus* de vida cotidiano dos sujeitos.

O cronômetro taylorista e a produção em série fordista marcaram a organização do trabalho no século XX. Antunes (2002) esclarece que isso se deu por meio de atividades parcelares, da divisão de funções e, principalmente, da fragmentação entre elaboração e a execução das tarefas. Esse modelo construiu um novo mundo do trabalho no qual passou a vigorar a racionalização das tarefas atrelada à rotina exaustiva. O trabalhador passou a ser programado para não pensar, instituindo-se a era da massificação do trabalho e do trabalhador (ANTUNES, 2002; GOUNET, 2002; BIHR, 1999).

Na década de 50 se expande um novo modelo de trabalho denominado Toyotismo ou Modelo Flexível. Esse modelo levou a mudanças do processo produtivo na organização, tais como: a descentralização de parte das decisões operacionais, na aproximação do saber em relação ao fazer, limitando este saber ao pleno processamento da tarefa, na colocação dos produtos no mercado, de forma rápida e variada (SENNETT, 1998). No que diz respeito ao controle do trabalho, embora a especialização flexível repudie a rotina burocrática, ela não representa sua negação mas sim sua reinvenção, uma vez que introduz novas estruturas de poder e controle do trabalhador (ANTUNES, 2002a, 2002b). Dos

funcionários, em geral, é exigido aumento do nível de conhecimento dos processos e conteúdos da empresa, ensejando maiores responsabilidades para o trabalhador e maior capacidade de trabalho em equipe.

Essas transformações influenciaram os estudos das ciências humanas e sociais, que passaram a prestar atenção aos problemas de saúde dos trabalhadores oriundos das condições de trabalho. No modelo fordista, a discussão era sobre o adoecimento físico e psíquico resultante da rotina. Atualmente, a relação saúde do trabalhador e trabalho está ligada ao processo flexível das relações da organização do trabalho, onde se observa o aumento da jornada de trabalho, maior responsabilidade, cobrança de desempenho e precarização do trabalho.

1.1 - O TRABALHO E A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

As transformações do mundo do trabalho não somente influenciaram os campos da economia, da política, mas também o campo da educação, através das políticas públicas ligadas a educação e de práticas educativas. A cada tempo, novas concepções de educação foram surgindo, as quais vão desde as teorias da pedagogia tradicional às teorias críticas.

A escola, em tempos remotos, mais especificamente na Grécia antiga, significava “ócio dedicado ao estudo, ocupação literária” (SOUZA, 2007, p.97). Os indivíduos iam a escola para aprenderem e aprimorarem o espírito, este privilégio era apenas para aqueles que pudessem estar ociosos, ou seja, para uma pequena parte da sociedade. Com o passar do tempo o sentido de estudo se modifica: a concepção de ócio passa a ser visto como pecado e a educação se volta para a formação do indivíduo na perspectiva da utilidade, ou seja, do trabalho em função da “salvação”.

No século XVI, a ética calvinista desviou o sentido negativo do trabalho para o sentido de vocação, de recompensa. Ao mesmo tempo em que se impingia ao ócio a pecha de pecado, nascia a escola moderna. Esta, desde o início, viveu uma situação contraditória: mesmo se constituindo um espaço voltado para a disciplina, organização e método, não conseguiu livrar-se do rótulo de um lugar destinado originalmente aos ociosos. Souza (2007) considera que, no Brasil, esta imagem ainda é muito forte e se propõe a explicar os motivos.

Dentre os motivos enumerados pelo autor existe um que mais interessa ao presente estudo e interessa pelo esclarecimento relativo à pouca compreensão que se tem da

importância da sistematização do conhecimento, que não é visto na mesma perspectiva do trabalho braçal. Como esta divisão entre os dois tipos de trabalho continua embaralhada, ocorre uma séria desvalorização do trabalho pedagógico como trabalho intelectual produtivo. O autor mostra como isto é visível no discurso do sistema educacional brasileiro: enquanto se diz que é preciso valorizar a educação como instrumento fundamental de reconstrução social, na prática deixam que ela aconteça

(...) num contexto de intensa precarização das condições de trabalho docente, de desvalorização do professor como profissional da educação, de uma cultura escolar assentada na concepção de magistério como sacerdócio, tudo isso combinado com brutal estado de desigualdade sociais e econômicas. (SOUZA, 2007, p.98)

O intervalo entre a escola como um lugar para ociosos, sua posterior popularização e a situação em que se encontra hoje configura uma história de ascensão e queda, desembocando atualmente numa forma específica de organização, que reflete a maneira como o trabalho está organizado na sociedade, orientada pelos princípios do capitalismo e da globalização.

Por organização escolar compreende-se as condições gerais em que se dá o trabalho docente. Este não é só o contexto das salas de aula e o que ali se desenvolve mas engloba também as competências administrativas de cada órgão que se ocupa da educação. Desde as metodologias de ensino, currículos e processos de avaliação adotados até a estrutura física onde as atividades acontecem, o trabalho escolar está voltado para o processo de ensino aprendizagem, objetivo que nem sempre é atingido adequadamente, dada a precarização anteriormente aventada por Souza (2007).

Os estudos sobre o trabalho docente na escola pública atual dão conta de uma variedade de incoerências tais como: querer que o professor ensine para turmas lotadas e ao mesmo tempo muito heterogêneas; que ele encontre saídas para manter o aluno disposto a aprender mesmo sem dispor de instrumentos adequados; que ele dê conta das demandas que vão surgindo sem o respaldo de uma reciclagem e sem a contrapartida de melhoria salarial; que se mantenha motivado mesmo encurralado por múltiplas dificuldades e que, depois de tudo isso, ele não adoça pois se adoecer é rotulado de fraco.

O trabalho docente no ensino médio, objeto desta pesquisa, vive um período de mudanças ocasionado pela reforma implantada nos anos 90, a qual gerou a expansão desse tipo de ensino ao mesmo tempo que trouxe novas formas de ensinar e de avaliar. Oliveira (2008) mostra que as mudanças ocorridas

(...) repercutem diretamente sobre a organização do trabalho escolar, pois exigem mais tempo de trabalho do professor, tempo este que se não aumentado na sua jornada objetivamente, acaba se traduzindo numa intensificação do trabalho, que o obriga a responder a um número maior de exigências em menos tempo. (OLIVEIRA, 2008, p. 47)

A intensificação do trabalho resultante da reforma educacional convive com um fator ainda não absorvido pelos professores: os novos parâmetros de avaliação repercutiram negativamente nos alunos no sentido de diminuir o envolvimento deles com a aprendizagem. Estes passaram a contar com várias possibilidades de aprovação, gerando mais desinteresse, indisciplina e mais dificuldades para os professores.

A tarefa da escola é o de criar um espaço em que o professor e os alunos possam compartilhar saberes, num processo contínuo de crescimento. Ao mesmo tempo esta tarefa deve incluir uma interação proveitosa com a comunidade atendida. Spósito (2004) observa que as características internas dos sistemas predominantes nas escolas mostram que estes são incapazes de responder satisfatoriamente aos desafios que vieram junto com a expansão do ensino, todas as discussões sobre a real situação vivida pelas escolas sempre chegam na identificação de crises de vários teores, como as apontadas por esta pesquisa.

No Brasil, é forte a associação da escola, principalmente a do ensino médio, com a expectativa de futuro profissional. Entretanto, as transformações no mundo do trabalho junto com a má qualidade do ensino vêm solapando estas expectativas e tanto os professores quanto os alunos têm consciência disso. Este é um impasse de consequências danosas pois gera nos professores uma certa descrença, ou seja, todos estão conscientes de que as possibilidades de sucesso para a grande maioria dos alunos é remota, dessa forma é só com muito esforço que mantêm-se motivados para o trabalho.

1.2 - NOVOS TEMPOS NO MUNDO DO TRABALHO: A ERA DA GLOBALIZAÇÃO

A partir da década de 1980 começou-se a falar insistentemente em globalização. De uma hora para outra essa palavra passou a fazer parte do vocabulário das pessoas, no entanto o seu significado prático ficou restrito ao universo dos que entendem de comércio, economia, capitalismo e outros assuntos afins. De acordo com Bauman (1999) as reações dos que não entendem destas variáveis se dividem: uns acham que a globalização traz muita infelicidade e outros acham que quem quiser ser feliz tem que ser global. Mas, como ressalta o autor, estes pontos de vista não importam para os mentores desta realidade pois a

globalização é um processo irreversível que afeta a todos: “a globalização nada mais é que a extensão totalitária de sua lógica em todos os aspectos da vida” (p. 73). Ninguém escapa desta lógica, nem mesmo os estados pois estes não têm como enfrentar um novo tipo de pressão: basta alguns minutos para que empresas e até estados se desintegrem.

O fenômeno globalização vem trazendo profundas transformações à condição humana e os efeitos destas transformações não são iguais para todos. Bauman (1999) esclarece que a globalização divide enquanto une e que as causas dessa divisão são iguais às que uniformizam o globo: além das “dimensões planetárias dos negócios, das finanças, do comércio e do fluxo de informação, é colocado em movimento um processo ‘localizador’, de fixação no espaço” (p.8). Estes dois processos estão intimamente relacionados e diferenciam visivelmente as condições de vida de populações inteiras, como também de vários segmentos de cada população. Um dos efeitos mais perceptível deste processo é o da mobilidade, já que ela se tornou o valor mais cobiçado da pós-modernidade. Por ser escassa e distribuída de maneira desigual, transformou-se rapidamente em um forte agente de estratificação social.

O significado antigo de globalização remetia aos conceitos de desenvolvimento, convergência, consenso. Bauman (1999) ressalta que a idéia básica era o discurso de universalização, o que transmitia a intenção, a esperança e a determinação de se produzir ordem numa escala global. Por sua vez, essa ordem pressupunha um mundo melhor para todos por meio de “semelhantes condições de vida de todos” (p.67). Em pouco tempo toda a esperança embutida nesta proposta foi substituída por uma realidade esmagadora e sem volta:

(...) nada disto restou no significado de globalização, tal como formulado no discurso atual. O novo termo refere-se primordialmente aos efeitos globais, notoriamente não pretendidos e imprevistos, e não às iniciativas e empreendimentos globais. (BAUMAN, 1999, p.67)

Na realidade, a globalização não diz respeito ao que os indivíduos desejam ou esperam fazer, mas ao que acontece a todos, à revelia da vontade dos mesmos. Um dos aspectos mais visíveis do processo é a exacerbação do consumo, antes as sociedades eram voltadas para a produção, representada por séculos de trabalho e principalmente pela era industrial. Nesse novo contexto, tem-se uma sociedade que descarta aquele tipo de trabalho. Bauman (1999) ressalta que, na época da produção, os indivíduos eram engajados como produtores ou soldados. Fala também que sempre se consumiu, mas hoje não é mais

uma questão de se atender necessidades, atualmente a sociedade incentiva o consumo como um dos pilares do capitalismo/globalização: “a maneira como a sociedade atual molda seus membros é ditada primeiro e acima de tudo pelo dever de desempenhar o papel de consumidor” (p.88).

Para alcançar esta condição de consumismo, foi-se criando necessidades as mais variadas, que requerem satisfação imediata e proporcionam um prazer fugaz. A mídia e outros instrumentos conseguem criar novos desejos, novas necessidades que tornam os consumidores “acumuladores de sensações; são colecionadores de coisas apenas num sentido secundário e derivativo” pois são mantidos “continuamente expostos a novas tentações, num estado de excitação incessante” (BAUMAN, 1999, p.91). Com essa condição, criada e mantida por um mecanismo bem delineado que constantemente se renova, as sociedades garantem a continuidade do capitalismo e sua manifestação mais abrangente: a globalização.

As novas formas de organização do trabalho, oriundas do capitalismo, têm influenciado muito a vida dos trabalhadores. A desregulamentação do trabalho criou, entre outros fatores de incerteza, a flexibilização que, juntamente com a alta tecnologia, engoliu uma grande quantidade de postos de trabalho, gerando um elevado nível de desemprego com todo um séqüito de conseqüências. A flexibilização do processo produtivo é mostrada por Antunes (2002) que diz:

Novos processos de trabalho emergem, onde o cronômetro e a produção em série e de massa são ‘substituídos’ pela flexibilização da produção, pela ‘especialização flexível’, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado. (ANTUNES, 2002, p.24)

Domingues (1999, p.77) argumenta o quanto é evidente a complexidade do capitalismo contemporâneo, principalmente a partir do que a sociologia econômica chama de oligopolização de muitas áreas da economia, instituída a partir do gigantismo de empresas que cada vez mais dominam o mercado: “os países, em maior ou menor grau, se vêm à mercê das forças de mercado, que para muitos seriam absolutas” .

Ao tratar da situação do trabalho neste mundo de economia globalizada, este autor refere-se à opinião de vários sociólogos os quais vêm argumentando que, embora as sociedades modernas tenham se constituído a partir do trabalho dos indivíduos, hoje a realidade é a redução do número de trabalhadores dentro das empresas, substituídos pela automação dos processos produtivos. Assim, o desemprego estrutural se estabelece e a

“identidade dos indivíduos e dos grupos deixa de ser dada por seu pertencimento à classe trabalhadora que, ao contrário do previsto por Marx, encolhe em vez de aumentar de tamanho” (DOMINGUES,1999, p.78).

Antunes (2002b) é bastante enfático ao afirmar que a questão do desemprego estrutural já apresenta dimensões impressionantes, não poupando nem mesmo o Japão, berço do toyotismo e onde, até o advento deste, não houve excesso de mão de obra. Referindo-se a este modelo de funcionamento empresarial como sendo “o de maior impacto na ordem mundializada e globalizada do capital” (p.41), ressalta que a década de 80 foi pródiga em transformações no mundo do trabalho. Estas mudanças atingiram a classe trabalhadora não só no aspecto material mas também na subjetividade de cada indivíduo que vivenciou a implantação do desemprego estrutural. O capital, mais do que nunca, passou a ter o controle sobre a força de trabalho e assim o faz por meio da fragmentação do trabalho somada a um crescente incremento tecnológico.

Todas as análises apontam para mudanças realmente preocupantes no mundo do trabalho, mais especificamente para todos aqueles que dele faziam ou fazem parte. Como todo este processo de mudanças reflete na realidade do mundo do trabalho das organizações escolares? Os reflexos são nítidos mas são de outra natureza pois o sistema escolar apresenta características muito diferentes e portanto não é passível de toyotização. Por conta dessa particularidade, o conceito econômico da organização do trabalho no contexto escolar fica restrito à divisão do trabalho dentro de uma hierarquização apropriada, que visa basicamente atingir os objetivos do sistema educacional como um todo.

1.3- A GLOBALIZAÇÃO E SUAS REPERCUSSÕES NO MUNDO DO TRABALHO DOCENTE: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS BUSCAM SE ADEQUAR.

As transformações no mundo do trabalho decorrentes do avanço do capitalismo e da globalização impactam as políticas públicas educacionais e conseqüentemente o trabalho nas escolas. Principalmente a partir da década de 90, ocorreu a implementação de uma série de políticas educacionais fortemente calcadas no modelo neoliberal. Este novo modelo político estabeleceu, nos estados brasileiros, reformas que foram além das especificidades locais e redefiniram o papel do Estado na sua relação com a educação (MACEBO; EWALD, PRESTRELO, UZIEL, 2006).

As mudanças neoliberais nas políticas públicas de educação no Brasil ocorreram principalmente no governo Fernando Henrique Cardoso e permaneceram no governo de Luiz Ignácio Lula da Silva. Ilustrando as mudanças ocorridas, Oliveira (2004b, p.1129) demonstra o principal ponto pretendido por algumas reformas no sistema educacional, ou seja, as chamadas transformações produtivas com equidade: “a equidade far-se-ia presente, sobretudo, nas políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos”.

A equidade social é, para Oliveira (2004a, 2004b), o eixo principal do globalismo para a educação. Uma decorrência da opção pela equidade social foi a necessidade de alterar os objetivos, as funções e a organização da gestão escolar. O autor explica que, diante da constatação de que a crença no sistema educacional vigente havia se esgotado por conta do seu fracasso como agente de melhoria da distribuição de renda, foi necessário pensar políticas mais adequadas.

Explicando melhor o sentido da equidade nas transformações produtivas, o autor diz que as reformas foram baseadas na padronização e massificação de alguns processos administrativos e pedagógicos, visando uma suposta universalidade a todo corpo escolar. Apesar da proposta de equidade social, a manobra pretendeu baixar custos e/ou redefinirem gastos, permitindo maior controle das políticas implementadas. O modelo de gestão escolar adotado passou a combinar formas de planejamento e controle central na formulação de políticas associadas à descentralização administrativa (OLIVEIRA, 2004a, 2004b).

As consequências mais imediatas das reformas com vistas à adequação ao globalismo foram a expansão da educação básica e a reestruturação do trabalho docente. Tanto uma como a outra desembocaram em sobrecarga para os professores, já que estes se viram com muito mais trabalho e responsabilidades sem o preparo e formação adequados aos novos tempos e sem a contrapartida financeira compatível com as novas exigências.

Apesar da pretensão de equidade social e de adequação ao atual contexto do mundo do trabalho, as políticas educacionais, segundo Oliveira (2004a, 2004b), não condizem com a realidade social das escolas, sendo essas políticas, na maior parte das vezes, irrealistas no que se refere ao cotidiano escolar, pois não contemplam as reais necessidades dos estudantes e nem as da classe docente. As consequências do não

atendimento dessas necessidades aparecem na atuação profissional, na saúde e na qualidade de vida dos trabalhadores em educação.

Para enfrentarem as repercussões da globalização e a canhestra adequação das políticas educacionais brasileiras, os trabalhadores docentes têm empreendido lutas visando modificar o cenário da educação e o faz a partir da divulgação de novas formas de encarar o impacto dessas políticas de aporte neoliberal no ensino brasileiro. Apesar das lutas, o sistema educacional ainda continua com muitos problemas no que se refere às questões relacionadas às condições de trabalho, formação e prática profissional e à saúde dos docentes do ensino público.

CAPÍTULO 2 - A REFORMA NO ENSINO MÉDIO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PÓS-REFORMA: EFEITOS SOBRE A EDUCAÇÃO E A CLASSE DOCENTE.

“O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.”
(FREIRE, 2002)

No Brasil, as reformas destinadas à educação ocorrem periodicamente e de acordo com Frigotto e Ciavatta (2004), os fundamentos da maioria delas são importados do primeiro mundo e não correspondem às necessidades locais. Assim é que nos anos 90 ocorreu a reforma do ensino médio e técnico com a participação ativa do Banco Interamericano de Investimentos (BID) e do Banco Mundial (BIRD). O consentimento para esta participação na reforma deu-se por meio de instrumentos legais, sendo os mais decisivos o decreto nº 2208/97, as portarias do MEC nº 646/97 e nº 1005. Esta última criou o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), com o objetivo de viabilizar o aporte de recursos das instituições citadas e também a aceitação da reforma.

Frigotto e Ciavatta (2004) esclarecem como esses instrumentos induziram a

(...) redução progressiva de vagas do ensino médio de nível técnico – até a sua extinção no prazo de 5 anos – a criação de cursos básicos de educação profissional, não sujeitos à regulamentação e a expansão dos cursos de tecnólogos e licenciaturas de nível superior nas escolas técnicas, transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológicas – CEFETs. (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2004, p.13)

Os autores ressaltam a importância de se conhecer os mecanismos políticos por trás das reformas pois estes escondem dois aspectos da cultura educacional no Brasil. Neste caso, estão se referindo, em primeiro lugar, a uma histórica dificuldade de lidar com a educação para o trabalho enquanto elemento gerador de cultura e aperfeiçoamento humano e em segundo lugar, a abertura a ideologias e recursos externos que acabam por impedir o

desenvolvimento da autonomia na condução de um sistema educacional mais adequado à realidade do país.

Copiar outras sociedades, importando suas ideologias, seria optar por não construir uma identidade própria, principalmente por conta da dependência econômica e cultural mantidas através da continuada intervenção externa, a qual se constitui numa extensa dívida que requer vultosos recursos para ser paga, recursos que teriam melhor destino se fossem empregados na criação da “autonomia científico-tecnológica” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2004, p. 15).

As políticas educacionais, muitas vezes, são vistas como um mecanismo de dominação política que contaminam o processo educativo como um todo e não cumprem o propósito de formar sujeitos autônomos e críticos. A reforma no ensino médio demonstra como se constrói, na teoria, uma escola que pretende preparar as pessoas para a vida. Na prática, a igualdade de condições presente nos discursos fica apenas nos discursos, o novo patamar prometido aos indivíduos não chega a se constituir já que naufraga no mar de inconsistências que se tornou a educação brasileira.

As políticas públicas referentes às reformas no ensino médio são só uma pequena parte da realidade educacional brasileira que a classe dominante insiste em classificar como a melhor que se pode ter. Como bem diz Freire (2002, p.111): “do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades”.

Antes da reforma do ensino médio, mais especificamente na década de 80, foi elaborado o projeto da lei de Diretrizes e bases da Educação – LDB, ocasião em que foram amplamente discutidas várias questões visando delinear o que seria “uma educação básica, fundamental e média, que se constituísse a partir do estudo dos fundamentos científico-tecnológico e histórico-sociais” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2004, p.17). Estes autores ressaltam que naquela ocasião não houve compatibilidade entre o pensamento dos educadores e a ideologia e as políticas de ajustes governamentais, o que levou à rejeição das propostas fundamentais da LDB.

As manobras governamentais para que a LDB se tornasse coerente com seus propósitos de desregulamentação, de descentralização e de privatização são descritas por Frigotto e Ciavatta (2004):

(...) o projeto de LDB oriundo das organizações dos educadores, mesmo sendo coordenado, negociado e desfigurado pelos relatores do bloco de

sustentação governamental, foi rejeitado pelo governo. Todas as decisões fundamentais foram sendo tomadas pelo alto, pelo Poder Executivo, mediante medidas provisórias e decretos ou por leis conquistadas no Parlamento por meio da troca de favores. O substitutivo do projeto original foi então se transformando em uma peça legal adequada aos interesses do governo.

(FRIGOTTO e CIAVATTA, 2004, p.17).

Embora os articuladores das propostas de reforma educacional vissem a realidade vigente na educação, quem decide está a serviço do poder constituído, o qual, historicamente, atende aos interesses das classes dominantes e não às reais necessidades dos estudantes, dos trabalhadores docentes e da sociedade.

Logo depois, o governo começou a se preocupar com a reforma do ensino médio e para estruturá-la montou um grupo com especialistas em educação e representantes do poder público. Preocupados com a qualidade do ensino, os educadores delinearam uma proposta de reforma com o ambicioso objetivo de prover aos estudantes uma “educação como capacidade de conhecer e de atuar, de transformar e de ressignificar a realidade” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2004, p.15). O “como fazer” seria oferecendo aos jovens um ensino que desconstruísse chavões tais como “a ciência é coisa de cientista”, “a cultura é coisa de gente fina” (p.16). No entanto, assim como aconteceu com o projeto da LDB, os esforços para implantar a proposta que corrigiria distorções e que garantiriam o acesso ao ensino básico de qualidade a todo cidadão brasileiro foram em vão.

As finalidades do ensino médio, durante um bom tempo, estiveram predominantemente voltadas para o mercado de trabalho. Todavia, as profundas mudanças impostas pelo novo padrão da sociedade capitalista tornaram-nas obsoletas. Este novo padrão, por ser essencialmente caracterizado pela desregulamentação das relações, deixou de atender a premissa básica da emancipação humana, a qual, segundo Ramos (2004, p.39), só pode ocorrer “à medida que os projetos individuais entram em coerência com um projeto social coletivamente construído”. A incoerência do projeto de reforma, que desvinculou a formação também para o trabalho, desfigurou ainda mais a incipiente identidade do ensino médio.

A distância entre a concepção de um ensino que transforma a realidade e daquele que meramente leva à adaptação dos indivíduos ao meio pode ser medida ao se observar que existe uma tendência para ensinar aos jovens a se conformarem com a realidade material e social em que estão inseridos.

O descompasso entre o que se ‘pretendia’ e o que se fez gerou uma nova realidade no trabalho dos professores, que foram confrontados com novas demandas, mas sem o suporte formativo e de reconhecimento social, fatores imprescindíveis para o bom desempenho da função de fazer funcionar um sistema educacional que se pretenda transformador. Sem dúvida, as coisas ficaram mais difíceis para os professores, aumentando assim o número daqueles para quem o sofrimento substituiu o prazer de ensinar. Possibilitar que eles falem dessa experiência talvez leve ao resgate do ideal que um dia os encaminhou para uma sala de aula.

2.1- PRINCIPAIS ASPECTOS CONTEMPLADOS PELA REFORMA E SEUS PONTOS CRÍTICOS: O CONTEXTO DO TRABALHO DO PROFESSOR PÓS-REFORMA NO ENSINO MÉDIO.

No artigo “A escola média: um espaço sem consenso”, Krawczyk (2004, p.113), traça um panorama do ensino médio pós reforma e deixa bem claro a distância entre o pretendido e o realizado. A autora sintetiza dizendo que no “campo de tensões produzido entre a intencionalidade das novas estratégias, a realidade que se quer transformar e a nova efetividade produzida” é possível discriminar os elementos que facilitaram e os que dificultaram o êxito da reforma.

Em vista da crescente demanda pelo ensino médio, determinada pelas novas exigências do mercado de trabalho, definiu-se por mudanças neste ensino que privilegiariam a otimização de recursos, a democratização e a qualidade da educação oferecida. No entanto, conforme ressalta Krawczyk (2004), verifica-se que, no seio da reforma, convivem problemas antigos e novos que não impedem a expansão do ensino médio, mas esta, além de proporcionar um ensino de baixa qualidade, ainda mantém elevado grau de exclusão.

Nesse sentido o ensino médio não consegue atender a demanda que cresceu significativamente. Ao mesmo tempo em que apresenta uma proposta pedagógica confusa e insatisfatória, não atende as finalidades desse nível de ensino, ou seja, não promove “o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e a preparação básica para o trabalho e para a cidadania por meio da construção da autonomia intelectual e moral” (KUENZER, 2000, p.9).

Dentre os aspectos mais críticos da reforma, Krawczyk (2004 p.116) ressalta alguns pontos mais problemáticos e observa o quanto as inconsistências das políticas educacionais

têm afetado negativamente “o trabalho do professor, a dinâmica institucional da escola e, em menor grau, a realidade educacional do aluno”.

Krawczyk (2004 p.116-128) cita os aspectos mais críticos³:

- A reforma do ensino, na visão da equipe diretiva das escolas pesquisadas, é tida como um sinônimo de remodelação física. Observa-se que, embora o núcleo da reforma seja a revisão curricular, as melhorias referentes ao programa de melhoria da infraestrutura das escolas são mais lembradas e valorizadas pelos docentes.
- A instalação de unidades escolares de referência, que se destacam pela estrutura, pelos recursos didáticos e pelas finalidades multiplicadoras relativas à formação continuada e de professores, de centros de inovação educacional: os objetivos que motivaram a criação destas unidades não se concretizaram na grande maioria das escolas e nada indica que isto vá ser corrigido.
- A nova concepção curricular prevê que os conteúdos oferecidos atendam aos interesses e inclinações dos alunos. Denominada de PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, esta nova concepção propõe a construção de currículos diversificados adequados à cada escola mas com base nacional comum. Na prática, ocorre uma dificuldade de assimilar e executar os pontos-chave dos PCNs, principalmente os de interdisciplinaridade e de competências. Outro empecilho à efetividade da implantação da proposta dos PCNs é a burocracia existente no processo de comunicação entre as diferentes instâncias do governo e destas com as escolas.
- Os recursos didáticos são outro ponto sensível da reforma do ensino médio. A prática pedagógica pressuposta no novo currículo requer, conforme Krawczyk (2004), recursos didáticos adequados e grande parte das escolas não conta com eles. Os recursos disponíveis, na maioria das escolas, são os de sempre: professores fazem cópias de texto ou passam matéria no quadro, em total descompasso com a tecnologia básica, que tanto atrai os alunos e facilita o trabalho do professor.
- A avaliação, como mecanismo mensurador de aprendizagem, foi prescrita como avaliação por conceito em vez da avaliação por notas vigente até a época da reforma. Os professores oferecem resistência à nova modalidade argumentando que não é possível fazer acompanhamento individual de alunos com salas superlotadas, isto é, em torno de

³ Os dados de análise da reforma foram coletados a partir de uma pesquisa feita pela Nora Krawczyk em 18 escolas de ensino médio de três estados do Brasil: Pernambuco, Ceará e Paraná (seis escolas em cada estado). O objetivo dessa pesquisa era analisar o processo de concretização da reforma do ensino médio.

40 a 50 alunos. Além disso, há o receio de que os alunos se desinteressem dos estudos por terem a certeza de que serão aprovados, é referido que isto de fato acontece, o que aumenta ainda mais o estresse do professor. A implantação do novo modelo de avaliação, segundo Krawczyk (2004) ainda está em transição. Após décadas de avaliação baseada apenas no desempenho acadêmico do estudante não é da noite para o dia que uma nova modalidade passe a fazer parte da prática pedagógica instituída.

- Projetos de gestão escolar instituídos produziram a gestão educacional compartimentalizada em programas; Krawczyk (2004, p.130) esclarece que a “gestão escolar hoje depende da boa administração institucional de um conjunto de programas implantados de maneira superposta, sem articulação entre eles e sem constituir uma proposta pedagógica institucional”.

Para Krawczyk (2004) as condições de trabalho dos professores é um tema bastante conhecido por todos os profissionais da área e há dois aspectos mais problemáticos envolvidos: o número insuficiente de professores e a falta de capacitação para ensinar com base no novo currículo. A solução empregada para resolver a carência de professores é a formação do professor polivalente e, segundo a autora, os órgãos oficiais conduzem a formação docente continuada de forma precária, degradando ainda mais a formação do professor. A formação em serviço é apontada como um dos aspectos mais valorizados nos programas de melhoria do ensino médio, mas, apesar dessa valorização, foi constatado que as secretarias da educação reclamam que a formação é priorizada apenas no discurso oficial, mas não o é nos financiamentos.

Sob o ponto de vista de Krawczyk (2004), a consolidação da reforma do ensino médio ainda está em curso e o que pode ser observado mostra que a realidade do que se queria ver é muito diferente do que pode ser constatado:

A situação atual da escola de ensino médio encerra o seguinte paradoxo: uma reforma curricular complexa junto com a desvalorização do trabalho intelectual da escola como instituição cultural. Essa desvalorização vem acontecendo, como vimos, por meio da deterioração das condições de trabalho dos professores; de uma governança educacional cada vez mais burocratizada e de uma gestão escolar cada vez mais tecnocrática e menos pedagógica; da ausência de reflexão e trabalho coletivo nos processos de definição político-educativos; da falta de uma unidade conceptual entre as diferentes ações pedagógicas propostas nas várias instâncias governamentais. (KRAWCZYK, 2004, p.155)

Além deste resumo da verdadeira situação no ensino médio após seis anos da implantação da reforma, a autora relata um diálogo com um ativo participante do

delineamento da mesma. Na ocasião indagaram a esse indivíduo qual a razão das mudanças em estudo não contemplarem as condições do trabalho docente nem a melhoria da formação dos professores pois estas medidas logicamente se refletiriam na transformação da educação pública. A pessoa, muito sinceramente, respondeu: *“uma reforma desse tipo não teria impacto político”* (KRAWCZYT, 2004, p. 155). Salientando que não se pode resumir a problemática educacional ao trabalho docente, a autora denuncia que não se pode também simplificar a realidade da educação no Brasil a ponto de se fazer reformas com base apenas no rendimento político.

2.2- EFEITOS LOCAIS DA REALIDADE DO ENSINO PÚBLICO SOBRE O PROFISSIONAL DOCENTE.

Como se viu, vários fatores que se entrelaçaram para construir a realidade no ensino público brasileiro tornaram-se mais impactantes após a reforma do ensino médio. Na maioria dos casos, é a falta de alternativas de trabalho o único motivo que leva muitos professores a enfrentarem sua jornada junto a alunos desinteressados e indisciplinados, num círculo vicioso em que a desmotivação do professor é também um alimento para o desinteresse dos alunos. As condições de trabalho, o pouco valor social da profissão e os baixos salários somam-se e desmotivam ainda mais os docentes.

Freire (2002) é enfático ao esclarecer que a luta dos professores por melhores salários é, antes de tudo, uma tentativa de se fazerem respeitar como trabalhadores e como pessoas. Para ele, o combate em favor da dignidade da prática docente, visa fazer frente ao descaso com o ensino:

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cairmos no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. Não há o que fazer é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (FREIRE, 2002, p. 74)

Para muitos professores este “não há o que fazer” já é um fato consumado. Uns realmente caem no indiferentismo e se envolvem apenas o mínimo necessário para cumprirem a obrigação de darem suas aulas. Outros se desdobram para manterem acesa a chama do ideal que os levou à profissão À custa de muito sacrifício pessoal não deixam que se desfaça a motivação por ensinar.

O desfazimento do objetivo de lecionar, além da desmotivação, gera o mal estar docente, o que, de acordo com Esteve (1999, p.55) é um "conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social". O autor prossegue com a definição:

A expressão mal-estar docente (*malaise enseignant, teacher burnout*) emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada. (ESTEVE, 1999, p. 56)

Para ele, esse mal-estar está ligado ao intenso processo de mudanças sociais que vem ocorrendo em todo o mundo nos últimos anos e às dificuldades da escola em caminhar junto com as mudanças. Os professores fazem parte deste quadro de mudanças sociais, só que as mudanças no sistema educacional são lentas e superficiais e o desempenho da profissão docente não tem outra saída senão andar no passo lento do sistema que, às vezes, não provê as escolas nem do básico para uma atuação decente.

Esteve (1999) corrobora, com seus estudos, o argumento de que um dos principais fatores que causam o mal estar docente está na falta de recursos materiais e nas condições de trabalho do professor. Essa realidade apresenta discrepâncias em relação às políticas educacionais, uma vez que não dão conta da realidade social e não a modifica.

[...] professores que enfrentam com ilusão uma renovação pedagógica de sua atuação nas salas de aulas encontram-se, freqüentemente, limitados pela falta de material didático necessário e pela carência de recursos para adquiri-los. Muitos desses professores queixam-se explicitamente da contradição que supõe, por um lado, que a sociedade e as instâncias superiores do sistema educacional exijam e promovam uma renovação metodológica, sem, ao mesmo tempo, dotar os professores dos recursos necessários para levá-la a cabo. (ESTEVE, 1999, p.48)

Depreende-se do trecho citado que as instâncias superiores e a própria sociedade exigem do professor várias mudanças, mas, na prática não viabilizam sequer recursos suficientes para aquisição dos materiais. O envio de recursos ocorre geralmente uma vez ao ano, entretanto nunca são suficientes para suprir as necessidades acumuladas, inviabilizando assim as transformações propostas nas políticas educacionais e dificultando aos professores o perfeito cumprimento de seu papel.

Para ter qualidade em seu funcionamento, tanto a escola como qualquer instituição ou grupo social, precisam de critérios compreendidos e admitidos por todos os seus

membros. Isto está longe de ser a realidade nas escolas públicas, condição melhor explicada por Levy (2001a, p.25) quando ele fala dos negócios políticos-econômicos e o quanto estes influem negativamente no funcionamento das instituições: em função de interesses não explicitados, cada vez mais se acentua o divórcio entre as instituições e os discursos que são proferidos em nome da escola, ou seja, de um lado ficam as condutas sociais efetivas, do outro, a forma como estas são compreendidas e sentidas.

CAPÍTULO 3 - A PSICODINÂMICA DO TRABALHO COMO BASE TEÓRICA

*“O sofrimento pode tornar-se o instrumento de uma modificação na organização do trabalho ou gerar um processo de alienação e de conservadorismo”
(DEJOURS, 2004).*

A Psicodinâmica do Trabalho surgiu na década de 1990, como um ramo da Psicopatologia do Trabalho. Esta segunda vertente foi criada por Lê Guillant, tendo como principal expoente Cristhophe Dejours. Dejours tinha como finalidade compreender o sofrimento psíquico no trabalho e todo o seu esforço era dirigido então no sentido de estabelecer relações entre as injunções e constrangimentos organizacionais e a desestabilização psicológica dos indivíduos (DEJOURS, 1992; 2004).

O que se esperava era que em algum momento as pessoas iriam necessariamente se descompensar psiquicamente e adoecerem. Mas o que observou foi que isso não ocorria com a frequência esperada, o que deixou Dejours um tanto intrigado. Através de criteriosas pesquisas vislumbrou o outro lado da questão: o estado de “normalidade”. O foco então passou a ser a “normalidade” conseguida pelos trabalhadores num contexto de trabalho aparentemente adoecedor. Dada a inversão do objeto de pesquisa, Dejours passou a chamar de Psicodinâmica do Trabalho o seu novo campo de pesquisa e as teorias formuladas.

Desde então, o objetivo principal de Dejours “passa a ser a compreensão das estratégias às quais o trabalhador recorre para manter-se saudável, apesar de certos modos de organização do trabalho patologizantes” (Dejours, 2004, p.172). Neste sentido, a condição de normalidade inclui tanto o prazer quanto o sofrimento e pode mesmo ser uma estratégia de defesa que oculta o sofrimento com o objetivo de evitar a somatização de doenças ou a loucura tal como expressa Dejours; Abdoucheli; Jayet (1994):

A psicopatologia tradicional baseada, como dissemos, no modelo da fisiopatologia das doenças do corpo é dedicada, antes de mais nada, ao estudo das doenças mentais e da loucura. Ora, o campo de investigação que se trata de explorar aqui diz respeito a sujeitos que apesar das pressões que devem enfrentar, conseguem evitar a doença e a loucura. Trata-se, portanto, de estudar um campo psicopatológico não ocupado pela loucura: aquele da normalidade. Por certo que a normalidade dos comportamentos não implica a ausência de sofrimento. E o sofrimento, além disso, não exclui o prazer. (DEJOURS; ABDOUCHELI, JAYET, 1994, p.47)

O foco da investigação da Psicodinâmica do Trabalho está entre o sofrimento e a normalidade, esta “não é concebida como simples ausência de doença, mas como resultado de estratégias defensivas elaboradas para resistir ao que, no trabalho, é desestabilizador” (DEJOURS, 2004, p. 172). Assim, a Psicodinâmica do Trabalho busca “a gênese e as transformações do sofrimento mental vinculadas à organização do trabalho” (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994, p.14).

Compreender como “a maioria dos homens e das mulheres consegue driblar a doença mental, apesar das pressões organizacionais” passa a ser, segundo Mendes (2007a, p.29), a meta máxima da Psicodinâmica do Trabalho. A partir da análise da dinâmica própria dos contextos de trabalho sob observação, procura estabelecer a “atuação de forças visíveis e invisíveis, objetivas e subjetivas, psíquicas, sociais, econômicas que podem ou não deteriorar este contexto” (MENDES, 2007a, p.29). Por meio desse tipo de análise a Psicodinâmica do Trabalho conseguiu estabelecer que o sofrimento se instala quando a relação do trabalhador e a organização do trabalho são bloqueadas por diferentes forças que colocam frente a frente o desejo da produção e o desejo do trabalhador.

Não existe um conceito racional para os termos sofrimento e prazer, uma vez que se estabelecem no âmbito dos sentimentos. Para Dejours (2004) o sofrimento é um

(...) espaço clínico intermediário que marca a evolução de uma luta entre funcionamento psíquico e mecanismo de defesa por um lado e pressões organizacionais desestabilizantes por outro lado, com o objetivo de conjurar a descompensação e conservar, apesar de tudo, o equilíbrio possível, mesmo se ele ocorre ao preço de um sofrimento, com a condição de que ele preserve o conformismo aparente do comportamento e satisfaça aos critérios sociais de normalidade (DEJOURS, 2004, p.148).

A percepção do prazer e do sofrimento no trabalho se dá por meio do viés interpretativo da subjetivação, que é definida por Mendes (2007a, p.30) como sendo “o processo de atribuição de sentido, construído com base na relação do trabalhador com sua realidade de trabalho, expresso em modos de pensar, sentir e agir individuais ou coletivos”. Assim, a subjetivação é um instrumento mediador entre o mundo real, aquele vivido e experimentado, e o mundo interior, aquele interpretado e construído por intermédio dos sentidos do trabalhador. A partir desse processo de subjetivação, a realidade social é construída pelo trabalhador, mediante a interpretação dos significados da real organização do trabalho. Essa construção se dá através da representação social, a qual produz novos comportamentos, dando novos significados à realidade vivida pelo trabalhador.

Por real organização do trabalho compreende-se a divisão do trabalho, o conteúdo da tarefa, as modalidades de comando, as relações de poder, as questões pertinentes a responsabilidades, o sistema hierárquico. A organização do trabalho é o ponto chave para a compreensão do sofrimento e prazer do trabalhador, pois é nela que se estabelece a relação social de confiança, de desejo, de motivação e de reconhecimento de seus pares. Dejours; Abdoucheli; Jayet (1994, p.42) afirmam que “é a organização do trabalho que determina as relações entre desejo e motivação”.

Quando a organização do trabalho é, para o trabalhador, fonte de exigências rígidas e imutáveis, inviabiliza-se a construção de defesas, neste caso, resta-lhe a alternativa única de adaptar-se ao trabalho, o qual passa a ser apenas fonte de pressões patogênicas e meio de sobrevivência. O trabalho, entretanto, também pode levar a uma vivência de prazer, pois as pessoas diferenciam-se na forma como vivenciam sua experiência profissional, sendo a história de vida um fator importante na elaboração de sistemas defensivos. Mesmo pouco gratificante, ele pode representar a possibilidade de o trabalhador afirmar-se e construir novas normas de enfrentamento, de defender-se.

O trabalho humano é o gerador das relações sociais que vão sendo construídas dinamicamente. A partir da inserção dos homens no contexto do trabalho desenvolvem-se, na sociedade, modos de vida vinculados à cultura, aos conceitos e aos olhares sobre as relações sociais, os quais influenciam a forma como se concebe as relações saúde-doença-trabalho.

As relações sociais estabelecidas na organização do trabalho tendem a serem determinantes na relação prazer e sofrimento. Estas são as principais categorias utilizadas na psicodinâmica do trabalho. Os trabalhadores, ao vivenciarem a organização do trabalho, interpretam, através dos sentidos e da sua subjetividade, toda a estrutura montada na relação do ambiente de trabalho. Essa interpretação dá a eles um significado negativo ou positivo desse ambiente. Quando negativo, os trabalhadores desenvolvem sistemas coletivos de defesa no intuito de se protegerem mutuamente da hostilidade do ambiente de trabalho e de mantê-lo mais acolhedor (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994).

Para os pesquisadores da psicodinâmica do trabalho a saúde é, antes de tudo, um fim, um objetivo a ser conquistado. O estado de bem-estar social e psíquico não é entendido como um processo estável, que, uma vez atingido, seja possível de ser mantido, mas como algo de que procuramos constantemente nos aproximar. O ser humano, de forma

geral, possui capacidade de variações, tanto social quanto orgânicas e psíquicas. Estas variações se apresentam como dispositivos de regulação, já que o organismo humano vive em constante movimento (DEJOURS, 2004).

A psicodinâmica do trabalho permite compreender as relações sociais presentes na atividade laboral e em sua organização. Sempre levando em conta as interações entre os sujeitos e destes com o trabalho, a psicodinâmica visa essencialmente entender a coletividade do trabalho e não os indivíduos isoladamente. Esta abordagem se assenta sobre os conceitos ergonômicos de trabalho prescrito e de trabalho real e concluiu que, quanto maior o espaço entre um e outro, menor é a adaptação do profissional à sua profissão, ao trabalho em si (MERLO, 2002).

A organização do trabalho aparece, antes de tudo, como uma relação intersubjetiva e uma relação social. Assim, a intersubjetividade está no próprio centro da organização do trabalho. Esta é determinada pelas relações sociais de trabalho, pois o homem, como sujeito pensante focado na sua relação com o trabalho, produz interpretações de sua situação e de suas condições, socializa essas últimas em atos intersubjetivos, reage, se organiza mentalmente, afetiva e fisicamente, em função de suas interpretações; age, enfim, sobre o próprio processo de trabalho e traz sua contribuição à construção e evolução das relações sociais no trabalho (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994).

A saúde mental, de certa forma, não significa ausência de sofrimento ou de angústia, nem conforto constante e uniforme, pois existem pessoas que, mesmo angustiadas, sentem prazer no que fazem, ou seja, no trabalho. Dejours; Abdoucheli; Jayet (1994), dizem que existe um "paradoxo psíquico do trabalho": este é, para uns, fonte de equilíbrio; para outros, causa de fadiga e sofrimento.

Para melhor entender a complexa interação entre os aspectos psicológico e social nas relações de trabalho, Lima (2002) lança mão da psicossociologia do trabalho, a qual, por sua vez, busca seu complemento na ergonomia com o objetivo de estudar os elementos subjetivos, sociais e organizacionais referentes às situações de trabalho. Este tipo de estudo logrou estabelecer que, enquanto a análise psicossocial do trabalho tem seu foco na interioridade do indivíduo, a análise ergonômica busca entender o espaço social em que esta se exterioriza. É a partir da integração desses dois aspectos que se torna possível compreender como se articulam saúde, adoecimento e trabalho.

A análise psicossocial do trabalho tornou-se assim a via de acesso às vivências objetivas, subjetivas e intersubjetivas no contexto do trabalho. Essa análise se processa com base na ergonomia que é, segundo Oliveira (2002), a ciência que estuda o desempenho do homem em atividade profissional, buscando compreender as interações sociais e os elementos que compõem o sistema social como um todo.

O principal objetivo da abordagem ergonômica é compreender a interação entre o indivíduo, o ambiente e o próprio trabalho. Neste caso, define-se ambiente como o contexto onde se desenvolve a atividade que, por sua vez, é definida como a verdadeira face do trabalho, o qual se assenta em duas dimensões distintas: primeiro a ontológica – a qual marca a história e a identidade da espécie humana, diferenciando-a das outras espécies e em segundo lugar, vem a ação humana – baseada em estratégias operatórias que visam o bem estar do trabalhador (FERREIRA, 2003).

O vértice deste triângulo, para a ergonomia, é o indivíduo. É o trabalhador ou a trabalhadora compondo o contexto sócio-técnico do trabalho. Longe de ser um ente abstrato, na visão ergonômica, o trabalhador é “um ser humano que pensa, age e sente em um ambiente de trabalho, buscando responder às contradições existentes no contexto de trabalho” (FERREIRA, 2003, p.45). Essa visão de sujeito é que possibilita a ergonomia contrapor-se à premissa taylorista do homem como uma variável que pode ser ajustada a bel prazer da organização do trabalho.

A ergonomia sustenta que os postos de trabalho, as ferramentas, os equipamentos e as tarefas podem ser iguais ou padronizados no ambiente de trabalho, mas seus executores não o são e por isso não é possível exigir performances iguais. Ferreira (2003) enfatiza que a diversidade interindividual é a principal característica de toda e qualquer população de trabalhadores. Manifestando-se de diferentes formas, umas mais visíveis como idade, gênero, raça, dimensões corporais e outras menos, tais como a história de vida, a personalidade, a experiência, a diversidade influencia significativamente o modo de ser dos indivíduos no trabalho. A preocupação da ergonomia é com os custos individuais num contexto de trabalho que cobra resultados iguais, sem o devido respeito pelas diferenças ditadas pela singularidade de cada trabalhador.

Dejours (2004) atribui à ergonomia o ter tornado possível localizar onde começam as dificuldades dos trabalhadores em geral: ela estaria no intervalo entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Pelos termos ergonômicos, ao interferir diretamente na

autonomia do trabalhador, essa distância não dá chances ao trabalhador de exercer a sua criatividade ou inteligência prática.

3.1- TRABALHO PRESCRITO VERSUS TRABALHO REAL: OS REFLEXOS DO “GAP” ENTRE UM E OUTRO NO CONTEXTO DO TRABALHO DOCENTE.

Entende-se por trabalho prescrito as normas, o formato, o modo operatório das tarefas, as divisões das atividades hierarquicamente organizadas, em outras palavras, é o trabalho como deve ser. Já o trabalho real se dá no contexto do trabalho propriamente dito e geralmente é marcado por improvisos que acontecem no dia a dia. O trabalho real tem a tendência de prevalecer, pois é uma maneira do trabalhador “adaptar” o trabalho prescrito à realidade que o cerca. Dessa forma, é o prescrito quem dita as normas e o real é quem as cumpre conforme a causalidade dos fatos.

De acordo com Batista e Codo (1999), toda organização que tenha por objetivo a produção de bens ou serviços tem por base uma prescrição do trabalho, de como este deve ser. Ao descreverem como é este deve ser na escola, estes autores ressaltam que ele inclui:

(...) procedimentos didáticos corretos, os métodos, a utilização criteriosa dos recursos do ensino, diz respeito à psicologia das crianças e adolescentes, as formas de abordar os alunos “normais”, “problemáticos” e “alunos especiais”, diz respeito ao funcionamento da organização escolar, suas normas, à distribuição de cargos e funções, às relações com os pais dos alunos, etc. (BATISTA e CODO, 1999, p. 75)

As prescrições relativas ao fazer docente começam a fazer parte da vida do indivíduo a partir de sua escolha pela docência, estando presentes na sua formação como professor e em todas as outras formas de preparação que vier a fazer. Via de regra, o trabalho como deve ser esbarra no que Dejours (2004) chama de a realidade do trabalho. A realidade do trabalho na escola se assenta em vários fatores que poderão aumentar a tensão entre o como deve ser e o que pode ser: as relações com os colegas, os recursos que a escola possui, os problemas singulares da instituição, como na atualidade, o problema da violência, o tipo de gestão adotado.

Do lado do trabalho real, ocorre um afastamento das prescrições, que cedem lugar à atividade de “interpretar” o que foi prescrito. Nesse contexto, aparecem dificuldades concretas em função do que Dejours (2004, p.64) nomeia de “multiplicidade de interpretações possíveis e, por conseguinte, conflito entre as diferentes interpretações dos agentes”. Tal situação gera disputas de poder e o real geralmente acabará distorcido,

distante da prescrição e esta, por si mesma, muitas vezes é a promotora da compreensão enviesada do que era pretendido.

O trabalhador precisa administrar a discrepância entre o trabalho prescrito e o real. Às vezes, é necessária a reorganização das tarefas, a re-divisão entre os pares, o que não pode ser considerado fácil, pois, na maioria das vezes, essa operação é permeada de conflitos e sofrimento nos aspectos relacional e organizacional.

Dejours (2004) procura explicar as repercussões desta discrepância na vida do trabalhador. O espaço formado entre o trabalho prescrito e o real influi diretamente no processo de adaptação ou não do trabalhador ao trabalho. Quando essa distância é muito grande, como no caso dos professores na pós-reforma, acumulam-se a frustração e o estresse, propiciando o chamado mal estar docente e o adoecimento.

No contexto do trabalho docente, logicamente, a administração deste “gap” está a cargo do professor. Batista e Codo (1999) avaliam que o “administrar” tem início assim que o professor assume seu posto nos primeiros dias de trabalho: logo o professor constatará que diferentes aspectos da realidade do trabalho impedirão que siga, de fato, o que aprendeu em sua formação profissional. Outros fatores também contribuirão para aumentar a distância entre o que ele acreditava que poderia fazer e o que realmente pode ser feito

(..) ao tentar trabalhar ‘como deve ser’, em certas oportunidades, os professores aprenderão, em maior ou menor medida, que existe um déficit de infraestrutura nas escolas; que os recursos necessários estão ausentes. Essa ausência lhes demandará maior esforço no trabalho, maior quantidade de tarefas a serem realizadas, comprometendo-se assim a qualidade do ensino. (BATISTA e CODO, 1999, p.79)

O espaço da sala de aula e as próprias aulas podem ser, por sua vez, experiências que vão mostrar novas formas de distanciamento entre o como o professor gostaria que fosse e a realidade vivida: Os professores também experimentarão, em maior ou em menor medida, que o espaço da aula pode se apresentar como espaço de indisciplina, agressão e, às vezes, de violência.

As dificuldades de aprendizado dos alunos mexem com a subjetividade do professor no sentido de levá-lo a duvidar de sua competência. Ao considerarem os efeitos da distância entre o trabalho como deve ser e a realidade do trabalho nas escolas, Batista e Codo (1999) os classificam “como uma terrível armadilha para o educador; tanto mais terrível quando mais profunda seja a referida defasagem”. Os autores mostram outros

aspectos extremamente danosos desta armadilha: além de dificultar a realização das atividades do professor, ela atrapalha o estabelecimento do vínculo emocional com alunos, impedindo o pleno desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

3.2- A DISTÂNCIA ENTRE O TRABALHO PRESCRITO E O TRABALHO REAL NO COTIDIANO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO PÓS-REFORMA.

A partir do entendimento das influências da distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real sobre o professor, é possível avaliar este fenômeno nos vários aspectos do cotidiano escolar, aqui referente ao ensino médio pós-reforma:

- Na implantação dos PCNs, com relação a dois aspectos principais:
 - a) elaboração de projetos pedagógicos com base na interdisciplinaridade: na prática, não acontece de fato;
 - b) objetivos dos PCNs (apesar de bem estruturados não acontecem na prática)
- Falta de material didático/ estrutura deteriorada das escolas: efeitos negativos sobre os trabalhadores nas escolas;
- Os imprevistos do cotidiano escolar são vários e rotineiros: falta de professores, redução de horários sem aviso prévio aos professores, alunos irresponsáveis com os materiais, materiais áudios-visuais inoperantes e outros mais;
- Políticas educacionais: leis e portarias sem contrapartida financeira e formativa;
- Dificuldade de criar metodologias alternativas em relação ao currículo base nacional.
- Avaliação dos resultados das políticas educacionais feita pelo governo com a culpabilização dos professores pelos maus resultados.

Os itens relacionados acima podem ser melhor avaliados no que se refere às discrepâncias entre o proposto e o efetivamente exequível, iniciando-se pela proposta dos PCNs e seus desdobramentos no cotidiano escolar: os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) exigem do professor a elaboração de projetos pedagógicos contemplando o aspecto da interdisciplinaridade.

Os objetivos dos PCNs, relativos à construção social e cultural do aluno, são construídos sobre uma bela proposta teórica: oferece um currículo que cria as condições ideais para a inserção dos alunos no contexto social e que levam à compreensão das relações existentes entre os processos produtivos. Entretanto, no que se refere ao cotidiano da relação escola-aluno, ainda está longe de se concretizar essa proposta.

Em geral, algumas políticas educacionais começam e terminam no mandato que as instituiu, outras não. Logo que outro governo é eleito sempre ocorrem alterações, sendo que algumas políticas continuam e outras sofrem modificações, gerando uma descontinuidade administrativa e pedagógica pela falta de tempo hábil para uma efetiva implantação e consolidação das políticas. A repetição deste processo gera um desânimo generalizado, tanto por parte da direção das escolas como do corpo docente, o que deteriora a credibilidade do governo e de suas políticas educacionais junto aos profissionais de ensino.

Por parte do governo é feita uma retrospectiva geral sempre que se termina um mandato. É o momento de avaliar o impacto que as suas políticas geraram ao longo do período, como geralmente o impacto não é relevante, a culpa recai na pouca qualificação do corpo escolar, na má gestão escolar e na falta de iniciativa dos docentes.

As dificuldades que algumas escolas apresentam para criar alternativas curriculares têm sido usadas para culpabilizar os professores, os quais são vistos, em muitos órgãos oficiais, como responsáveis pelas dificuldades para implementar inovações que, na ideiação do governo, melhorariam a qualidade do ensino. No entender desses órgãos, tal situação acontece porque os professores colocam seus interesses acima das necessidades dos alunos. Krawczyk (2004) pondera que é preciso, antes de simplesmente culpar, avaliar as reais condições de trabalho, as condições salariais e de formação dos docentes, além de se procederem análises sérias a respeito da falta de políticas que mudem esta situação:

(...) não há mudanças na organização e na gestão escolar sem mudanças na gestão do sistema educativo e que, transformar a escola significa não só mudar a dinâmica no interior dela, mas também, e ao mesmo tempo, mudar a lógica de todo o sistema. (KRAWCZYK, 2004, p. 123)

Essas diversidades que compõem o quadro do trabalho docente da escola pública são fatores que descrevem uma distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, interferindo na maneira como o professor atua no exercício de sua função. Além disso, os professores, ainda precisam administrar outros fatores passíveis de geração de conflitos internos e externos. Dentre estes, encontra-se a carga mental, fator que aparece como uma sobrecarga resultante de situações a que estão sujeitos os professores (SORATTO e PINTO, 1999).

3.3 – CARGA MENTAL NO TRABALHO DE PROFESSORES

A forma como o trabalho é estruturado e a forma como deve ser executado pelo trabalhador podem gerar um fenômeno chamado carga mental. Entre as características do trabalho geradoras desta carga se encontram a fragmentação, as tarefas desconexas, a aparência e a sensação de inutilidade do que está sendo feito. Também não há contribuição para a estruturação da identidade e para o fomento da auto-estima. Nesse sentido, Soratto e Pinto (1999) ressaltam que

(...)o fator nocivo do trabalho não está na dedicação, no empenho, mas nas condições, na organização e na relação com o trabalho. Problemas nessas três ordens podem provocar carga mental mesmo que a quantidade de trabalho e o número de horas trabalhadas sejam bastante razoáveis. (SORATTO E PINTO, 1999, p.282)

Um redutor de carga mental é a pessoa trabalhar no que gosta. No entanto, uma pesquisa⁴ feita por Soratto e Pinto (1999) mostra que no caso dos professores, a situação é paradoxal: muitos professores fazem o que gosta e mesmo assim a presença da carga mental ainda é um item preocupante entre vários outros pesquisados por estes autores. Após isolarem vários fatores associados à presença de carga mental acima de níveis aceitáveis, os pesquisadores conseguiram estabelecer a razão, ‘o como’ um trabalho que não é fragmentado, não é alienante e não apresenta outros fatores desestruturantes pode provocar em seus trabalhadores efeitos próprios de carga mental elevada. A conclusão foi que as condições de trabalho dos docentes são muito inadequadas, levando-os a apresentarem os sintomas de sobrecarga mental.

Traçando o caminho que associa a carga mental a fatores intrínsecos e extrínsecos ao trabalho, observa-se que ela atinge o professor no momento em que este se vê impossibilitado, por condições externas e internas, de realizar o seu trabalho da forma como deveria. Nesse sentido, a carga mental se intensifica com os seguintes fatores: turmas lotadas; professores que lecionam para mais de um nível de ensino; professores que possuem diferentes turmas pelas quais é responsável; professores que lecionam mais de uma disciplina em mais de uma série\ turma; professores que lecionam ou atuam em mais de uma escola e outros mais.

Entretanto, Soratto e Pinto (1999) surpreendem-se ao delinear, por meio de pesquisa, duas realidades incompatíveis que convivem entre si: de um lado um leque de

⁴ A pesquisa se encontra no artigo: SORATTO, L; PINTO, R. Bournout e Carga Mental no Trabalho; In: Educação: Carinho e trabalho; CODO, Wanderley (org), 1999, p.282 - 292.

condições de trabalho inadequadas, de outro os trabalhadores mais comprometidos. Mesmo sofrendo os efeitos da carga mental elevada, a maioria dos professores consegue usar mecanismos que os mantêm dentro dos princípios do ideal de ensinar.

3.4 - CARGA PSÍQUICA

Para Dejours; Abdoucheli e Jayet (1994, p.22) “a subjetividade da relação homem-trabalho tem muitos efeitos concretos e reais”. Assentada em duas ordens de fenômenos: a carga física e carga mental - têm-se a carga de trabalho. Estes autores enfatizam que o entendimento de carga mental fica facilitado ao inserir os elementos afetivos e relacionais em um referencial mais específico, isto é, o da carga psíquica do trabalho.

Ao tratar de carga psíquica, Dejours; Abdoucheli e Jayet (1994) destacam seu caráter qualitativo e dinâmico não mensurável. Esta impossibilidade de se medir a carga psíquica se deve ao fato desta estar inserida na subjetividade do indivíduo, o que não impede que ela seja sentida pelo trabalhador, já que é resultado direto das pressões do trabalho cotidiano.

Para lidar com o conceito de carga psíquica são utilizados os conceitos de economia psíquica, os quais explicam a dinâmica das três vias de descarga das tensões acumuladas: via psíquica, via motora e via visceral. No que se refere à carga psíquica, observa-se que seu livre funcionamento, significando aqui uma articulação dialética com o conteúdo da tarefa, confere prazer e revigoramento: “em termos econômicos, o prazer do trabalhador resulta da descarga da energia psíquica que a tarefa autoriza, o que corresponde a uma diminuição da carga psíquica do trabalho” (DEJOURS; ABDOUCHELI E JAYET, 1994, p. 24). Esta condição é chamada de carga psíquica positiva.

O inverso, ou seja, a ausência de redução da carga psíquica, gera o trabalho fatigante. Segundo Dejours; Abdoucheli e Jayet (1994) a organização do trabalho é determinante para situar o trabalhador no campo do prazer ou do sofrimento. Classificada como “a vontade de outro”, geralmente tal organização faz com que o trabalhador tenha que agir conforme aquela vontade, sendo retirada dele a possibilidade da livre organização do trabalho. Dessa forma, ocorre o excesso de carga psíquica, a qual leva ao aparecimento de fadiga e sofrimento, geralmente somatizados em alguma parte do organismo ou exteriorizado em forma de depressão.

A carga psíquica positiva ainda parece existir em professores apaixonados pela sua profissão. Estes profissionais preferem se concentrar em experiências positivas, que já se tornaram imperceptíveis para aqueles que não conseguiram usar estratégias para sobrepujar o sofrimento advindo da realidade do trabalho. A carga psíquica negativa é mortal para a motivação, e sem esta, o professor sente-se perdido entre a obrigação de fazer sem ter nada que o motive.

3.5- MOTIVAÇÃO

A motivação tem sido considerada, pela psicodinâmica do trabalho, um fator importante ao falar sobre desempenho profissional, principalmente, quando ligado à satisfação com o trabalho. Tida como um fator fundamental, a motivação faz com que as pessoas adotem atitudes, pensamentos, ações e busquem seus objetivos ou metas. Para tanto precisa entrar em conexão com um "estado em que o trabalhador se sente com disposição ou vontade para trabalhar produtivamente" (BATISTA, CARDOSO, CARVALHO e VIEIRA, 2005, p.86).

A motivação pode ser conceituada, também, como "o desejo inconsciente de obter algo" ou como "um impulso para a satisfação, em geral visando o crescimento e desenvolvimento pessoal e, como consequência, o organizacional", o que causa, canaliza e sustenta o comportamento das pessoas, não sendo, porém, a única influência no nível de desempenho daquelas (BATISTA, CARDOSO, CARVALHO e VIEIRA, 2005, p.86).

Por outro lado a categoria motivação pode ser compreendida como algo relacionado "ao comportamento produtivo, estando, comumente, ligada as formas de gestão e controle dos trabalhadores nas organizações" (ALEGRETTI e TOTTONI, 2002, p.195). Nesse sentido, a motivação dada pela organização do trabalho é um aspecto importante a ser destacado quando se fala de saúde mental e trabalho, uma vez que é pela motivação que o professor se apega ao lecionar. Lecionar pode ser definido como uma troca de conhecimento entre o professor e seus alunos. Essa dinâmica gera transformações íntimas e sociais tanto no aluno quanto no docente. Quando isso não acontece, o processo de motivação se desfaz, pois o objetivo de ser professor já não se cumpre mais.

Por sua vez, Pourtois e Mosconi (2007) consideram que as ciências humanas se interessam pouco pelos dois pólos que estão na base dos mecanismos da motivação. Estes dois pólos são o prazer e o sofrimento e, segundo estes autores, este desinteresse faz com

que embora a categoria motivação seja alimentada por aqueles, ela ainda não foi estudada o suficiente para ajudar no efetivo entendimento das interações entre prazer, sofrimento e motivação.

A motivação no trabalho está muito ligada à questão da autonomia concedida ao trabalhador, às condições de trabalho oferecidas, aos salários e ao reconhecimento. No caso dos professores da escola pública, existe uma certa autonomia pois, em sala de aula, é o professor quem comanda. No entanto, os demais fatores não são motivadores. Um dos fatores que mais desmotivam é o fator salário, este é baixo proporcionalmente à responsabilidade e à formação exigidas.

Num depoimento⁵ escrito por uma psicóloga que trabalha em uma escola pública, há uma descrição do processo de desmotivação da categoria docente daquela instituição:

Se, no final do ano letivo anterior, tivesse sido feito um estudo com o objetivo de avaliar o nível de motivação da classe docente, os resultados seriam assustadores. Mesmo sem fazer nenhum estudo, pelo fato de trabalhar em contexto escolar, já há vários anos, tenho a noção clara de que, do lado da desmotivação, se encontraria a maior parte dos professores. O mais preocupante é que entre os desmotivados, não se encontram apenas os que menos têm dado à escola, mas também e, sobretudo, excelentes profissionais, que sempre procuraram desempenhar com brio a sua atividade profissional. Os bons profissionais com quem trabalho, que felizmente são muitos, queixam-se essencialmente da burocratização do ensino, que lhes retira tempo para estar com os alunos, do sistema de avaliação que está a ser implementado, da falta de valorização e apoio ao seu trabalho e do excesso de tarefas a desempenhar(...) Professores desmotivados terão mais dificuldade em oferecer estímulos e incentivos apropriados para tornar a aprendizagem mais eficaz. (ADRIANA CAMPOS- psicóloga)

A psicóloga mostra que o processo de desmotivação na categoria docente é algo que vem se alastrando, e que se não for tomada nenhuma providência, essa categoria ficará cada vez mais à mercê do sofrimento e do adoecimento.

No entanto, como já foi dito anteriormente, existem professores que possuem um ideal ao lecionar: o de construir uma sociedade melhor, fato que o motiva profundamente. Na discussão sobre desmotivação docente promovida pela psicóloga, um dos professores participantes mostrou que é possível se manter motivado, apesar das dificuldades enfrentadas pela categoria:

⁵ Depoimento escrito pela psicóloga Adriana Campos, encontrado no site: <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo>, acessado no dia 01/2/2009; Data de publicação do artigo: 06/12/2008.

Apesar de concordar com algumas das reivindicações do professorado, eu, professor, não me sinto desmotivado. Os alunos motivam-me!! Desejo construir (utopicamente) uma sociedade melhor! Até por razões familiares! Em abono da verdade, as Escolas sempre funcionaram de um modo pouco motivador para os excelentes profissionais. Tanto os maus como os bons progrediram na carreira. Nunca existiu uma cultura de mérito (entre os docentes e não entre os alunos) na Escola. Pior é ver que a desmotivação serve agora para conservar algumas rotinas e, por outro lado, penalizar os alunos. É certo que a Escola não acompanhou a mudança da sua população (organização, recursos), e por isso a vida de professor não é fácil, mas ouço discursos de regresso ao passado, mais autoridade do professor, disciplina rigorosa, em certas reuniões pedagógicas que não aceito. Não aceito porque simplesmente não sou comodista nem corporativista. O mal é que comodistas há muitos... (MIGUEL GAMEIRO SILVA - PROFESSOR)

Freire (2002) diria que este professor não se deixou levar pelo ressentimento resultante do descaso com que o poder público vem tratando a educação e nem pela indiferença com que a sociedade vem assistindo a degradação do ensino destinado às classes menos favorecidas. O saudosismo mencionado pelo professor, através do qual muitos docentes acreditam poder resgatar a condição disciplinar antiga, mostra que estes não assimilaram os novos tempos, resultado do que o entrevistado chama de acomodação, uma escolha de muitos professores que, ou desistiram de tentar unir forças para provocar mudanças ou se deixaram engolir pela rotina inibidora de novas formas de atuar.

No cotidiano da escola pública brasileira, a motivação teria tudo para ter desaparecido por completo. No entanto, há ainda um percentual razoável de professores dispostos e acreditando que vale a pena e é possível. Batista e Codo (1999, p.82) referem-se à vontade de poder transmitida por grande parte dos professores, a qual se sobressai por meio de um tipo moderno de subjetividade: “um ego à busca de uma realização plena no trabalho, apenas admissível para os grandes sonhadores”. Mesmo cercados por dificuldades tão bem conhecidas, estes sonhadores seguem em frente, fazendo o que podem por uma educação melhor.

3.6- AS CATEGORIAS PRAZER E SOFRIMENTO NA PSICODINÂMICA DO TRABALHO

Dejours; Abdoucheli; Jayet (1994, p.128) definem prazer e sofrimento como “vivências subjetivas, que implicam um ser de carne e um corpo onde o homem se exprime e se experimenta, da mesma forma que a angústia, o desejo, o amor”. A subjetividade

entranhada nessas vivências é construída por meio da história particular de cada sujeito e manifesta-se de acordo com as particularidades de cada um.

Para esses autores, tanto o prazer como o sofrimento, no contexto laboral, resultam da organização do trabalho, pois é o próprio Dejours (2004, p.304) quem ressalta: toda organização é desestabilizadora da saúde. O que sobra para o prazer no trabalho e a realização de si mesmo são classificados como possíveis “ganhos com relação ao sofrimento, componente básico da relação de trabalho”. Assim, pessoas imbuídas de paixão pelo que fazem experimentam condições que tornam possível estas vivências de prazer.

Tais conclusões do autor são melhor compreendidas quando ele diz que saúde e prazer até podem ser conquistados no trabalho, mas de forma instável. Ele afirma: “a saúde e o prazer estão sempre por serem conquistados, não são jamais definitivamente adquiridos. Paixão e prazer são relegados à esperança de uma melhora” (DEJOURS, 2004, p.304). Portanto o trabalho tem uma possibilidade de sofrimento sempre à espreita e isso se dá em função da constante sensibilidade da relação entre o trabalhador e a organização do trabalho. Quando esta é bloqueada, o sofrimento se instala e, dependendo da subjetividade de cada trabalhador, inicia-se a busca por estratégias defensivas visando resguardar a normalidade de sua identidade, agora ameaçada.

O conceito de estratégia defensiva refere-se essencialmente à “modificação, transformação, e em geral, à eufemização da percepção que os trabalhadores têm da realidade que os faz sofrer” (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994, p.28). Os autores explicam que, pela impossibilidade de vencerem a rigidez de determinadas prescrições organizacionais imutáveis, os trabalhadores fazem uso de defesas que objetivam minimizar a percepção das pressões que os fazem sofrer. Outro diferencial da estratégia defensiva é a sua característica coletiva, ou seja, sustenta-se por meio de consenso, dependendo, portanto, de condições externas como, por exemplo, um acordo partilhado.

As contribuições individuais para a estratégia defensiva baseiam-se em estratégias e regras, chamadas regras defensivas. As atividades desenvolvidas visando a manutenção da normalidade apresentam um tipo de risco denominado de alienação por Dejours; Abdoucheli; Jayet (1994). Esta deriva da possibilidade da estratégia defensiva tornar-se extremamente preciosa e um fim em si mesma. Quando isto ocorre, todo o investimento é

inviabilizado, isto é, a estratégia defensiva transforma-se em ideologia defensiva, tornando-se uma fonte de conflitos de poder.

Dejours; Abdoucheli; Jayet (1994) ressaltam ainda que o trabalhador não está irrevogavelmente destinado a sofrer no e pelo trabalho. A nível individual ele tem à sua disposição a alternativa de lançar mão do sofrimento criativo, estratégia que o põe a salvo da roda viva do sofrimento patogênico.

3.6.1 – SOFRIMENTO CRIATIVO E SOFRIMENTO PATOGÊNICO

Dejours, Abdoucheli, Jayet, (1994) alertam para o fato de que o trabalho nem sempre é patogênico. Dependendo da capacidade defensiva do trabalhador, o trabalho dispõe de um poder estruturante tanto para a saúde mental quanto para a saúde física. A partir desta constatação os autores mostram em que condições ocorrem o sofrimento criativo e o sofrimento patogênico. Quando o sofrimento é passível de ser transformado em criatividade, ele favorece a identidade, aumenta as defesas do indivíduo frente à desestruturação psíquica e somática, torna-se um mediador para a saúde. O contrário, o trabalho como fonte de sofrimento patogênico, fragiliza a saúde tanto física como emocional.

A transformação de um trabalho que faz sofrer em trabalho que dá prazer tem conexão com uma maior liberdade para o trabalhador rearranjar, por meio da sua inteligência prática, uma forma de operar capaz de lhe proporcionar prazer no que faz. A partir da mobilização subjetiva, este movimento, por parte do trabalhador, requer espaço dentro da organização do trabalho e se caracteriza pelo uso dos seus recursos psicológicos, os quais permitem uma nova “resignificação de situações geradores de sofrimento em situações de prazer” (MENDES, 2007a, p.43).

Há um desafio real, segundo Dejours; Abdoucheli; Jayet (1994, p.137), que consiste em definir que ações poderiam alterar “o destino do sofrimento é favorecer a sua transformação”. Com base na premissa de que o sofrimento é inevitável e de que suas raízes se encontram na história pessoal de cada sujeito, chega-se à conclusão lógica de que ele repercutirá no ambiente de trabalho. Em função da subjetividade, cada pessoa reagirá de maneira bem própria frente às pressões originadas de sua relação com a organização do trabalho, umas sucumbindo a estas pressões e outras transformando-as por meio do sofrimento criativo.

Para estes autores, a desigualdade mediante as pressões da organização do trabalho é um aspecto que ainda não mereceu, da sociedade, ações efetivas para conter o sofrimento dos mais expostos aos danos deste antigo conflito. De sua parte, a psicodinâmica tem oferecido suas contribuições em termos de pesquisas, esclarecimentos e intervenções visando tornar o trabalho um mediador da saúde.

CAPÍTULO 4 - ELEMENTOS HISTÓRICOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

“As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos”
(FREIRE, 2002)

O homem elabora formas de concepção de vida, criando significados para determinadas atitudes e situações que podem ser observadas e compreendidas através das representações sociais. Teóricos da sociologia clássica partiram de uma concepção coletiva para explicar a atuação da representação social. Ao descrever as representações como um saber comum, o teórico clássico da sociologia Max Weber (1971 apud JODELET, 2001, p.41) as apresenta como “um quadro de referência e um vetor da ação dos indivíduos”, que têm o poder de anteciparem e de prescreverem o comportamento destes.

O estudo da teoria da ação social que Weber (1978, p.22) empreendeu tem por base o sentido subjetivo da conduta, o qual pode ser observado e compreendido “somente como a conduta de uma ou mais pessoas individuais”. Esta forma de análise se pauta na teoria compreensiva, a qual possibilita a interpretação da ação dos indivíduos diretamente envolvidos no processo e dá à análise sociológica o seu caráter diferenciado.

O autor demonstra que, de alguma maneira, a ação social é uma forma de representação social, que os indivíduos produzem ao agir de forma racional ou irracional. É através da ação social que o indivíduo representa socialmente a sua apreensão da realidade social diante de uma situação social dada. Ao fazer uma escolha, sua ação social pode ser orientada por vários sentidos, tal como classificou Weber (1978). Essa escolha é uma forma de representação social, pois, o próprio Moscovici (2005) reconhece que não existe a separação entre a consciência individual e a realidade social, sendo o indivíduo um ser ativo que constrói /reconstrói a sociedade através de seu pensamento e de suas ações sociais.

O mais importante sobre a representação social é que ela (re)produz e (re)orienta comportamentos, assim, pode-se dizer que é uma “representação da e para a ação”. (JODELET, 2001). Ela não o é somente na medida em que guia os comportamentos, mas, sobretudo, na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar, conseguindo dar um sentido ao comportamento e

integrando-o a uma rede de relações. Simultaneamente, as representações sociais vinculam o comportamento a seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções e os fundos de observação que tornam as relações estáveis e eficazes. (MOSCOVICI, 2001). Segundo este autor, (re)construímos a nossa realidade social embasada na realidade vivida:

(...) o que nós criamos, na verdade, é um referencial, uma entidade à qual nós nos referimos, que é distinta de qualquer outra e corresponde a nossa representação dela. (MOSCOVICI, 2005, p.90).

Assim, o indivíduo representa suas idéias com base nesse referencial e o faz por meio das atitudes e da linguagem. Este autor argumenta que toda representação é uma representação de alguma coisa, daí pode-se afirmar que uma das funções do processo de constituição das representações sociais é constituir o sentido de determinada ação social. O autor atribui a questão do sentido a um processo que denomina de ancoragem.

A ancoragem realiza-se por meio de uma operação cognitiva que busca dar sentido à ação e a atitude de dar sentido configura-se como um mecanismo de classificação e valoração. Tura (2005, p.24) diz que esse “processo de ancoragem está ligado a crenças, valores e saberes pré-existentes e dominantes na sociedade, proporcionando o enraizamento social da representação” ao mesmo tempo que promove a articulação das funções básicas que compõem a representação social: “integração da novidade, interpretação da realidade e orientação das condutas e das relações sociais”. (TURA, 2005, p.24).

Moscovici (2005) define representação social como

(...) um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2005, p.21)

Em Durkheim (2007), a representação designa estruturas mentais na sociedade, como a ciência, religião, mitos, política, família, educação e outros que, de forma coletiva, configuram maneiras de vida da própria existência e essência da sociedade. Essa forma coletiva penetra em cada indivíduo, fazendo com que representem essa maneira de viver específica da sua sociedade. Assim, para ele, as representações coletivas são mais estáveis que as representações individuais, uma vez que estas sofrem mudanças constantemente.

Para que haja mudança significativa nas representações coletivas é necessário um evento grave para afetar a sociedade, possibilitando a mudança das representações coletivas:

(...) as representações coletivas são mais estáveis que as individuais, pois, enquanto o indivíduo é sensível até mesmo a pequenas mudanças que se produzem em seu meio interno ou externo, só eventos suficientemente graves conseguem afetar o equilíbrio mental da sociedade. (DURKHEIM, 1968, apud MOSCOVICI, 2001, p.48)

Essa visão de Durkheim sobre a representação coletiva e individual é uma espécie de equivalência entre, de um lado, a coletividade, conceito e permanência e, de outro, individualidade, percepção e imagem. (MOSCOVICI, 2001).

Moscovici (2005; 2001) retoma o conceito de representação coletiva dando-lhe nova conotação e atualizando-o de modo que se preste à análise da sociedade atual. Em decorrência das múltiplas transformações, esta é hoje muito mais complexa e instável. A compreensão do conceito de representação social dada por este autor se ampara na concepção de representação coletiva de Durkheim, a qual é entendida como um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana através da comunicação e da troca de experiências vivenciadas pelos indivíduos.

Resumidamente pode-se dizer que a representação social é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada pelos indivíduos, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social, que serve para agir sobre o mundo e sobre os outros. Este aporte teórico analítico contribui para a compreensão das relações sociais, na (re)construção da realidade social estabelecida na organização do trabalho escolar, nos significados entre o prazer e o sofrimento representados socialmente pelos professores.

4.1 – A REPRESENTAÇÃO SOCIAL MANIFESTA.

O estudo sobre representações sociais possibilita compreender a “relação pensamento/comunicação”, através da linguagem, pois esta é o mecanismo de manifestação do indivíduo no ato de expressar-se socialmente. A mensagem transmitida pelo indivíduo quer seja pela linguagem, pelos gestos, pelo olhar ou pelas atitudes, são formas de representação social na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da “dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento” (FRANCO, 2007, p.12).

Essa relação da representação social com o pensamento/comunicação são processos “sociocognitivos” que têm implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos que se dão em qualquer contexto histórico e social (FRANCO, 2007). Nesse sentido, atitudes de um mesmo grupo social são, na maioria das vezes, muito parecidos, pelo fato de compartilharem uma mesma norma social, com regras já pré-estabelecidas e com uma linguagem própria. Isso se dá porque as relações simbólicas estão sempre presentes gerando a semelhança nas atitudes e a necessária coesão grupal. Referindo-se a dupla função das representações sociais Moscovici (2005) afirma que ela estabelece em primeiro lugar:

(...) uma ordem que permitirá aos indivíduos orientar-se e dominar seu ambiente material; em seguida, facilitar a comunicação entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para designar e classificar os diferentes aspectos de seu mundo e de sua história individual e de grupo. (MOSCOVICI, 2005, p.103)

Nesse sentido, as representações sociais são inicialmente pontos de balizamento, pois fornecem uma posição ou uma perspectiva a partir da qual um indivíduo ou um grupo observa e interpreta os acontecimentos e situações. São mediadoras dos pontos de referência pelos quais um indivíduo se comunica com outro, permitindo-lhe situar-se em seu mundo.

4.2 - A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA PROFISSÃO DE PROFESSOR E DO SER PROFESSOR

O estudo dos processos de representação social sobre a profissão de professor e o ser professor ajudam na compreensão dos fatores relativos ao prazer e ao sofrimento docente. Entender a organização social do trabalho e suas significações sociais no processo educativo esclarece como agem os mecanismos sociais sobre as atividades docentes e como influenciam seus resultados. Portanto, entender a articulação entre processo educativo e resultados ajudam a identificar a construção das representações sociais diante do ambiente escolar.

As representações sociais que o professor constrói são a partir da “apropriação que eles fazem da prática das suas relações e dos saberes históricos e sociais” (DOTTA, 2006, p.8). Para Dotta (2006), o estudo das representações sociais do “ser professor” aumenta o

conhecimento sobre a educação, desvelando a questão dos problemas enfrentados tanto pela própria organização do trabalho quanto pelo professor.

“Ser professor”, segundo os próprios professores, é uma escolha que traz em si um quê de vocação e uma boa quantidade de abnegação encerrada numa disposição de ajudar no desenvolvimento de indivíduos no seu período de preparação para a vida. Dotta (2006) mostra que os professores percebem a profissão sob três ângulos diferentes: a representação da docência como vocação; como uma atividade pela qual se pode melhorar a sociedade e como atividade envolvente que absorve o tempo todo e que tem grande interesse intelectual.

O leque de representações sociais da profissão de docente é amplo e Dotta (2006) ressalta que este vai desde uma abordagem tradicional de ensino, em que a atividade docente é representada como uma transmissão de conhecimentos, passam para o ensino como mudança de comportamento e inclui a representação do ensino como um fenômeno social que contribui para a ampla formação dos alunos. Segundo ela o que é “ser professor” nem sempre é objeto de reflexão para professores.

O que é “ser professor” é uma questão que parece simples, respondê-la, na prática, “implica um exercício de auto-reflexão, o que, por sua vez, implica se expor” (DOTTA, 2006 p.53). Isto é, o professor, ao falar de suas atividades, fatalmente terá que falar de si, e ao dizer o que ele é como profissional deixará implícito o que ele é como pessoa.

Outro ponto levantado em sua pesquisa diz respeito à forma como a prática política atua de forma a intervir no papel do professor e em sua imagem profissional perante a sociedade civil. O sistema escolar sofre influências de setores da sociedade que interferem na organização da escola e no trabalho do professor. A imagem construída no senso comum sofre a influência daquilo que os meios de comunicação dizem a respeito da escola e do professor. Dotta (2006) revela o lado pernicioso dessa construção: as informações são parciais, já que não se ouve o outro lado, não se ouve a escola. Ao fim o professor é responsabilizado pela atual situação educacional, tornando-se objeto de comentários negativos tanto pela mídia quanto pela sociedade civil.

O fato da categoria de professores estar estigmatizada pela sociedade se dá devido ao descaso social e político com a categoria e com a educação, além de um certo comodismo por parte dos professores. Essa realidade interfere tanto na representação social

que a sociedade constrói do professor como na representação social que o professor faz de si mesmo.

Souto (1995, p.307) chama a atenção para a representação social “dicotomizada” do ser professor: “ora o professor é batalhador, dedicado, com sentimento de amor pela profissão, ora ele é desmotivado, desinteressado e pouco valorizado profissionalmente”. Esses tipos de representações construídos na sociedade afetam a identidade do professor, uma vez que a dubiedade sobre sua imagem e sua responsabilidade profissional afeta também sua subjetividade como docente e sua capacidade de fazer um bom trabalho com seus alunos.

Este autor insiste em que é preciso maior entendimento relativo às representações sociais sobre o professor, uma vez que ao denegrir a imagem deste profissional, cria-se uma cadeia de dificuldades que têm de ser enfrentadas por ele, sem o apoio da sociedade. Por esta e outras razões, faz-se necessário um novo redirecionamento das análises sobre a educação e sobre o papel do professor.

Mello (1998 apud DOTTA, 2006) direciona seus estudos para a compreensão do conteúdo das representações sociais que o professor constrói sobre sua prática profissional enfatizando a capacidade de sua intervenção na realidade da escola e da própria imagem como docente. Em se tratando da imagem, o autor constata que ela nunca foi tão ruim quanto nos últimos tempos e que o mal estar docente descrito por Esteve (1999) está presente na categoria.

Madeira (2003 apud DOTTA, 2006), também estudou as representações sociais de professores acerca de sua própria profissão. Ela enfatiza que esse estudo se apóia na ação cotidiana, onde os professores são sujeitos de um movimento importante para a sociedade: a construção de indivíduos críticos e conscientes quanto ao seu papel social, o que se constitui numa fonte de motivação para o professor continuar na sua carreira de magistério.

As entrevistas realizadas pela autora mostram as representações sociais no que diz respeito ao processo de insatisfação com o trabalho docente e a progressiva desvalorização da profissão:

- A remuneração e a desvalorização da profissão são fontes de insatisfação presentes nos discursos dos sujeitos;
- O cansaço físico e o peso da carga afetiva e mental mobilizados pela profissão estão presentes nos discursos de todos os professores, em vários momentos.

Essas são as principais representações que embasaram uma maior compreensão da angústia que envolve o ser professor e o sentido da profissão docente. No entanto constata-se que essa angústia é muitas vezes ocultada pelo prazer em ensinar.

Partindo das verbalizações dos professores pesquisados por Dotta (2006) e por outros pesquisadores, percebe-se uma similaridade com os pensamentos e falas dos professores participantes desta pesquisa realizada na Escola C no que se refere ao prazer e sofrimento no trabalho docente. A maioria vê o ser professor como uma forma de estar presente no futuro dos alunos; como aquele que ensina como se portar diante dos desafios da vida. Ser professor é também passar conhecimento e ao mesmo tempo aprender com os alunos; é despertar o interesse dos alunos tendo como base um bom relacionamento; é contribuir para uma sociedade melhor. Estas são falas do prazer de ensinar.

As falas que remetem ao desprazer e refletem o sofrimento também coincidem. A investigação vem pontuada com experiências classificadas como frustrantes. Um dos itens que pesa bastante é a falta de reconhecimento social, seguido das crescentes dificuldades relacionadas com as péssimas condições de trabalho em quase todos os aspectos da profissão. De acordo com um professor da pesquisa de Dotta (2006, p.58) e com os professores da Escola C “ser professor hoje é um desafio, todo dia é um desafio”.

Portanto, investigar as representações sociais sobre o prazer e o sofrimento colocando como foco o professor permite apreender, de forma concreta, importantes aspectos da profissão docente dentro de sua dinâmica singular e complexa, possibilitando maior compreensão e clareza da real situação da categoria.

CAPÍTULO 5 - O TRABALHO DO EDUCADOR: A DINÂMICA DA AFETIVIDADE

*“O essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdade é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia”
(FREIRE, 2002)*

Toda área de trabalho apresenta aspectos positivos e negativos e isto não é diferente no campo da educação. A tarefa de educar é considerada uma das mais delicadas em termos psicológicos e sociológicos, pois para que ela de fato aconteça é necessário que se estabeleça uma relação afetiva entre professor e aluno. O trabalho do professor exige dele um papel ativo, criativo e afetivo.

O significado do trabalho para o professor é diferente daquele outro que transforma, por exemplo, um pedaço de madeira em um móvel. Enquanto o marceneiro transforma a madeira e a sociedade através da mesa, a matéria prima do professor é de outro teor: “o seu produto é o aluno educado, é a mudança social na sua expressão mais imediata.” A transformação operada pelo professor ocorre no outro por meio do outro mesmo; como facilitador do processo de aprendizagem é que se concretiza o seu trabalho (CODO, 1999, p.45).

Assim, a atividade de ensinar liga-se ao afeto tornando-o um pré-requisito. Descrita como uma catalisadora da aprendizagem, a afetividade é que torna possível a cooperação, a boa vontade, o cumprimento das tarefas por parte dos alunos. Tudo isto, ao ser acrescido do interesse e da criatividade, forma um conjunto de fatores que estimula o professor e estabelece vínculos que facilitam o processo ensino-aprendizagem.

Os vínculos afetivos também possibilitam que o professor leve os alunos a acreditarem em si e a perceberem a utilidade dos conteúdos das disciplinas (geralmente vistos como excessivos e desnecessários). Codo e Gazzotti (1999, p.50) ressaltam: quando os alunos não se envolvem não ocorre aprendizagem significativa, ou seja, a fixação do que foi ensinado fica tão aquém que se pode afirmar que não fica “nada que contribua para a formação destes no sentido de preparação para a vida futura, deixando o processo ensino-aprendizagem com sérias lacunas”.

Uma das particularidades do trabalho de ensinar é que ele se situa numa esfera em que as possibilidades de se exprimir a própria subjetividade e a afetividade manifestam-se

em sua totalidade, pois além de não ser passível de taylorização, apresenta, como herança, uma proximidade com o estilo do afeto que permeia as relações familiares.

5.0.1 – O TRABALHO DE CUIDAR PODE CAUSAR SOFRIMENTO.

O cuidado é definido por Codo e Gazzotti (1999, p.53), como “uma relação entre dois seres humanos cuja ação de um resulta no bem estar do outro”. No contexto das profissões que envolvem formas de cuidar, como no caso dos professores, o trabalho é mediado por vários fatores tais como salário, técnica, hierarquia, critérios, leis educacionais e outros. Em contraponto a estes fatores, apresenta-se com força preponderante a formação de vínculos, tão imprescindíveis quanto delicados e importantes.

O vínculo, nas atividades formais que requerem investimentos afetivos, nunca se concretiza de forma satisfatória e isto se dá por conta das peculiaridades próprias do trabalho formal. A contradição aparece como resultado da mediação, pois, quando o professor busca criar um vínculo afetivo com os alunos, junto vem a impossibilidade de que esse círculo afetivo se feche: “o indivíduo investe no objeto sua energia afetiva, mas, esta, ao invés de retornar integralmente para o seu ponto de partida, dissipa-se frente aos fatores mediadores da relação” (CODO e GAZZOTTI, 1999, p.55).

Pode-se dizer que esta contradição obriga o professor a buscar a “reapropriação de seu investimento subjetivo” por meio de estratégias que visam manter o equilíbrio psíquico (CODO e GAZZOTTI, 1999, p.55). As tentativas de reapropriação, quando bem sucedidas, garantem a saúde mental do educador. Se o profissional não encontra ou não busca saída para esse impasse inerente à profissão, necessariamente entrará em desequilíbrio tanto físico quanto emocional. A condição ideal seria que o trabalhador encontrasse soluções apropriadas para minimizar o sofrimento e aumentar seu prazer, independentemente de sua profissão mas, como já foi visto em Dejours; Abdoucheli; Jayet (1994), há uma desigualdade muito grande no que se refere à capacidade e às possibilidades, por parte dos trabalhadores, de um manejo adequado das pressões impostas pela realidade do trabalho.

O professor precisa estar consciente de que, nas atividades relativas ao cuidar como trabalho formal, a não concretização plena do vínculo tem um caráter estrutural já que o cuidado profissionalizado não é apenas oferecer afeto, mas requer que se obedeça a regras, normas e determinações superiores. Por exemplo, pode-se falar de uma situação comum

em escolas públicas: um aluno está com rendimento baixo, o professor e a escola sabem que ele e sua família estão passando por dificuldades as quais estão interferindo em seu rendimento escolar e, às vezes, nada mais pode ser feito a não ser assinar a sua eventual reprovação.

A impossibilidade do não fechamento do vínculo afetivo e emocional na atividade de ensinar é mais um componente a intensificar o sofrimento psíquico. A interdição criada por tal impossibilidade pode fazer com que o professor perca o controle sobre o “produto”, o que geralmente se traduz por meio de dúvidas sobre a própria competência, dúvidas estas que virão à tona em situações concretas tal como mostram Batista e Codo (1999):

A perda maior ou menor do controle sobre o produto ou as dúvidas sobre a competência profissional só podem se fazer presentes na realidade do trabalho nas escolas. É no cotidiano da sala de aula que os educadores porão à prova sua competência na condução do processo de ensino-aprendizado. Nesse embate cotidiano, o vínculo afetivo e emocional com os alunos, exigido pela atividade de ensinar, será em maior ou menor medida “interditado” pela realidade do trabalho. (BATISTA e CODO, 1999, p.61)

Se o ambiente de trabalho e as condições em que este se dá são afetivamente hostis e o trabalhador não consegue fazer uso de defesas apropriadas, é provável que entre numa situação de desprazer contínuo, que gradativamente se transformará em sofrimento psíquico. (Dejours, 1992; 2004)

Um dos motivos do sofrimento docente está ligado à tensão existente entre o vincularem-se versus o não vincularem-se afetivamente. Quando esta tensão se torna muito elevada o professor entra em conflito, o qual requer uma solução. Muitas vezes, o conflito já se avolumou tanto que “não pode mais ser resolvido pelo indivíduo nas formas alternativas à sua disposição, ou seja, faltam-lhe outros modos saudáveis de dar vazão a esta energia afetiva.” (CODO e GAZZOTTI, 1999, p.57). Os autores explicam que isto acontece quando o docente já tem algumas dificuldades afetivas próprias que vêm à tona se seu ambiente de trabalho é potencializador destas dificuldades.

Se a esta tensão, sempre sentida pelo professor, na maioria das vezes de forma inconsciente, forem adicionadas as dificuldades estruturais relativas ao funcionamento escolar, a tendência natural é potencializar as dificuldades no campo psico-afetivo levando ao sofrimento e a uma crise profissional, hoje bastante comuns no meio docente.

5.1 – IDENTIDADE SOCIAL DOCENTE E RECONHECIMENTO SOCIAL

Um sentimento de orgulho esteve, por muitas décadas, subjacente à profissão de professor. No passado, o apresentar-se como professor (a) era um ato carregado de orgulho profissional. A profissão de educador ostentava grande prestígio social o que, gradativamente, foi sendo substituído por uma degradação que, coincidindo com a expansão quantitativa da escola, desembocou numa tarefa que embaralha assistência social, prolongamento dos cuidados familiares e pouca transmissão de conhecimentos transformadores da realidade dos alunos.

A perda de status profissional é uma realidade que pesa sobre o professor, pois o seu trabalho continua a exigir que ele se desdobre, que consiga criar condições para o aluno aprender, que se atualize sempre, que esteja disponível. No entanto, ele não pode exigir reconhecimento, pode apenas esperar, o que o coloca como agente de um “trabalho importante, exigente e sem reconhecimento no mesmo nível” (SORATO E OLIVIER-HECKLER, 1999a, p.94).

Assim, pode-se dizer que a identidade social do professor está atrelada à questão do reconhecimento da profissão docente. A construção da identidade docente se inicia pelo auto-reconhecimento, que se manifesta no sujeito inserido em um espaço no qual ele se relaciona consigo mesmo e com os outros, com um espírito de responsabilidade, ética, compromisso e liberdade, fundamentado em uma formação que lhe dá sustentação e autonomia. Além do auto-reconhecimento, é imprescindível o reconhecimento dos pares, dos alunos e da comunidade escolar, tanto pelo que o trabalhador docente faz, quanto pela forma que o faz. Sorato e Olivier-Heckler (1999a) enfatizam que esta dinâmica interfere na subjetividade do professor influenciando tanto na (re)construção dos significados, como na identidade profissional.

Quanto à importância do reconhecimento pelos pares, Dejours (1999, p. 30) coloca que a dinâmica intersubjetiva do reconhecimento no trabalho concerne essencialmente à consideração do trabalhador por seus colegas de trabalho:

(...) o reconhecimento esperado pelo trabalhador, é em primeiro lugar, o dos colegas, que são os mais indicados para apreciar a natureza e a boa qualidade dessa contribuição. O reconhecimento também deve relacionar-se a alguma utilidade econômica, social. (DEJOURS, 1999, p.30)

O autor salienta que na relação homem-trabalho e em qualquer circunstância ou situação, o trabalhador nunca deve ser considerado um indivíduo isolado, pois sempre terá uma atuação ativa frente às relações no trabalho.

A relação com outros trabalhadores traz embutida um anseio pelo reconhecimento de sua originalidade e de sua identidade ou de seu pertencimento a uma comunidade de ofício. Esta comunidade viabiliza um espaço de discussão acerca da atividade e das dificuldades presentes no ambiente de trabalho: na relação com a hierarquia busca-se o reconhecimento da utilidade de suas habilidades ou de seus achados técnicos na relação com os subordinados, busca-se o reconhecimento de sua autoridade e de suas competências.

No que se refere à profissão de professor existe uma ampliação da necessidade de ser reconhecido. Por exemplo, enquanto um trabalhador de uma fábrica de automóveis tem a sua busca de reconhecimento restrita ao espaço da fábrica, o trabalho do professor está exposto a uma variedade de avaliadores, tais como alunos e seus familiares, pares e a sociedade em geral.

É comum encontrar professores, após alguns anos de trabalho, muito frustrados com pouco reconhecimento social de seus esforços. Este encontro com a realidade geralmente acarreta o aumento do sofrimento que acaba com a motivação e dependendo da constituição psíquica do professor, desencadeia o adoecimento físico e psíquico (DEJOURS, 1992; 2004).

Perceber e analisar o pouco reconhecimento social amealhado pelos profissionais docentes ajuda a compreender as fissuras que hoje são evidentes em sua identidade profissional e social. De acordo com Camana (2007) a vida profissional sofre variações cíclicas sempre precedidas de questionamentos que vão contrapor o “eu” e o “nós” do grupo. No caso da profissão de professor, a autora lança a hipótese de que para muitos deles a identidade social docente não está nítida, gerando maior mobilização do “eu” e mínima expressão do “nós”, o que gera descolamento do grupo e sofrimento pessoal.

Freire (2002) estimula aqueles professores que chegaram a acreditar que poderiam fazer a diferença, a não se acomodarem. Ele argumenta que apesar da conjuntura favorecer um sentimento de que a realidade é imutável, existe uma arma realmente poderosa pouco utilizada por estes profissionais: a conscientização de cada professor quanto a sua responsabilidade. Sua força tem poder para alterar essa realidade que foi implantada de

forma deliberada. Não basta perseverar, é preciso lutar por um novo patamar de reconhecimento e pela integridade da identidade profissional.

5.2- CRISE DA PROFISSÃO: REPERCUSSÃO NA IDENTIDADE DO PROFESSOR

Pesquisadores empenhados em entender o que se passa com a categoria docente ressaltam que o momento é de grandes dificuldades, com repercussões muito diretas na identidade profissional. Batista e Codo (1999, p.60) enfatizam que a base da crise encontra-se na interconexão que aparece a partir de questionamentos sobre “o saber e saber fazer dos educadores, da sua competência para lidar com as exigências crescentes do mundo atual em matéria educativa e com uma realidade social cada vez mais deteriorada que impõe impasses constantes à atividade dos profissionais”. Dessa forma, os fatores estruturais da sociedade influenciam diferentes aspectos da real organização do trabalho nas escolas, aumentando ainda mais os conflitos já existentes “na relação estrutural que todo educador mantém com seu trabalho” (BATISTA e CODO, 1999, p.61).

Na raiz da crise de identidade docente há a falta de segurança sobre o que deve saber e ensinar e no como fazê-lo. O conhecimento e o saber fazer são elementos que estruturam a identidade dos professores, dessa forma a competência profissional torna-se um elemento de dupla face, de um lado a auto-exigência e do outro, a exigência social para que ele demonstre a sua competência (BATISTA e CODO, 1999).

Toda dúvida sobre a própria competência profissional atinge o suporte identitário do professor. Na descrição de Batista e Codo (1999), ele vivencia uma danosa experiência profissional, ou seja, os investimentos feitos por ele não surtiram efeito e é com vergonha e profundo pesar que ele busca assimilar a experiência:

Ele investiu fortemente nos aspectos emocional, afetivo e cognitivo da sua atividade de trabalho e os resultados foram negativos ou muito aquém do esperado em relação ao investimento feito. Ele sofreu bastante, mas agora sente que este sofrimento não teve sentido. Desfilam pela sua mente as lembranças das horas a fio passadas preparando as aulas, os esforços para atender sempre que possível de forma individual os alunos (...) ele sente-se confuso, envergonhado, errado. (BATISTA e CODO, 1999, p.83)

Esta é a vivência desestabilizadora a nível individual. Observa-se que, num contexto mais amplo, o professor tem sido constantemente atingido em sua imagem pública, seja pelas críticas aos maus resultados dos alunos brasileiros nas comparações

com alunos de outros países com menos recursos, seja pelo descaso com a educação pública (em parte creditada a eles). Não há um questionamento sério da sociedade buscando respostas quanto aos resultados. Será que estes poderiam ser diferentes, dentro do que é oferecido como realidade do trabalho na escola pública?

O resultado do trabalho executado pelo trabalhador funciona para ele como um espelho, isto é, os resultados o questionam. No caso do professor, se o aluno não aprendeu ou aprendeu pouco e mal, sua identidade acusará o golpe. O professor sentindo-se atingido, geralmente busca alguma forma de esquecer o sofrimento, mas algo fica preso em seu íntimo, sua subjetividade foi atingida, isto é, sua identidade profissional precisa ser restaurada, sob pena de progressiva descompensação (BATISTA e CODO, 1999).

Esteve (1999), empreendeu uma pesquisa e com seus estudos identificou um mal estar generalizado entre a maioria dos profissionais docentes. Tido como um incômodo mortal para a realização profissional ele estaria relacionando com a atual crise enfrentada pela educação frente a um mundo de rápidas e contínuas transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, este mal estar também está na raiz da atual crise de identidade na profissão docente. No meio dessa crise, vivida com sofrimento na profissão, o professor pergunta-se: fico ou vou-me embora? Neste contexto, ele se debate na incerteza entre estes dois caminhos e mesmo a decisão de ficar não descarta um sentimento de descrença pelo trabalho docente.

Todos esses problemas geram a “crise da profissão”, eles exigem do professor a convivência com papéis conflitantes. De um lado, ele precisa manter uma imagem positiva de “bom professor” e desempenhar, como diz Esteve (1999, p.31) vários papéis contraditórios, os quais requerem que ele se mantenha equilibrado. De outro, as crescentes exigências transformam-se em mais um problema que pode desequilibrar a sua saúde, uma vez que intensifica a pressão exercida sobre ele.

A saída da crise requer uma tomada de consciência com o objetivo de estabelecer um nível de coerência entre os valores antigos e os novos (CAMANA, 2007). Esta conscientização ocorreria no campo da vida e não no profissional e visaria pontuar uma escolha de valores que são da pessoa desde sempre. A partir desta clareza dos valores pessoais é que o indivíduo, enquanto profissional docente, consegue definir o que é melhor para si, o que pode, inclusive, apontar para uma mudança de profissão.

É importante que o docente esteja alerta e aberto para as mudanças naturais que ocorrem em sua profissão ao longo do tempo. Tal atitude proativa evitaria o ser pego de surpresa ao ver cessar o prazer de ensinar. Visando promover uma reflexão é proposto um questionamento: “visitar sua própria prática profissional não se torna, para o docente, um exercício necessário para evitar as defasagens?” (CAMANA, 2007, p.98). A proatividade, neste caso, configura-se como uma postura capaz de evitar que o profissional não se veja enredado na teia do sofrimento e da incapacitação progressiva.

A crise profissional docente certamente requer mais atenção, o que aponta para a necessidade de se promover pesquisas que visem compreender melhor este processo e a evitar que a crise profissional se converta em uma crise da pessoa. Esse fato pode ser notado nas licenças-saúde, as quais escondem um problema profissional que deságua na esfera individual, isto é, contém sintomas do espaço profissional que invadem o espaço pessoal. Camana (2007, p.119) considera que “a compreensão do processo da crise profissional do docente nos leva a compreensão da identidade docente”, tal compreensão ajudaria a estabelecer novas formas de fortalecer esta identidade, cuidando para que sua evolução ocorra simultaneamente à evolução dos saberes disciplinares.

5.3 - CRISE DE SENTIDO E RUPTURA DE SENTIDO

O descompasso entre a prática pedagógica idealizada pelo professor e as mazelas organizacionais mais a rapidez das transformações sociais pode levar o docente a deixar de ver sentido em sua tarefa. Na prática, ocorre que o professor não consegue modificar a sua forma de ensinar de modo a fazer frente aos reflexos da veloz mudança operada na sociedade. Este descompasso é um desencadeador de crises que pode ser explicado através da sociologia clínica como sendo o processo de “assimilação” e “exteriorização” do indivíduo frente ao vivido na organização do trabalho. Todo o processo da organização social do trabalho docente interfere na subjetividade do profissional. Neste caso, o professor assimila todo o contexto social e o exterioriza em ações positivas ou negativas, sendo afetado por esta dinâmica. Quando a interferência é negativa e o professor não consegue manejá-la com estratégias positivas, emerge o que Levy (2001) chama de crise de sentido. Este autor ressalta que, nas crises de sentido, as relações sociais se tornam insignificantes e as palavras se tornam vazias, assim como os pensamentos, que passam a

servir apenas para mascarar a confusão gerada por dúvidas quanto ao motivo e ao sentido de existir, de interagir.

Depreende-se que a perda de sentido ocorre em consequência de uma ruptura muito forte entre a representação da profissão docente e a realidade vivida pelo educador, entre o presente das práticas cotidianas e os valores sociais. A perda de sentido no exercício da profissão docente situa-se no momento em que a realidade normal do trabalho – esforço que carrega um certo sofrimento – abre espaço para o sofrimento psíquico, aqui produzido pela ausência de sentido no investimento feito pelo professor. (DEJOURS, 1992; 2004). Neste contexto de sofrimento psíquico, a atividade não confere ao trabalhador um retorno que ateste a sua competência e que gratifique a sua subjetividade.

Dejours (1992;2004) ressalta a importância da construção de um sentido do trabalho na vida mental do trabalhador. Baseado em uma ética propiciadora de confiança recíproca e respeito pela capacidade e sentimentos do trabalhador, este sentido é um estímulo “para a mobilização conjunta de sentimentos e inteligência para a sublimação e criatividade” (DEJOURS; ABDOUCHELI E JAYET, 1994, p.18). No entanto, segundo estes autores ocorre a predominância de contextos de trabalho desfavoráveis à construção de sentido.

Numa pesquisa realizada por Codo (1999) aparecem elementos que mostram a influência da desorganização do trabalho como causadora da crise de sentido. A condição caótica de trabalho, ao ser assimilada pelo professor, interfere diretamente em sua subjetividade, gerando o “mal estar docente” (ESTEVE, 1999), um dos aspectos mais visíveis da crise de sentido. Assim, sentimentos de insatisfação, tristeza, angústia, são característicos desse “mal estar docente” e podem desencadear a Síndrome de *Bournout*, definida por Codo e Vasques-Menezes (1999, p.237) como uma perda de sentido da relação do trabalhador com seu trabalho, ao ponto dele sentir que nada importa e que todo e qualquer esforço é inútil. Caracterizada pelos autores como um sentimento crônico de desânimo, apatia e despersonalização, é “uma síndrome que afeta principalmente os trabalhadores encarregados de cuidar”.

Como já foi visto, o trabalho de cuidar requer contato direto com outros seres humanos e isto envolve maior ou menor tensão emocional. Na escola lida-se com uma clientela de alunos heterogêneos e muitas vezes indisciplinados e desestimulados em relação aos estudos. Este esquema exige do professor atenção e responsabilidade, uma vez

que mesmo sem ferramentas apropriadas precisa ensinar e estimular o interesse dos alunos. Tal esquema de trabalho favorece o cansaço físico e psíquico do professor, desencadeando o desânimo em ir trabalhar e a emergência da crise de sentido que gera o mal estar docente e seus desdobramentos.

Ao lidar com uma realidade paradoxal do trabalho, muitas vezes o professor vive um profundo impasse com a instituição escolar: mesmo discordando da forma como funciona a dinâmica da escola onde trabalha, ele tem que atuar conforme os moldes da instituição. Ao perceber-se no meio do impasse criado pela responsabilidade em atender prioritariamente “às necessidades individuais de seus alunos” e a imposição de uma “política educacional na qual as necessidades sociais o movem,” (ESTEVE, 1999, p.32), o professor precisa gerir as probabilidades da emergência de uma crise de sentido decorrente do fato de estar à mercê de imposições políticas e econômicas pouco coerentes com as reais necessidades do sistema educacional.

5.4 - O PRAZER E O SOFRIMENTO NO TRABALHO DOCENTE

Para Lacroix (2007, p.139), o ensinar com prazer faz do professor um portador da “energia de vida que circula, a qual permite aos seres crescer, enriquecer sua compreensão do universo e nele evoluir com mais desembaraço”. Neste fazer auto-realizador, o professor é um indivíduo ativo, bem desenvolvido como ser humano e satisfeito com a sua função. Ao ensinar, transmite muito mais que um saber sobre a matéria, pois veicula confiança e esperança no futuro.

É perceptível, em termos de práticas educativas, as evidências de desprazer e sofrimento. Para mudar significativamente este quadro é preciso uma mudança de mentalidade. Para tanto, é preciso deixar de ver o prazer e a paixão pelo que se faz como algo que não condiz com as atitudes recomendadas pela moral cristã antiga que elegeu o sofrimento em todas as esferas da vida como moeda de salvação. Os professores precisam se conscientizar de seu papel nesta mudança de mentalidade pois se todos sabem que “não existe educação e formação sem paixão, e, por conseguinte, não há educação e formação sem afetos, prazer e sofrimento” (POURTOIS e MOSCONI, 2007, p.240), sabem também o que fazer para retomar a paixão por ensinar.

Os campos opostos em que se encontram o prazer e o sofrimento podem, a partir de atitudes do professor e de seus pares, se fundirem. Batista e Codo (1999) dizem que o

enfrentamento das dificuldades por parte do docente, o reconhecimento dos outros pelo trabalho realizado e a valorização do esforço empreendido têm o poder de transformar o sofrimento no trabalho em prazer. Dessa forma, o professor que utiliza mecanismos saudáveis para sobrepujar o sofrimento dificilmente adocece.

Ainda que o prazer seja um componente essencial do ato educativo, ele se mostra frágil na pedagogia. Apesar do esforço de grandes pedagogos que buscaram mostrar o quanto o prazer é essencial para a aprendizagem, ele continua sendo mal visto e a preferência da escola continua sendo pelo esforço desusado, pela renúncia: “fala-se do prazer de aprender e do prazer de ensinar, mais tem-se a tendência a integrar em sua natureza mesma a dor e o padecimento” (HOUSSAYE, 2007, p.203). Dessa forma, o autor apresenta um irretocável argumento de como o prazer e o sofrimento tornaram-se indissociáveis do funcionamento pedagógico.

Codo, Soratto e Vasques-Menezes (1999, p.37) sugerem que para melhor se entender essa indissociabilidade basta entrar numa escola e sentir “as agruras e prazeres dos educadores, professores ou não”. Como já foi mencionado, por ser uma profissão de cuidar, o caminho para o sofrimento fica mais escancarado. Esta situação vai sempre exigir muita flexibilidade por parte do educador, pois, além de trabalhar muito, ainda terá de fazê-lo de forma a não comprometer seu equilíbrio, sua saúde física e emocional.

O sofrimento e o prazer passaram a serem considerados estados afetivos impossíveis de serem ignorados no campo da educação. A demanda afetiva própria deste tipo de trabalho precisa ser canalizada para os alunos, quando isto não acontece, invertem-se as polaridades, significando que “de afeto, de energia construtiva, passa a ser negativa, destrutiva (...) o resultado é o indivíduo agredindo a si mesmo” (CODO e GAZZOTTI, 1999, p.59). Todo impasse requer uma ação que o resolva, a impossibilidade ou a incapacidade de resolvê-lo geralmente leva a uma gradativa incapacitação profissional.

Ao referir-se à questão do sofrimento de professores, Camana (2007) o classifica como um fato social importante já que afeta grande contingente de professores e gera consequências imediatas: absenteísmo, diminuição da qualidade pedagógica e até adoecimento físico e mental. Por outro lado, o sofrimento do professor é visto pela sociedade como sendo uma fraqueza pessoal. A autora observa que há vários tipos de julgamentos dirigidos a eles o que ocasiona a piora do quadro.

Dentre as dificuldades mais evidentes da profissão, três são consideradas mais importantes: heterogeneidade das turmas - fator que afeta o desempenho; o enfraquecimento do status social resultante da péssima imagem junto à sociedade e o fosso entre os esforços do professor e os resultados escolares, o que gera sensação de incompetência. Estes e outros fatores ajudam a desestabilizar o docente no exercício de sua profissão e podem gerar o sofrimento como consequência da gradual eliminação do prazer auferido no trabalho (CAMANA, 2007).

O desfecho para a saúde dos profissionais que atuam em condições internas e externas ruins pode ser muito desfavorável. Se à escola falta estrutura física e material, se não há relações interpessoais positivas, se falta o reconhecimento social e o professor não consegue lançar mão do que Dejours chama de “sofrimento criativo”, provavelmente este profissional se sentirá incapaz de atuar, tolhido por um conjunto de sintomas que poderá desembocar na síndrome de *Bournout*.

Um significado simultaneamente simples e amplo para a Síndrome de *Burnout* é o que o descreve como um esgotamento de forças, o qual se manifesta por meio de um “sentimento de frustração e ineficácia do professor (...) uma profunda defasagem emocional e afetiva, desencadeadoras de confusão na identidade profissional e até mesmo de despersonalização” (CAMANA, 2007, p.102). A autora fala das características de cada uma das fases que desencadeiam esta síndrome:

- o esgotamento emocional e afetivo - lembrança constante de um bem estar profissional que se perdeu e instalação de sintomas a nível físico e emocional.
- a não realização por meio do trabalho – o professor não consegue mais influenciar os alunos e nem incitá-los a estudar, havendo uma diminuição da qualidade pedagógica;
- despersonalização – sentimento de não mais realizar coisas válidas no trabalho.

Estes fatores são, entre outros, os mais importantes a caracterizar a sintomatologia da síndrome de *Bournout*. Identificada como uma crise profissional incapacitante, esta síndrome é pouco diagnosticada no Brasil, mas explica a situação de sofrimento de muitos docentes.

Ao analisar o processo de crise da profissão docente, Camana (2007, p.107), concluiu que este é um processo que aparece independentemente da origem social do docente, independe também do gênero, aparece entre 8 e 15 anos de profissão, é

subterrâneo e latente, destruturador da identidade profissional. Além de tudo isso, é um processo inconsciente que gera uma ruptura com as práticas cotidianas e sociais que ao fim, é vivido de maneira aguda requerendo cuidados médicos.

Numa avaliação feita por Soratto e Olivier-Heckler (1999), há uma situação paradoxal quando se trata da educação e seus profissionais: uma deteriorização crescente, causadora de muito estrago tanto na vida de seus trabalhadores como também à própria educação, mas que não gera uma sensibilização social e política no sentido de estancar o estrago. As autoras ressaltam que todas as grandes categorias de trabalhadores têm, a seu serviço, um arsenal de técnicas para solucionar ou amenizar crises relativas ao trabalho. No entanto, em se tratando de professores da escola pública, não há um movimento sério e articulado que devolva à educação e a seus trabalhadores condições adequadas de trabalho.

5.5 - A PRÁTICA COTIDIANA DE SER PROFESSOR: QUANDO A PROFISSÃO, EM VEZ DE REALIZAR, ADOECE.

Contraditoriamente à prática, a escola é, do ponto de vista teórico, o lugar do ordenamento, da estabilidade, do controle, da transparência, da não-contradição. Por isto, nela, o mal-estar, o conflito, a desordem, o desequilíbrio são teoricamente recusados. Assim, a escola resiste em reconhecê-los e acolhê-los, pois teme ser desestabilizada por eles. Entretanto essa negação de qualquer mal-estar tem conseqüências: "a instituição, quando sutura o mal-estar, transforma-se (ela mesma) em fonte de mal-estar" (DINIZ, 1998, p.205).

Na escola, professores se queixam das condições de trabalho, dos alunos, do salário. Nos consultórios médicos, as queixas e sintomas mais freqüentes que são apresentados têm mais a ver com o físico e o psíquico: "diarréia, pressão alta, vômito, dores na nuca, na cabeça, na coluna, nas costas, dormência nas mãos, irritabilidade, choro fácil, depressão, ansiedade, insônia" (DINIZ, 1998, p.203). Os professores queixam-se de que sofrem e quando adoecem, afastam-se da sala de aula e, às vezes, definitivamente, da escola.

Para explicar um tipo de adoecimento a que estão sujeitos os professores, o termo "mal estar docente" de Esteve (1999) é propício pois refere-se ao desolamento ou incômodo indefinível, ou seja, algo diferente da dor física (que é facilmente localizada), algo que incomoda tanto os professores que os leva à desolação, definida por Ferreira

(1986, p.571) como: “ruína, destruição, isolamento, solidão, desamparo, grande tristeza”. Esses sinônimos se encaixam perfeitamente na definição do “mal estar docente” descrita por Esteve (1999) e nas falas dos professores entre si.

Assim, pode-se afirmar que o sofrimento passou a fazer parte da carreira de professor. O cotidiano problemático da escola, as relações com alunos, pais, pares, chefes; a desesperança de que o caos instalado venha a ser revertido e a indisposição da maioria dos profissionais para fazer alguma coisa de diferente em prol dessa reversão, criaram um quadro de desolação extremamente prejudicial onde duas forças que deveriam se somar não se entendem: de um lado, o poder instituído faz de conta que está fazendo alguma coisa e acusa os trabalhadores das escolas de má vontade e negligência; do outro lado, a realidade desmotivante do dia-a-dia escolar ameaça engolir a todos, seja por meio do mal estar docente, seja pela somatização em alguma das partes mais vulneráveis do corpo, seja pela desistência pura e simples do ideal de que ensinar é algo que pode fazer a diferença.

CAPÍTULO 6 - OPERACIONALIZAÇÃO DA PSICODINÂMICA DO TRABALHO, DA SOCIOLOGIA CLÍNICA E DO SOCIODRAMA NO CONTEXTO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.

“Interrogar-se sobre o prazer e o sofrimento na escola é altamente eloqüente em si mesmo”.
(POURTOIS e MOSCONI, 2007)

Tanto para a sociologia do trabalho como para a psicodinâmica do trabalho não existe a separação usual entre “dentro do trabalho” e “fora do trabalho”. Para o senso comum, o trabalhador despende oito horas de seu dia trabalhando e, terminado seu turno entra em outro mundo - o mundo pessoal, totalmente desligado do seu contexto de trabalho. Dejours (2004, p.101) afirma que esta avaliação não corresponde a realidade: “a relação subjetiva com o trabalho leva seus tentáculos para além do espaço da fábrica ou do escritório, da oficina ou da empresa e coloniza profundamente o espaço fora do trabalho”.

Saber da situação dos professores do ensino médio do Distrito Federal fez com que se pensasse na hipótese de se experimentar no grupo pesquisado os procedimentos analíticos da abordagem Dejournaliana ou aqueles utilizados pela sociologia clínica ou ainda as ferramentas do sociodrama pedagógico. Em princípio pretendeu-se avaliar em que medida uma destas abordagens poderia amenizar o sofrimento identificado nos professores da Escola C. Depois é que surgiram as indagações sobre a falta de assistência especializada para os professores.

Soratto e Olivier-Heckler (1999) também questionam: porque, para outras classes de trabalhadores, é disponibilizado dispositivos que resultaram de estudos referentes à melhoria da relação do trabalhador com seu trabalho e a classe docente não os tem?

Qual a razão para que todo esse conhecimento, sabidamente útil na melhoria de contextos de trabalho, não faz parte de um programa para devolver aos professores uma condição mais humanizada de trabalho? Tais questionamentos emergem diante da perplexidade que se avoluma à medida que se toma conhecimento do nível de degradação em que se encontra o ensino público brasileiro e seus trabalhadores. Diante dos bons resultados advindos das intervenções das abordagens aqui explicitadas, pergunta-se: porque esse sistema educacional adoecido não as utiliza para recuperar-se?

Vasques-Menezes (2002) debruçou-se sobre o tema trabalhador docente versus atendimento clínico. Os resultados de sua pesquisa não trazem boas notícias: tanto nos consultórios médicos como nos de psicologia, o trabalho e suas possibilidades de adoecimento são deixados de lado. A autora ressalta que as descobertas da psicodinâmica do trabalho – seu referencial de pesquisa – sequer são do conhecimento dos clínicos: enquanto a psicologia se baseia em classificações psicopatológicas, sem levar em conta outros aspectos da vida do trabalhador, a clínica médica escuta os sintomas e geralmente se atém a medicar o corpo, que é quem está se mostrando desequilibrado ao queixar-se de dores em uma ou em várias de suas partes.

Os relatos dos professores quanto a seus sintomas, tirando as queixas específicas de depressão, referem-se a mal-estares físicos, geralmente não pensados pelo clínico como somatizações decorrentes da organização do trabalho vividas por eles. Vasques-Menezes (2002) denomina de frustração emocional todo um leque de vivências originado da discrepância entre os investimentos do trabalhador em vínculos afetivos e os resultados obtidos. Com o passar do tempo, há o risco de acumularem-se as sensações de impotência, de incapacidade pessoal e inquietação, todas com potencial para detonarem doenças psicossomáticas, as quais são vistas pela clínica apenas como disfuncionalidades corporais.

A parte clínica da Psicodinâmica do Trabalho é descrita por Dejours (2004, p.28) como uma disciplina que se apóia principalmente “na descrição e no conhecimento das relações entre trabalho e saúde mental”. Nesse sentido o trabalho é assumido pelo clínico como uma espécie de engajamento da personalidade que, pressionada por questões sociais e materiais, busca responder satisfatoriamente à tarefa que lhe cabe.

Em decorrência da velocidade das mudanças no mundo do trabalho, o engajamento de corpo e de alma deixou de ser suficiente por conta da degradação das relações subjetivas no trabalho. Dejours (2004) denominou de quebra da rede de solidariedade o empobrecimento das relações no contexto de trabalho e a partir disso buscou aprofundar seus estudos sobre saúde mental e trabalho para que a clínica da Psicodinâmica pudesse intervir mais eficazmente num ambiente em que o compromisso não é com a saúde.

A intervenção da Psicodinâmica do Trabalho propriamente dita constitui-se da escuta coletiva e “é desenvolvida a partir de um processo de reflexão realizado com o conjunto de trabalhos, criando um espaço público de discussão” (LANCMAN, 2004, p.33). A reflexão é vista como o fator preponderante na reapropriação da realidade do trabalho,

um estímulo que impulsiona mobilização e busca mudanças que tornem o trabalho mais saudável.

Este campo de discussão abre aos trabalhadores a oportunidade de expor suas opiniões e confrontar-se com pares, levando à democratização das relações de trabalho ao mesmo tempo que estabelecem regras mais claras e atualizadas. Lancman (2004) considera que esta forma de intervenção tira os trabalhadores da condição de observadores e sofredores passivos para a de sujeitos capazes de transformar e reconstruir a realidade de seu contexto de trabalho.

A sociologia clínica avalia a importância do trabalho na estrutura psíquica do trabalhador, tanto que Enriquez (2001, p.58) afirma que “o trabalho é, atualmente o melhor método para vencer a loucura”. Sem ele, instalam-se a falta de rumo e de sentido, acompanhados de ódio, depressão e todo tipo de drogas. Já para os indivíduos com trabalho a realidade também pode ser desestruturante, caso não consigam vencer as distorções das prescrições, não sejam reconhecidos em seu trabalho ou que se tornem incapazes de se interessarem pelo que fazem.

A sociologia clínica também propõe a criação de espaços para discussão das dificuldades do trabalho e as alternativas para enfrentá-las. Esta abordagem considera inadiável um novo olhar sobre o sofrimento do trabalhador, o que necessariamente passa pela conscientização de todos os envolvidos. O trabalho de campo desta clínica identifica um novo impulso quando os trabalhadores se tornam conscientes de suas responsabilidades na melhoria do ambiente e do próprio trabalho.

Há, de acordo com Levy (2001), uma ordem à qual se aspira e esta se encontra do outro lado dos problemas que a organização vivencia, ou seja, os atores elaboram teorizações onde pensam sua organização tal como deveria ser e não como ela é. Com base em seu arsenal teórico e em sua experiência, o clínico alimenta a evolução do processo de forma que todos contribuam para o encontro com a realidade do trabalho tal como ela é. Partindo da premissa de que ninguém melhor que os sujeitos conhecem a situação que vivem, abre-se um espaço em que o uso da palavra e da reflexão são as principais ferramentas para dar conta dos desafios embutidos tanto na visão dos atores individuais como no contexto social e laboral em que estão inseridos.

Talvez seja importante pensar: como os membros da escola pública se beneficiariam de uma dessas abordagens? Pelo lado da psicodinâmica do trabalho, teriam

seus sintomas auscultados de uma maneira mais abrangente e resoluta. Ficariam esclarecidos sobre quais aspectos do adoecimento estariam de fato ligados ao trabalho e quais poderiam ser creditados a fragilidades pessoais ou mesmo a estruturas sociais doentes em que vive o trabalhador, as quais podem piorar as condições pessoais para o trabalhador desempenhar a suas funções.

A identificação da realidade do trabalho é o primeiro passo da intervenção da sociologia clínica. Na prática, são desnudadas as representações relativas às relações no trabalho e à real organização do trabalho. O clínico, durante o processo da intervenção, acompanha os questionamentos e as análises feitas por todos, o que lhe possibilita fazer “uma análise de todos os tipos de dificuldades às quais estão confrontados”, como também acompanhar todo o “trabalho intelectual e psíquico de elaboração de sentido e de representação, portanto, de construção da realidade” (LEVY, 2001b, p.139).

No campo específico do sociodrama pedagógico, a intervenção teria como foco o resgate da espontaneidade nas respostas aos estímulos internos e ambientais. Com o desenvolvimento da flexibilidade de respostas frente aos inúmeros problemas vivenciados na escola, os professores estariam fortalecidos o suficiente para darem soluções criativas a situações antes bastante perturbadoras. Assim como as duas outras formas de intervenção, esta abordagem também privilegia a participação e a reflexão de todos os envolvidos, buscando o comprometimento de cada um na busca de melhores condições de trabalho.

6.1 - PSICODRAMA E SOCIODRAMA: PROCESSO DE INTERVENÇÃO PRÁTICA

Psicodrama e Sociodrama são definidos por Moreno (1974) como métodos sociátricos. Bareicha (1998) explica que “sociatria”, em inglês *sociatry*, é um neologismo criado por Moreno para “*social psychiatry*”. Significa o conjunto de métodos de ação utilizados para gerar nos grupos experiências terapêuticas, educativas e estéticas. Juntamente com a sociodinâmica e a sociometria, compõem o arcabouço teórico que denominou “socionomia”.

Assim compreendidos, tanto o psicodrama como o sociodrama são processos de ação e interação que têm suas raízes na psicologia, na sociologia e no teatro. De acordo com Rojas-Bermúdez (1980), estas vertentes de uma mesma abordagem colocam o

indivíduo em seu meio, isto é, não o enxergam de forma isolada como é comum acontecer em outras formas de tentativa de ajuda a pessoas ou grupos com algum tipo de sofrimento.

No psicodrama o indivíduo é o protagonista da ação. No sociodrama o grupo é o protagonista. Em ambos os casos o procedimento possui maior potencial se gerido em grupo. O método sociodramático possibilita a educação e a terapêutica dos relacionamentos, sendo estratégia ativa para se lidar com sentimentos como impotência, desesperança e inércia, “buscando novas compreensões de seu *modus vivendi*.” (ZAMPIERI, 1990, p.84).

O sociodrama possibilita também situar o grupo como aprendiz diante de um problema a ser resolvido, colocando o conhecimento como algo que lhes é próprio. Na prática, o sociodrama é uma dramatização do que as pessoas vivem, uma representação curta das coisas que acontecem na vida em grupo. Ao investigar as características dos vínculos multipessoais, o profissional acessa a realidade social dos sujeitos, a qual é constituída por leis e normas que exigem de seus membros condutas e compromissos específicos. Deste contexto são extraídos o material a ser trabalhado, pois é nele que as pessoas vivem e, às vezes, adoecem. Na intervenção, o grau de compromisso é igual ao que o indivíduo tem com seu contexto social, “no sentido de que cada indivíduo deve fazer-se responsável por seus atos e palavras frente aos outros indivíduos e frente ao grupo” (ROJAS-BERMÚDEZ, 1980, p. 26).

Um dos conceitos teóricos mais importantes para o métodos moreniano é a espontaneidade, significando “a capacidade de um organismo adaptar-se adequadamente a novas situações” (ROJAS-BERMÚDEZ, 1980, p. 50). Cada indivíduo possui uma matriz de espontaneidade, cujo grau de manifestação depende diretamente das normas apreendidas no decorrer da vida. No dia a dia das pessoas seria ideal que a espontaneidade mostrar-se através de respostas criativas, só que, no ambiente cultural em que se dá o desenvolvimento dos indivíduos, a tendência é substituir a espontaneidade por respostas fixas e reguladas, o que gera um distanciamento entre a pessoa e seu verdadeiro eu. Rojas-Bermúdez (1980) afirma que “a coarctação da espontaneidade é uma das principais causas do inconformismo do indivíduo consigo mesmo e com a sociedade” (p. 50).

Moreno (1974) propõe a aprendizagem e o treinamento da espontaneidade, pois acredita que ela possibilita ao homem dar respostas novas e adequadas a situações conhecidas ou até mesmo desconhecidas. O procedimento o leva a vivenciar situações

flexíveis, que permitem, ao invés de manter rígidos os hábitos aprendidos, acostumar-se a mudanças. Transferindo a ausência da espontaneidade para o campo do trabalho, o autor refere-se à fadiga como consequência principal, esta estaria vinculada ao sobre-esforço para cumprir tarefas que não têm como gratificar o trabalhador, que fica impossibilitado de participar com toda a sua capacidade, que foi inibida pela necessidade de representar papéis desconectados de sua espontaneidade original.

Trazendo o princípio da espontaneidade para o contexto da educação escolar, podemos imaginar que, em havendo uma supressão sistemática da espontaneidade, teremos menos respostas criativas. A repetição desta circunstância na relação professor-aluno pode levar ao empobrecimento do relacionamento, da didática, do aprendizado e do prazer em ensinar e aprender.

Puttini (1991) ressalta que a idéia arraigada sobre o processo de ensino-aprendizagem é que ele é essencialmente cognitivo, ignorando-se a premissa de que a “educação é o conjunto de normas pedagógicas que objetivam o desenvolvimento geral do corpo e do espírito dos indivíduos” (p.83). Um exemplo citado pela autora refere-se à rigidez pedagógica, que é uma forma muito comum de se dar aulas em escolas públicas: aulas expositivas, ou seja, a rotineira situação em que o professor fala e o aluno escuta, algo sabidamente pouco produtivo.

De acordo com Vigil (1988), o sociodrama é um método prático de acessar a realidade porque ao se representar uma idéia, um acontecimento histórico ou um conceito, de maneira lúdica e participativa, toma-se certa distância do objeto em discussão, o que torna possível objetivar a realidade. A comunicação requerida envolve a todos os participantes, assim como a reflexão que se segue ao processo. Melhores formas de organização, soluções mais claras e factíveis, posicionamentos mais sadios e comportamentos de cooperação são alguns dos resultados do ato de encenar, próprio do sociodrama.

No sociodrama educativo, a proposta é escolher temas que possam gerar discussão, de maneira a fomentar o crescimento da consciência crítica dos participantes. Vigil (1988) ressalta que o enfoque dos temas precisa evitar o moralismo e isto é feito por meio do empenho de se buscar as causas sociais ou as raízes estruturais do tema em foco, abordando questões e problemas de forma realista e criativa. O autor considera o

sociodrama um recurso eficaz para estimular um grupo a se conscientizar dos problemas internos de uma organização, seja de trabalho ou de qualquer outra natureza.

Costa (1991) teve a oportunidade de trabalhar temas educacionais por meio desta abordagem e um dos temas trabalhados foi o prazer profissional e o prazer pessoal. No aspecto profissional, os participantes apontaram a convivência com outras pessoas e os desafios como elementos prazerosos no trabalho docente. A questão da rotina foi discutida, entendida e apontada como elemento que precisa ser enfrentado, pois há nela um poder de ir absorvendo a disposição para a criatividade, uma das bases do prazer profissional.

PARTE I: A PESQUISA DE CAMPO

CAPÍTULO 7 - TRABALHO, PRAZER E SOFRIMENTO: O CASO DOS PROFESSORES DA ESCOLA C.

*“Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode”
(FREIRE, 2002)*

Este capítulo da dissertação trata da pesquisa de campo propriamente dita e é dividido em três partes.

A primeira parte trata da realidade das escolas públicas do DF, bem como as discrepâncias existentes entre as escolas do Plano Piloto e as das Cidades Satélites. Outro ponto abordado diz respeito à infraestrutura das escolas de forma geral já que muitas são carentes de materiais tão básicos como o papel.

Ainda nesta parte, discute-se a problemática das licenças para tratamento de saúde dos professores do DF. A pesquisa foi feita no órgão que gerencia todos os dados estatísticos referentes às licenças médicas dos professores efetivos e contratados pela Secretaria de Educação do Distrito Federal - SIGRH (Sistema Único de Gerenciamento de Recursos Humanos da educação do Distrito Federal). A pesquisa trata da idade média dos professores licenciados para tratamentos de saúde, da duração média das licenças, da evolução das licenças ao longo dos anos de 2005 a 2007, dos diagnósticos mais frequentes de licenças médicas e das regiões do DF que possuem mais incidência de licenças.

Na segunda parte deste capítulo analisa-se a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real com base nas portarias 215 e 74. Posteriormente, apresenta-se o estudo de caso da Escola C: seu histórico e o ano de 2008.

A terceira parte aborda os procedimentos metodológicos para a coleta de dados: questionário, entrevista em profundidade e sociodrama pedagógico. A análise do questionário visou construir o perfil sócio-demográfico da amostra constituída pelos professores do turno vespertino da Escola C. A entrevista em profundidade teve por objetivo compreender a forma como os professores representam socialmente o prazer e o sofrimento no trabalho. E por fim, o sociodrama pedagógico buscou apreender, por meio

da dramatização dos professores do turno vespertino, a representação destes sentimentos e da forma como lidam com eles.

7.1 - DISCREPÂNCIAS DOS DADOS ESTATÍSTICOS: INCONSISTÊNCIAS NA REAL SITUAÇÃO DAS ESCOLAS DO DISTRITO FEDERAL.

As pesquisas sobre as condições da infraestrutura nas escolas públicas do país apontam que o DF oferece boas condições de trabalho pois foi classificado em 2º lugar com a variação de 0,780 numa escala de 0 a 1 do INFE (Índice de Infraestrutura das Escolas Brasileiras⁶), mostrada nas tabelas I e II do anexo I. O INFE é um índice baseado no IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) e no Índice de Desenvolvimento Econômico. Sua função é mapear como se situa a condição de cada Estado em relação ao desenvolvimento social, incluindo aí o padrão de vida da população, longevidade e conhecimento.

No quesito materiais básicos o Distrito Federal está com a variação 1, mas será que esse dado faz jus à realidade? Como o Distrito Federal possui um alto índice de IDH e o INFE faz uso dessa projeção, a variação subiu ao nível máximo, o que não espelha a realidade, pois, no dia-a-dia, o que se vê é a falta de materiais básicos nas escolas, principalmente nas Cidades Satélites mais pobres. Em se tratando de recursos, existe muita disparidade entre as escolas de cidades satélites e as do Plano Piloto, estas últimas geralmente são mais bem equipadas.

O INFE agrupou as unidades da federação em 3 grupos, o quais revelam as diferentes situações das infraestrutura das escolas brasileiras: 1- boas condições; 2- condições intermediárias e 3- condições ruins.

Apesar das boas condições identificadas no DF, é comum faltar materiais básicos nas escolas. Um exemplo recente foi a falta generalizada de papel A4 no segundo semestre de 2008. O pouco que tinha teve que ser reservado para a impressão das provas finais, deixando os professores com mais dificuldades quanto aos materiais pedagógicos que dependiam de papel. Outros materiais de apoio que geralmente faltam nas escolas são: pincéis de quadro branco (quando a escola possui esse tipo de quadro), colas,

⁶ O INFE foi calculado pelo laboratório de Psicologia do Trabalho seguindo critérios quantitativos. O método de elaboração encontra-se publicado no livro “Educação: carinho e trabalho”. CODO, Wanderley (coordenador) no artigo Infra-estrutura das escolas públicas; BATISTA, Analía Soria; Odelius, Catarina Cecil; Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p.161-173.

tesouras, cartolinas e outros tipos de papéis usados para confecção de cartazes e ornamentação da escola, canetas, fitas adesivas e outros.

Outro elemento importante que reflete na atuação e na saúde do professor diz respeito às condições ambientais de trabalho (vide tabela I, anexo I). O índice do DF, nesse quesito, está entre os piores comparado com outros estados do Brasil. Entre os itens que puxam o índice para baixo estão: salas de aulas mal ventiladas e com acústica ruim, (muito barulho em dias de chuva e muito quentes em dias de sol); péssimas condições dos banheiros, tanto dos alunos quanto dos servidores; falta de cobertura nos prédios que ligam os corredores das salas de aula (em caso de chuva, professores e alunos se molham ao circularem nos corredores). Os corredores de escolas mais carentes sequer têm o piso cimentado.

A distribuição dos recursos que promovem melhores condições de trabalho docente está apresentada na tabela III do anexo I e também mostra uma realidade diferente da observada no cotidiano escolar. A variação dessa média se dá num intervalo de 0 a 7. A média nacional é de 3 e o Distrito Federal apresenta a média 5, o melhor desempenho do país. Questiona-se: estando tão bem na classificação das condições físicas e materiais, como se explica um índice tão alto de afastamentos devidos a problemas de saúde dos professores? Na prática, o que ocorre é que as condições de infraestrutura na educação interferem no pleno desempenho do professor, levando-o a adoecer mais facilmente, infraestrutura adequada significaria menos desgaste, mais prazer e mais produtividade no trabalho.

Para Batista e Odélius (1999), a infraestrutura é o conjunto de aspectos que servem de suporte para as atividades que caracterizam a dinâmica da instituição escolar, a qual interfere nas condições de trabalho influenciando de forma direta ou indireta o processo de ensino-aprendizagem. A infraestrutura diz respeito tanto às ferramentas de trabalho dos professores, tais como materiais básicos como giz, apagador, carteiras, cadeiras, quadro negro, quanto ao que se refere à estrutura física e aos materiais de subsídios ao ensino: biblioteca, laboratórios, aparelho de som, televisão, DVD, retroprojetor, computador, copiadora.

São muitos os debates sobre a degradação da infraestrutura física e sobre a escassez de ferramentas de trabalho na escola pública brasileira. No Distrito Federal, os professores enfrentam, no dia-a-dia, a falta de material didático, a péssima estrutura das

salas de aulas, a falta de laboratórios e de livros na biblioteca. Faltam também ou estão sempre estragados, outros recursos tais como televisão, DVD, som, computador, data show. Em alguns lugares do Distrito Federal chega a faltar material básico como giz/pincel, apagador, carteiras, cadeiras e até mesmo papel para imprimir as provas.

Este quadro amplamente conhecido pela maioria dos professores pode ser apontado como um fator crucial na defasagem entre o trabalho que o professor se acredita preparado para fazer e o trabalho que a infraestrutura lhe permite fazer:

(...) ao tentar trabalhar como deve ser, em certas oportunidades, os professores aprenderão, em maior ou menor medida, que existe um déficit de infraestrutura nas escolas; que os recursos necessários estão ausentes. Essa ausência lhes demandará maior esforço no trabalho, maior quantidade de tarefas a serem realizadas, comprometendo-se assim a qualidade do ensino.

(CODO; BATISTA, 1999, P.79)

Nas escolas de Brasília foi reduzido, pelo atual governo, o número de servidores da função de “apoio”, que tinham como função garantir a disciplina nos corredores e atender os alunos fora de sala de aula. Esta redução aumentou a desorganização do ambiente escolar e ocasionou uma sobrecarga de trabalho aos professores e aos coordenadores da escola, que são obrigados a se desdobrarem entre suas funções e as demais que foram incorporadas ao seu cotidiano, com evidente redução da eficácia do seu trabalho.

Essas e outras situações estressantes são vividas diariamente pelos docentes. Tais situações não condizem com a proposta de renovação metodológica e, inevitavelmente, desencadeiam uma sobrecarga física e psíquica para o professor. Há muitas propostas educacionais gestadas nos governos, freqüentemente chegam às escolas leis e portarias, mas não chegam os recursos para implementá-las. Todos esses elementos evidenciam o descaso com o ensino e contribuem para as lastimáveis condições do trabalho docente.

7.2- OS AFASTAMENTOS PARA TRATAMENTO DE SAÚDE DOS PROFESSORES DO DF.

Afastamentos para tratamento de saúde são comuns na categoria de professores. Esteve (1999) desenvolveu sua pesquisa sobre o “mal estar docente” e detectou que as causas dos afastamentos estão ligadas à própria organização do trabalho docente, a qual exige muito da capacidade física e psíquica do professor. No Brasil este mal estar está se

generalizando e em consequência muitos adoecem e se afastam por algum tempo, outros são afastados por tempo indeterminado e alguns são aposentados.

Segundo Jacques (2002), as vivências subjetivas dos professores em uma organização cheia de contradições e dificuldades como a escola, podem desencadear somatizações e outros problemas tais como a depressão, freqüentes dores de cabeça, dores nos ombros, nas colunas lombar e cervical, perturbações estomacais, insônia, tonturas, problemas sérios de concentração, ansiedade generalizada e outros.

Foi realizado um levantamento oficial das licenças médicas no órgão responsável pelos afastamentos: SIGRH - Sistema Único de Gerenciamento de Recursos Humanos da educação do Distrito Federal. De 2005 até 2008 ocorreram 268.836 afastamentos.

O levantamento refere-se à duração média das licenças saúde, principais causas dos afastamentos, períodos do ano em que mais ocorrem e regiões (cidades satélites) com maior incidência de licenças médicas. Na análise das tabelas optou-se por tópicos com o intuito de facilitar a compreensão da distribuição dos dados nas tabelas e gráficos.

A - Idade média dos professores em licenças médicas

A média da faixa etária dos professores afastados é mostrada nas tabelas VII e VII.A do anexo I. Tanto no que se refere ao sexo feminino quanto ao masculino, esta média geralmente se situa em torno dos 40 anos de idade. Pode-se inferir que a grande maioria destes professores trabalha no magistério há algum tempo e já não consegue usar suas estratégias de defesa para enfrentar o sofrimento e então adoecem.

Essa situação vem sendo percebida pela pesquisadora – também professora na instituição pesquisada - ao longo dos dois anos de estudo para essa pesquisa e pelo contato estreito com muitos desses professores que tiram licenças médicas, mas que antes disso, demonstram seu esgotamento de forças se queixando da atual situação das condições de trabalho e dos descabros da educação.

B - Duração média das licenças médicas

A duração média das licenças médicas evolui em sentido crescente ao longo dos três primeiros anos pesquisados, como pode ser notado na tabela VIII do anexo I. Nos anos

letivos de 2005 a 2007, elas tiveram uma duração média de 15 meses. Entre 2005 e 2006 a duração média sofreu um aumento de 2,65%. De 2006 para 2007, este fator aumentou em 22,30% e o SIGRH não soube explicar o motivo de tão grande aumento, não houve pesquisa a respeito. Em 2008, a queda foi de 39% em relação ao ano anterior. Esta foi explicada pelo maior controle, por parte de órgão responsável pelas perícias, nas concessões de licenças médicas.

C - Evolução de licenças médicas

De acordo com a tabela V do anexo I, o índice do número de licenças médicas, ao longo dos anos de 2005 a 2007, foi se reduzindo de ano para ano. De 2005 para 2006 houve uma redução de 6,52% e de 2006 para 2007 a redução foi de 14,25%. Assim, a média percentual do decréscimo de licenças entre 2005 e 2007 foi de 10,38%. Em função da regulamentação dos atestados em 2008, os professores perderam a prerrogativa da própria escola deferir os pequenos afastamentos, o que os obrigou a depender da diretoria de perícia médica para avaliar a pertinência do afastamento.

Em função dessas mudanças foi detectado, naquele ano, um aumento no número de licenças médicas e uma diminuição de 31% na média da duração destas licenças, o que pode ser observado na tabela VIII. Com essa mudança, todas as licenças para consultas médicas ou acompanhamento, bem como afastamentos por pequenas enfermidades, passaram a fazer parte das estatísticas, inflando os números.

Verifica-se que essa alteração nas regras dificultou ainda mais a vida do professor, pois muitos reclamam que ao procurarem a Diretoria de Perícias sofrem ofensas, não têm os atestados médicos aceitos, além de receberem altas ou abreviações do período de recuperação sem sequer passarem por exames. Os professores reclamam ainda que seus familiares são impedidos de acompanhar as perícias e que, por vezes, apenas um profissional compõe a “junta médica” que deveria avaliar os casos. Apesar do número expressivo de reclamações e queixas dirigidas ao CRM (Conselho Regional de Medicina), nenhuma medida foi tomada visando humanizar o tratamento oferecido pela diretoria de perícias aos professores.

D - **Diagnósticos mais frequentes das licenças médicas**

No levantamento do SIGRH aparecem os diagnósticos mais frequentes que levam a uma maior duração das licenças médicas: doenças de caráter psicológico e funcional tal como a depressão (CID10: F32), neste quesito esta doença ocupa o 1º lugar conforme a tabela IX do anexo I. Em seguida vem a convalescença (CID10:Z54) – período de restabelecimento após doença grave ou cirurgia. As licenças para acompanhamento de parentes doentes são frequentes, classificadas no CID10 como Z76, estão na tabela IV do anexo I.

Uma doença que está se tornando comum entre os professores é a depressão. Ao comprometer a forma de pensar e o humor, a depressão gera conseqüências no aspecto fisiológico. Compromete também a maneira como a pessoa vê o mundo e sente a realidade, como ela entende as coisas e manifesta suas emoções e, por fim, diminui a disposição para fazer o que quer que seja e o prazer em viver. A depressão está ligada a fatores biológicos, psicológicos e sociais, sendo um transtorno de etiologia multifatorial. (BAPTISTA; OLIVEIRA, 1999). De acordo com a OMS - Organização Mundial de Saúde, a doença depressão avança rapidamente e já atinge 25% da população mundial.

Curi (2007, p.12), identificou que “quase 50% dos professores brasileiros apresentam sintomas de estresse ou depressão. Os mais jovens são os que têm mais dificuldade para lidar com os problemas da profissão e muitos optam por abandonar o ofício”.

O sindicato dos professores do DF organizou uma pesquisa⁷ no ano de 2002 e concluiu que um dos problemas mais comuns entre os professores é a depressão. Na época, 38,7% dos educadores que pediam licença por motivos de saúde tinham estresse, depressão e problemas emocionais, 21,9% tinham problemas nas articulações e 17,8% nas cordas vocais. O índice de professores que tiveram depressão ao longo dos anos de 2005 a 2008 é de 15,64%, fato demonstrado na tabela IX do anexo I e no gráfico 1, abaixo.

Um dos fatores desencadeadores da depressão é o alto nível de estresse enfrentado pelos professores no cotidiano de sua profissão. O estresse é um termo cunhado em 1936 por Hans Selye (1956, p.48), para descrever uma “resposta não específica do corpo a qualquer requerimento. Desenvolve-se como reação a um estímulo e implica um processo de adaptação” aos aspectos orgânicos do corpo e ao meio. Este autor mostra que o estresse

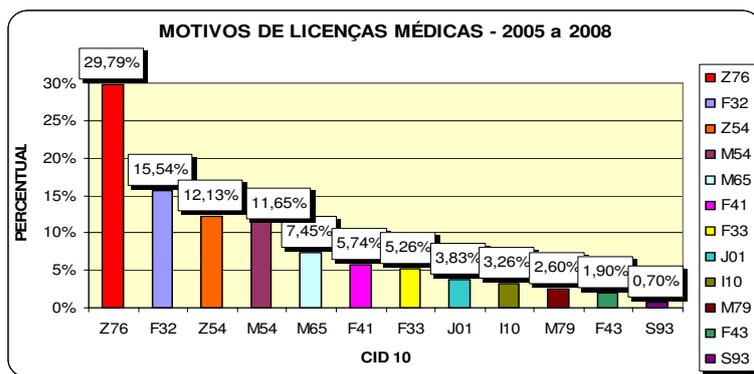
⁷ Artigo encontrado no site: <http://www.contee.org.br/noticias/msin/nmsin202.asp>, no dia 01/05/2009 às 18h39min

é gerado no ambiente social onde o indivíduo se encontra e que este influi diretamente nos aspectos físico e psíquico. Avaliando as condições de trabalho dos professores é fácil compreender porque a maioria deles vive um nível elevado de estresse.

No período entre 2005 a 2008, os motivos dos afastamentos médicos de professores se deram na seguinte ordem decrescente, conforme o gráfico 1:

- Acompanhamento – 29,79%
- Depressão – 15,54%
- Convalescença - 12,13%
- Dorsalgia – 11,65%
- Sinovite e tenossinovite – 7,45%
- Outros transtornos ansiosos – 5,74%
- Transtorno Depressivo Recorrente – 5,26%
- Sinusite aguda – 3,83%
- Hipertensão essencial (primária) – 3,26%
- Outros transtornos dos tecidos moles, não classificados em outra parte – 2,60%
- Reações ao "stress" grave e transtornos de adaptação – 1,90%
- Luxação, entorse e distensão das articulações e dos ligamentos ao nível do tornozelo e do pé – 0,70%

Gráfico 1

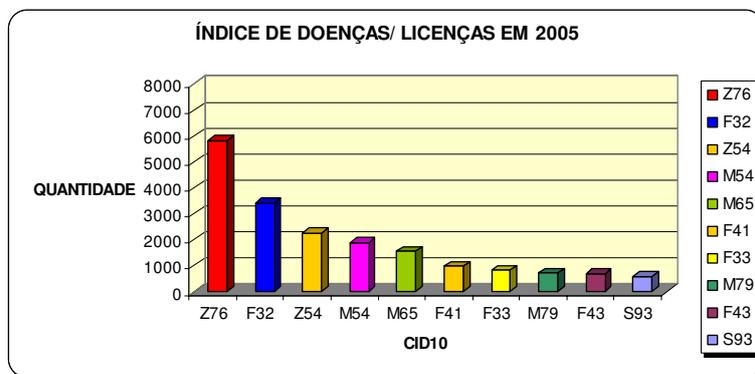


Fonte: Estatística formulada através de dados do arquivo de tabelas de licenças da SIGRH

A dorsalgia⁸ é a dor sentida nas costas que pode provir dos músculos, nervos, ossos, articulações ou outras estruturas na coluna vertebral. A dor também pode ser sentida em outras partes do corpo como, por exemplo, braços, pernas e pés. A sinovite e a tenossinovite são inflamações musculares que atingem, preferencialmente, os trabalhadores e por isso são chamadas de doenças funcionais. Os primeiros sintomas⁹ dessas doenças são queixas vagas de desconforto na mão mais utilizada, sensação de peso no braço e dor. Reclamações sobre estes sintomas são comuns na categoria docente, no entanto muitos professores nem sabem que são portadores de doenças funcionais e continuam trabalhando sem procurarem médicos especialistas para se tratarem.

Os gráficos 2, 3, 4 e 5 mostram, em ordem crescente, o quantitativo das doenças que mais atingiram os professores ao longo dos anos de 2005 a 2008. Nota-se que no ano de 2005 e nos anos precedentes, o maior número de atestados médicos se deu por motivo de acompanhamento. Em termos de doença, a depressão dominou até o ano de 2007, seguida de dorsalgia e convalescença. No ano de 2008 há pequenas alterações na ordem dos motivos de afastamento: em primeiro lugar continua sendo o acompanhamento, o segundo lugar passa a ser da convalescença e da dorsalgia e em terceiro vem a depressão, que aparece sempre entre os três primeiros motivos.

Gráfico 2

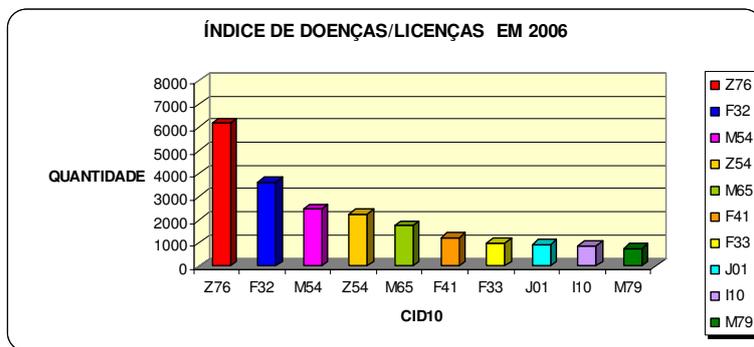


Fonte: Estatística formulada através de dados do arquivo de tabelas de licenças da SIGRH

⁸ Significado da doença foi encontrado no site: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Dorsalgia>, dia 01/05/2009 às 21h25min

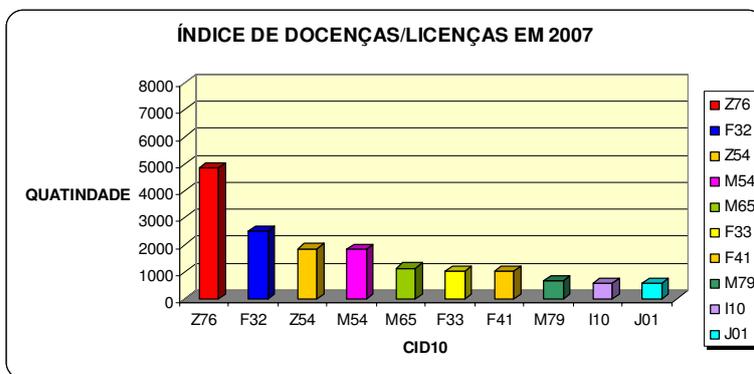
⁹ Informações coletadas no artigo “Tenossinovite - Uma Doença Profissional” encontrado no site: <http://boasaude.uol.com.br/lib/ShowDoc.cfm?LibDocID=3060&ReturnCatID=1777>, dia 01/05/2009 às 21h36min.

Gráfico 3



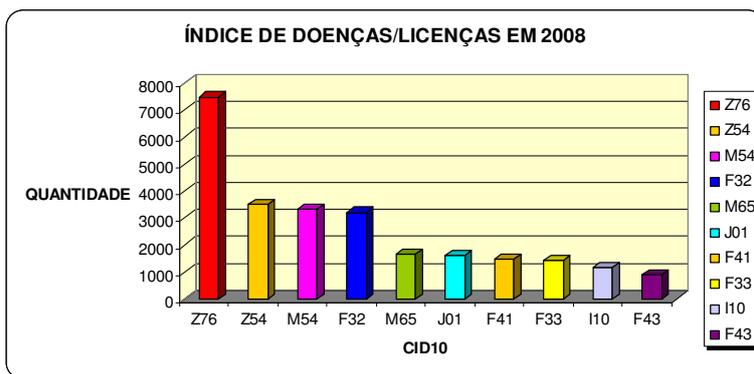
Fonte: Estatística formulada através de dados do arquivo de tabelas de licenças da SIGRH

Gráfico 4



Fonte: Estatística formulada através de dados do arquivo de tabelas de licenças da SIGRH

Gráfico 5



Fonte: Estatística formulada através de dados do arquivo de tabelas de licenças da SIGRH

Pelo quadro exposto observa-se que não há uma preocupação em utilizar estes dados para orientar a adoção de políticas efetivas. Junto com a medida de disciplinar a

concessão de licenças seria necessário implementar também inspeções do local de trabalho, exames periódicos, elaboração de mapas de risco, enfim, políticas de saúde e segurança no trabalho. Todas as normas relativas à saúde do trabalhador em educação do serviço público podem ser resumidas na licença médica, na aposentadoria antecipada ou na readaptação funcional, quando o trabalhador já passou a ser uma pessoa doente.

E - Períodos das licenças médicas

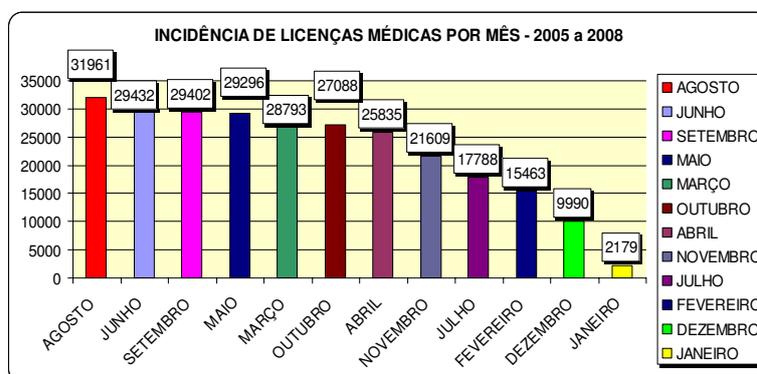
As licenças médicas ocorrem cotidianamente, entretanto existem períodos do ano em que as incidências são maiores que em outros. O gráfico 6 mostra, de forma decrescente, os períodos do ano em que mais ocorrem licenças médicas. O gráfico foi construído com os dados dos anos de 2005 a 2008, conforme a tabela X do anexo I.

A média de licenças médicas aumenta nos meses entre o recesso do meio do ano e depois logo no início e término do segundo semestre. Esse fato demonstra que estes períodos apresentam estressores capazes de interferir no equilíbrio profissional de muitos professores. Nestes meses termina uma etapa avaliativa (2ºbimestre), criando uma sobrecarga de trabalho com fechamento de notas e reavaliações do bimestre. Tão logo retornam do recesso de 15 dias, os professores precisam fazer o cronograma do 3ºbimestre, momento de muito trabalho e preocupações com a adequação do calendário. Esses meses, ao contrário do pensamento do senso comum, exigem ainda mais do professor e lhe causa maior nível de estresse.

Observa-se então que no início dos trimestres, ou seja, em março, maio e junho as licenças médicas aumentam. O mês de abril possui muitos feriados e isso ocasiona uma queda no número de licenças em função dos pequenos intervalos de descanso. Em maio e junho o trabalho se intensifica, pois são meses que os professores avaliam constantemente os alunos e finalizam o bimestre.

O gráfico 6 mostra o período de férias de verão e pode-se observar que o índice de licenças médicas é bem menor que nos meses anteriores. Essas férias são maiores que o recesso do meio do ano e possibilitam ao professor maior descanso e a renovação de suas energias

Gráfico 6

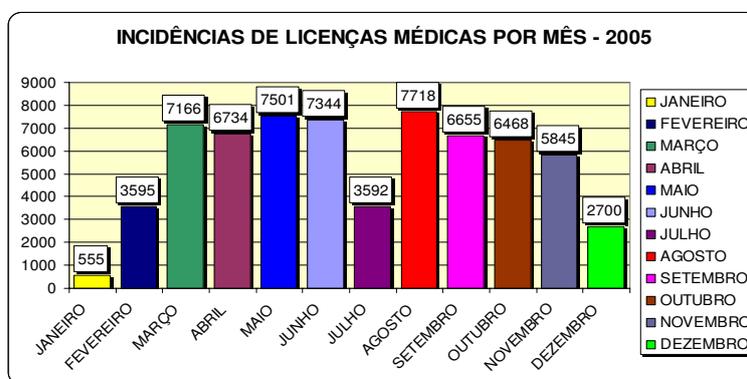


Fonte: Estatística formulada através de dados do arquivo de tabelas de licenças da SIGRH

Os gráficos 7, 8, 9 e 10 demonstram a incidência de licenças médicas por mês nos anos de 2005, 2006, 2007 e 2008.

O gráfico 7 refere-se ao ano de 2005. Verifica-se a tendência de queda das licenças nos meses de férias e nos demais meses elas sobem e mantêm, ao longo do ano, um certo padrão de incidência.

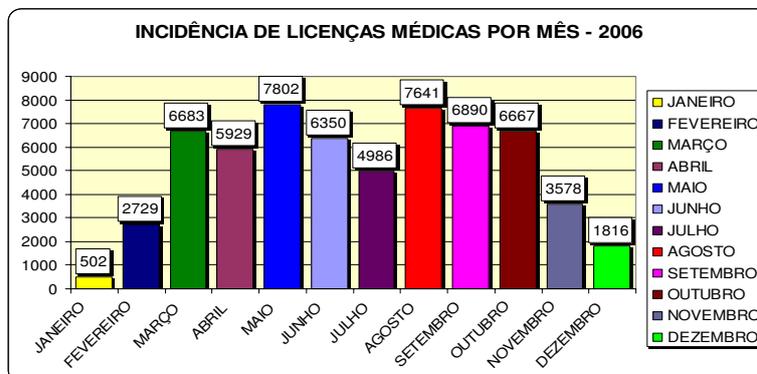
Gráfico 7



Fonte: Estatística formulada através de dados do arquivo de tabelas de licenças da SIGRH

O gráfico 8 representa as licenças por período no ano de 2006, nele nota-se uma diferença nos meses de menor incidência de licenças em relação ao gráfico 7. Os meses de férias tiveram a queda padrão, com uma alteração significativa no mês de julho, o qual aumentou em 38,80% o seu percentual de licenças em relação ao ano de 2005.

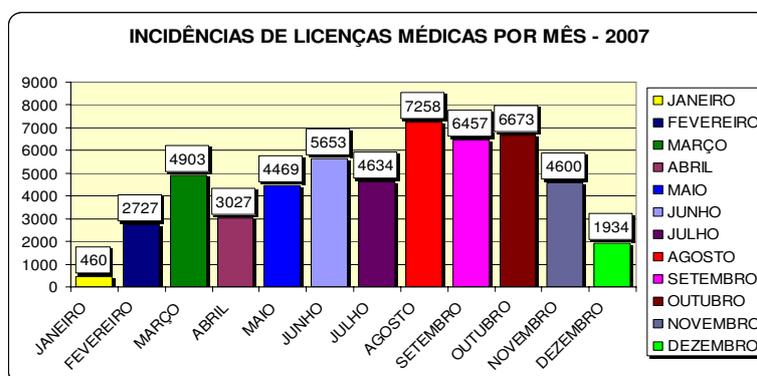
Gráfico 8



Fonte: Estatística formulada através de dados do arquivo de tabelas de licenças da SIGRH

Comparando o gráfico 8 com o gráfico 9 observa-se que a incidência de licenças médicas diminuiu em relação aos anos anteriores nos meses de abril, maio, junho e julho, numa proporção percentual de respectivamente 48,95%; 42,71%; 10,97% e 7,05% de um ano para outro. No geral, o número de licenças médicas ao longo do ano de 2007 foi menor que o ano de 2006.

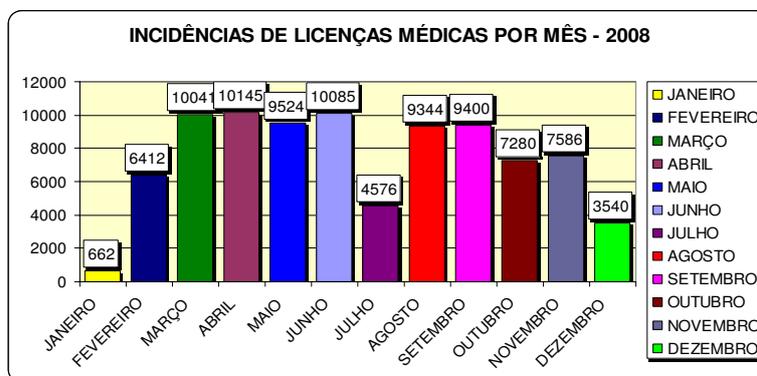
Gráfico 9



Fonte: Estatística formulada através de dados do arquivo de tabelas de licenças da SIGRH

No ano de 2008 ocorreu o contrário, pois houve aumento na incidência das licenças médicas em consequência da alteração na legislação dos atestados, conforme explicado anteriormente. No mês de julho a incidência de licenças médicas foi menor nos anos de 2006 e 2007, sendo 58 licenças a menos que no ano de 2007, 410 licenças a menos que no ano de 2006 e 984 licenças a mais que no ano de 2005.

Gráfico 10



Fonte: Estatística formulada através de dados do arquivo de tabelas de licenças da SIGRH

F – Regiões do Distrito Federal com maior incidência de licenças médicas

O Distrito Federal é dividido por regiões administrativas. No campo da educação não é diferente: em cada região (cidades satélites) existe uma regional de ensino responsável por administrar as questões ligadas à educação, totalizando 15 regionais de ensino.

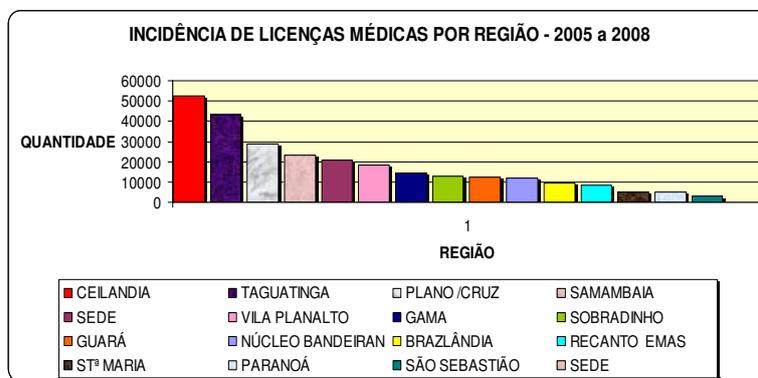
Cada regional possui um setor de perícia médica para avaliar a pertinência dos atestados médicos dos profissionais da educação daquela região, consentindo ou não as licenças requeridas. Ao observar o gráfico 11 e a tabela XI do anexo I, nota-se que a região que possui maior incidência de licenças médicas, ao longo dos anos de 2005 a 2008, é a de Ceilândia, com 52569 licenças, isto se explica por ser ela a maior cidade satélite do DF. A segunda maior cidade da região é Taguatinga, que também apresentou um número expressivo de licenças médicas: 43075. Em terceiro lugar vêm o Plano Piloto/Cruzeiro com 28794, esta regional abarca duas regiões com uma grande quantidade de escolas. A região de Samambaia ficou em quarto lugar, com 23195 afastamentos. As demais regiões estão listadas abaixo, em ordem decrescente de número de licenças:

- Sede : 20675 licenças médicas;
- Vila Planalto: 18219 licenças médicas;
- Gama: 14534 licenças médicas;
- Sobradinho: 12665 licenças médicas;
- Guará: 12293 licenças médicas;
- Núcleo Bandeirante: 11970 licenças médicas;
- Brazlândia: 9187 licenças médicas;

- Recanto das Emas: 8491 licenças médicas;
- Santa Maria: 4952 licenças médicas;
- Paranoá: 4910 licenças médicas;
- São Sebastião: 3192 licenças médicas;
- Sede- 15 licenças médicas.

Regiões menores com menor número de habitantes e com menor número de escolas, tais como Vila Planalto, Sobradinho e Guará, ao serem comparadas com cidades satélites de maior porte, apresentam, proporcionalmente, grande incidência de licenças médicas.

Gráfico 11



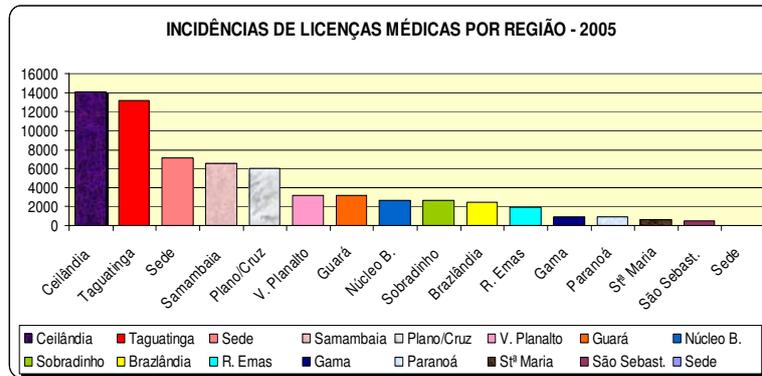
Fonte: Estatística formulada através de dados do arquivo de tabelas de licenças da SIGRH

Analisando as duas maiores cidades satélites do DF – Ceilândia e Taguatinga - nos anos de 2005, 2006, 2007 e 2008, demonstrados nos gráficos 12, 13, 14 e 15, depreende-se que no ano de 2005 Taguatinga teve exatamente 967 licenças a menos que Ceilândia. No ano seguinte não houve tanta variação, o índice praticamente foi o mesmo, sendo 912 licenças a menos que Ceilândia. Já no ano de 2007, tanto em Ceilândia quanto em Taguatinga, o índice de licenças médicas baixou, sendo 10081 em uma e 9505 em outra. Contrariando os dados numéricos do ano anterior, no ano de 2008 ocorreu um aumento significativo das licenças médicas na região de Ceilândia, com 5109 atestados a mais do que em 2007. Taguatinga, diferentemente de Ceilândia, reduziu seu índice, caindo de 9505 para 8151 atestados médicos.

Taguatinga ficou, no ano de 2008, atrás das regiões do Plano Piloto/Cruzeiro, Gama e Vila Planalto. No ano de 2007 essas regiões possuíam um baixo índice de atestados médicos, com: 5485 no Plano Piloto/Cruzeiro, 3130 no Gama, 2974 na Vila Planalto. No ano de 2008 essas regiões tiveram um súbito aumento nas licenças médicas. O Plano

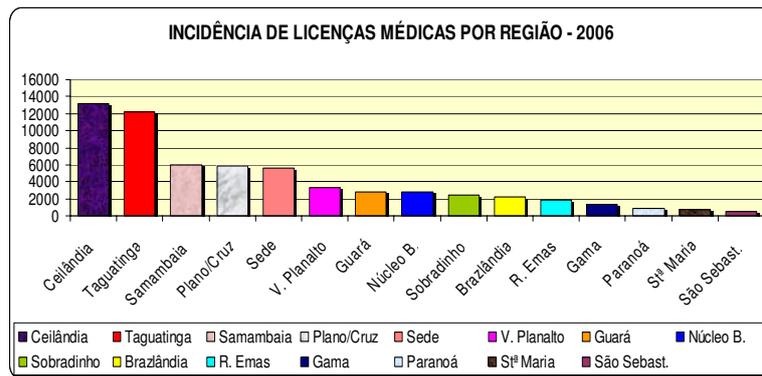
Piloto/Cruzeiro teve um aumento de 5967 licenças médicas; o Gama teve um aumento de 5979 atestados médicos e na Vila Planalto aumentou em 5856 o número de licenças. Percebe-se que o número de aumento das licenças médicas nessas regiões ficou equiparado.

Gráfico 12



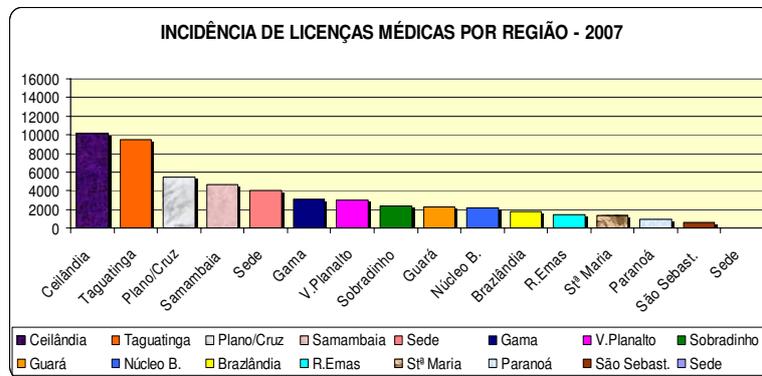
Fonte: Estatística formulada através de dados do arquivo de tabelas de licenças da SIGRH

Gráfico 13



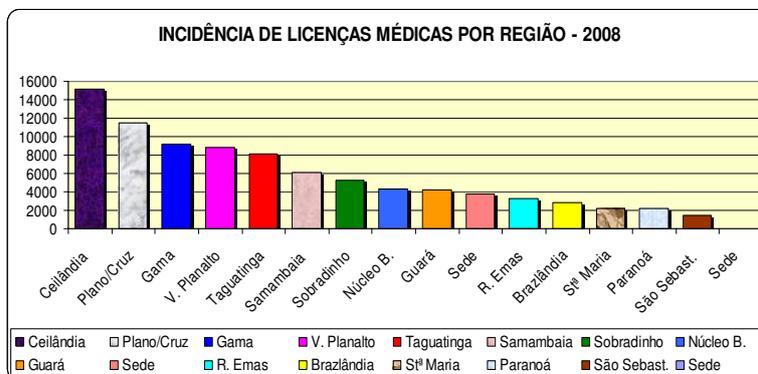
Fonte: Estatística formulada através de dados do arquivo de tabelas de licenças da SIGRH

Gráfico 14



Fonte: Estatística formulada através de dados do arquivo de tabelas de licenças da SIGRH

Gráfico 15



Fonte: Estatística formulada através de dados do arquivo de tabelas de licenças da SIGRH

Os números espelham uma realidade que apenas retrata uma incompreensível indiferença para com a educação e dão conta da supremacia do sofrimento numa atividade que não se realiza efetivamente sem o prazer. Pourtois e Mosconi (2007), consideram a indiferença uma das vertentes mais trágicas, pois alimenta as condições para proliferação do sofrimento e conseqüentemente do adoecimento.

Camana (2007, p.96), ressalta que este sofrimento é “relegado ao registro da doença e imputado a uma fraqueza da pessoa”. Considerando essa atitude um erro de diagnóstico, a autora clama pela conscientização da necessidade de revelar este tipo de erro para libertar os professores e sua profissão das representações sociais que os tornam menos valiosos para si mesmos e para a sociedade. Assim, podemos dizer que licenças-saúde escondem problemas profissionais que, não sendo resolvidos no contexto em que se originaram, acabam desaguando na esfera pessoal, ou seja, ocorre uma invasão dos sintomas no espaço pessoal.

PARTE II – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE: O CASO DA

ESCOLA C

*“Sou professor contra o desengano que me consome e me imobiliza.”
(FREIRE, 2002)*

7.3 - O QUE PERTENCE AO TRABALHO PRESCRITO E COMO OCORRE A SUA ADAPTAÇÃO PARA O TRABALHO REAL.

A organização do trabalho é mediada pelo trabalho prescrito. Através de normatizações, estas prescrições regulamentam o trabalho dizendo como este deve ser. No dia a dia, depara-se com o trabalho real, o qual geralmente apresenta distorções ocasionadas pela interpretação das prescrições. No sistema escolar isto é muito evidente.

As orientações e normatizações da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) devem ser seguidas pelos professores. No entanto, tais orientações e normas são, com frequência, interpretadas de forma diferente em cada instância do órgão educacional. Toma-se como exemplo a portaria 215 de 24 de Dezembro de 2008, que aborda a questão do concurso de remanejamento interno e externo. O remanejamento interno refere-se à mudança do local de exercício do servidor entre unidades de ensino de uma mesma Diretoria Regional de Ensino.

A Diretoria Regional de Ensino de Taguatinga – DRET - interpreta essa portaria da seguinte forma: quando o professor é contemplado pelo concurso de remanejamento interno, ficará lotado de forma definitiva na escola eleita. Entretanto, a Sede da Secretaria de Educação do DF alega que a DRET interpreta de forma equivocada a portaria, pois não existe cargo definitivo na escola. Dessa forma o professor contemplado no concurso de remanejamento interno não teria sua vaga definitiva na escola escolhida, porque se sua disciplina for excluída do programa ele ficará à disposição da Secretaria de Educação, também, o professor com mais tempo de serviço na escola onde trabalha, perde a vaga para o professor com mais tempo na SEEDF. Esta situação é geradora de conflitos para os professores, pois como há dupla interpretação da lei, eles ficam à mercê dessa dubiedade.

Dejours (2004) refere-se aos conflitos originados das diferentes formas de se interpretar o trabalho prescrito e como se vê no exemplo dado, a própria SEEDF não é

clara ao criar e tratar as normas que regem a organização escolar, gerando assim o descompasso entre o que é para ser feito e o que realmente acontece.

Outras questões que fazem parte do trabalho prescrito para as escolas mas que não são cumpridas conforme as normas que as regem:

1- A questão da assinatura do ponto: a assistência administrativa deve disponibilizar a folha de ponto diariamente e os professores devem assiná-la. Na prática, esta só é assinada no final do mês trabalhado.

2- Em relação aos abonos: conforme a lei 1303/96 os abonos devem ser marcados com o mínimo de sete dias de antecedência junto à assistência administrativa e comunicados à assistência pedagógica. A maioria dos professores marca na última hora. Os abonos não podem ser tirados consecutivos a feriados, recessos e férias, na prática, é comum o descumprimento dessa prescrição.

3- Utilização deficitária das coordenações pedagógicas: o espaço político-pedagógico conquistado através de muitos debates com o governo, visando a interação multi/interdisciplinar entre os trabalhadores da escola é mal utilizado. Conforme a portaria 74 de 29 de janeiro de 2009, os professores devem utilizar o espaço da escola, em horários diferentes aos da docência, para discutirem e debaterem projetos, planejamentos de curso e de aulas, avaliações. A prescrição relativa às coordenações pedagógicas estipula que “as horas de trabalho destinadas às atividades de coordenação pedagógica constarão do horário do professor, devendo ser rigorosamente planejadas, cumpridas e registradas”. (PORTARIA 74 DE 29/01/2009). O objetivo principal das coordenações pedagógicas é

(...) promover a reflexão sobre os objetivos e as metas da instituição educacional, sendo articulador da proposta pedagógica, com a participação de todos os envolvidos na construção da autonomia da instituição e do professor. Dessa forma, a troca de experiências prazerosas do educar, do aprender e do planejamento escolar favorece um clima de organização propício à reflexão coletiva e constante sobre a organização do trabalho pedagógico da instituição educacional, focalizando a aprendizagem e o pleno dos alunos buscando a qualidade da educação (DISTRITO FEDERAL, SEEDF, 2008, p.96).

Na rede pública de ensino do DF a coordenação pedagógica é organizada da seguinte maneira: professores de 40 horas semanais devem cumprir 15 horas de coordenação dentro da modalidade de ensino em que atua. Professores de 20 horas cumprem 4 horas de coordenação, só que no mesmo turno em que atua.

No ano de 2007, as prescrições da coordenação pedagógica na Escola C foram levadas a sério, o que não aconteceu em 2008. Observou-se que não ocorreram todas as reuniões previstas nas prescrições e que o tempo destinado à coordenação uma vez ou outra era preenchido com conversas alheias aos objetivos das reuniões.

As normas determinam que o planejamento e a realização das coordenações pedagógicas de cada instituição de ensino sejam de responsabilidade “da direção da instituição educacional, com a participação da equipe de professores, em consonância com as equipes de coordenação intermediária e central” (PORTARIA 74 DE 29/01/2009). Portanto, há uma hierarquia na atribuição de responsabilidades e pode-se presumir que o precário aproveitamento dessa ferramenta promotora do melhoramento pedagógico da instituição deve-se ao desinteresse e a desmotivação, tanto da direção da escola, de seu corpo docente como da Regional de Ensino.

Outro elemento chave no desenvolvimento do projeto de coordenação pedagógica é o supervisor pedagógico. Além de estar a par de suas várias atribuições, é imprescindível que se qualifique cada vez mais no papel de articulador dos coordenadores pedagógicos. Cabe a ele incentivar a todos nas ações pedagógicas, avaliando e redimensionando tais ações. Para que sejam cumpridas as prescrições relativas a esta função é preciso que o indivíduo responsável por ela seja de fato engajado com o trabalho escolar, o que nem sempre acontece.

7.4 – A ESCOLA C - UM ESTUDO DE CASO.

Logo que a pesquisadora entrou na secretaria de educação, no início de 2007, foi designada para lecionar em uma escola onde trabalha até então. A identificação com a escola foi imediata. É uma escola que possui uma infra-estrutura razoável se comparada com a realidade de outras escolas em que lecionou no Estado de Minas Gerais. Os colegas de trabalho, em sua grande maioria, são responsáveis e comprometidos com a educação, o que levou à afinização de objetivos. No geral foi possível perceber rapidamente que a escola possui normas disciplinares que fazem com que os alunos respeitem uns aos outros e aos professores, permitindo que a escola funcione de forma relativamente eficaz.

O anonimato do nome da escola tem o objetivo de não inibir as pessoas envolvidas na pesquisa. Assim, as referências à escola se darão pelo nome de Escola C.

7.4.1 – HISTÓRICO DA ESCOLA C

Na época de sua fundação, em 9 de Abril de 1963, a atual Escola C era chamada de Ginásio Industrial e contava então com 382 alunos.

Em 26 de Janeiro de 1968, por meio do decreto nº 700-GDF, a escola foi transformada em Colégio. Nesta ocasião foram implantados os cursos de Técnico em Edificações e o Colegial, atual Ensino Médio. Nesta modalidade de ensino a escola foi se fortalecendo como referência na formação de jovens e adultos.

Em 1970 foi implantado o curso técnico de Meteorologia e, em seguida, os cursos de Eletrônica, Eletrotécnica, Eletromecânica e Técnico em Comércio e Propaganda. Após 2 anos, foi implementado o curso de Técnico de Turismo e os cursos de saúde para Prótese Dentária e de Sanitarismo. Por falta de recursos materiais e professores qualificados, em 1975 os cursos de Eletrotécnica, Eletromecânica, Meteorologia e as 3ª e 4ª séries Ginasial foram extintos.

Em 1976, o Colégio mudou de nome, este fato se deu porque passou a oferecer novas modalidades de ensino: 7ª e 8ª séries e a habilitação básica em Construção Civil e Eletrônica. Este último curso foi extinto no mesmo ano por falta de alunos e de mercado de trabalho, mas retornou em 1981. O Curso de Construção Civil foi extinto em 1984 por falta recursos materiais e infraestrutura.

Em 1984, a escola passou por reformas em sua estrutura física, retomando seus trabalhos em fevereiro de 1985, quando passou a ser considerada a instituição de Ensino Médio mais bem equipada de Taguatinga. No ano de 2000, por meio da Portaria nº 4 da Secretaria de Educação do Distrito Federal, foi designada Centro de Ensino Médio, atendendo exclusivamente a esta modalidade. Desde então, sua estrutura administrativa e pedagógica passou por inúmeras transformações, sendo a mais significativa à implantação da jornada ampliada¹⁰ de trabalho para os professores.

Em função das mudanças determinadas pelo parecer 15/98-CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/ Coordenadoria de Educação Básica, o ano de 2000 representou um marco na história da Escola C, pois inaugurou uma nova modalidade de trabalho coletivo que vem se fortalecendo ao longo dos anos. Novas atividades foram desenvolvidas pelos

¹⁰ Jornada ampliada se refere a 40h de trabalho em regência e docência, ficando o professor somente em uma escola. Antes da implantação da jornada ampliada, o que se tinha, era o regime de 20/20h, os professores regiam e coordenavam 20 h em uma escola e 20h em outra escola.

docentes, tais como, coordenação participativa, o desenvolvimento de projetos coletivos fundamentados nos princípios da contextualização e da interdisciplinaridade.

São muitos os entraves à constituição de um projeto educativo de qualidade e os mais evidentes são a carência de recursos humanos, materiais e financeiros que dão suporte ao processo de ensino-aprendizagem. Por conta desses entraves ocorreu, nos anos de 2001 e 2002, uma desaceleração do processo de mudança na escola. Diante das dificuldades, deu-se continuidade aos projetos iniciados no ano anterior e organizou-se a coordenação com encontros regulares que visavam a formação continuada do professor e à implementação de projetos coletivos. Com o ritmo menos acelerado na implantação de projetos, a Escola C procurou superar as dificuldades que foram aparecendo, visando atender as suas necessidades e as da comunidade local.

Em 2003 e 2004 deu-se prosseguimento aos projetos coletivos, foi uma preparação para 2005, ano de mudanças pedagógicas e administrativas fundamentadas na gestão participativa, o que ampliou o campo de possibilidades de construção de uma escola com identidade própria, a qual acredita que as idéias compartilhadas podem mais facilmente se transformar em realidade. Entre as conquistas daquele ano estão as premiações recebidas pela escola com o projeto “Aluno Cidadão”, sendo o 1º colocado na Diretoria Regional de Ensino de Taguatinga e em 2º lugar no Distrito Federal. Ocorreu também a classificação entre os 26 melhores trabalhos do projeto da Fiat - Tesouros do Brasil, fazendo parte da publicação anual da referida entidade.

Por outro lado, neste mesmo ano, houve uma ocorrência lamentável que foi a desativação dos laboratórios de física, química e biologia, isso se deu pela falta de recursos financeiros e materiais. Na época, o governo alegou que precisava de mais aulas teóricas do que de aulas práticas. Os alunos ficaram revoltados, pois tinham aulas nos laboratórios em período contrário ao da regência e por meio das aulas práticas aprendiam realmente o sentido da ciência.

Em 2007, apesar das mudanças ocorridas no âmbito da Secretaria de Educação e do governo local, a escola conseguiu manter o ritmo e a qualidade do ensino/aprendizagem. Aquele ano foi também o da implantação de eleição da equipe gestora das escolas do DF. Este processo foi instituído pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação de nº 9394/96 - como uma opção para as escolas democratizarem seu funcionamento administrativo e pedagógico.

O projeto de Gestão Compartilhada no DF constitui-se de algumas etapas a serem cumpridas: a primeira é a composição e inscrição das chapas, a segunda é a prova de títulos seguida da prova escrita e por último, a eleição. Na escola, no final de 2007, concorreram somente 2 chapas, uma formada pelo diretor (a) do ano de 2007 mais um (a) coordenador (a) pedagógico (a) e a outra formada por um professor (a) e o vice diretor (a) daquele ano. Os candidatos a diretor foram reprovados e os à vice-direção foram aprovados. Pelas normas, a escola seria dirigida por uma dupla de outra escola aprovada no concurso e não eleita. Como escola é uma referência na educação do DF foi decidido, pelo secretário de educação e com base na solicitação da escola, que os vice-diretores seriam aproveitados na direção. Após esta decisão ter sido referendada pelo conselho escolar, um dos vice-diretores aprovados, por ter tido maior pontuação na prova escrita, alegou ter o direito de escolher entre os professores o que seria o seu vice-diretor, preterindo o outro vice-diretor aprovado. Para amenizar, convidou-o (a) para ser o (a) supervisor (a) pedagógico (a), que frustrado (a) recusou o cargo. Todo este processo gerou um grande mal estar e de uma certa forma preparou o terreno para um ano de muitas dificuldades na Escola C.

Neste mesmo ano, a Escola C fez bom proveito do programa federal de informatização abrindo um novo laboratório de informática, o qual foi disponibilizado a todos os alunos, que agora podem pesquisar e ter acesso à informação tecnológica. Outro ponto forte foi a preparação para o vestibular e para o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, base do método de ensino e um dos objetivos da escola. Para isso, as aulas foram desenvolvidas visando o crescimento e a maturidade do aluno, facilitando seu ingresso no mercado de trabalho.

Concentrando a observação nos aspectos positivos, vê-se que a Escola C procura oferecer aos seus alunos um ambiente saudável, seguro e acolhedor, onde lhes é permitido desenvolver a criatividade, mostrar o que sabem, serem responsáveis pelo que fazem, ou seja, procura realizar sua missão com responsabilidade para que seus alunos façam diferença na sociedade.

7.4.2 - O ANO DE 2008 NA ESCOLA C

O ano de 2008 foi um ano de transição política e este fato teve marcante influência na atuação administrativa e pedagógica da escola. A direção da Escola C enfrentou uma

série de dificuldades referentes ao administrativo, à organização escolar e a área pedagógica.

Em relação à equipe pedagógica e administrativa ocorreram impasses que impactaram negativamente: por exemplo, está prescrito que a equipe administrativa seja organizada antes do início das aulas, em 2008 isto só se deu após o início destas. Além disso, ocorreram três trocas no administrativo ao longo do ano e cada uma delas foi marcada por tensões geradoras de desarmonia no ambiente escolar.

Com relação à supervisão escolar não foi diferente. O professor indicado e que aceitara o cargo, pediu exoneração e sem maiores explicações saiu antes do meio do ano letivo. A direção da escola convidou várias pessoas do grupo de servidores para ocupar o cargo, como ninguém aceitou, a instituição ficou sem supervisor até julho, quando a direção apresentou ao grupo um novo supervisor pedagógico vindo de outra escola. Logo depois os professores começaram a reclamar que o supervisor pedagógico ficava somente fazendo trabalho interno e não comparecia às coordenações pedagógicas. Isso gerou grande desconforto para o supervisor, pois, de acordo com um relato feito por ele a esta pesquisadora, na verdade era a direção que não permitia a sua interação com o grupo de professores, argumentando que não era este o seu papel. Sendo novato na escola, ele optou por acatar o que foi determinado pela direção, mas ficou totalmente frustrado já que, ao aceitar o cargo, pensou que ia realizar sua vontade de trabalhar com o pedagógico junto com professores. Espremido entre a cobrança dos professores, as determinações da direção e a frustração pessoal, pensou em entregar o cargo e só não o fez porque já havia feito o compromisso com a direção e já estava próximo do ano letivo terminar.

A área da coordenação também passou por situações que comprometeram o bom funcionamento pedagógico da escola: os coordenadores são escolhidos por área de atuação mediante a votação dos professores de cada área. A direção não pode vetar nenhuma escolha, no entanto, em 2008, ocorreu que a coordenadora da área de humanas teve que se ausentar – logo no primeiro bimestre - para acompanhar um familiar doente e a direção aproveitou a sua ausência para tentar substituí-la sem seguir os trâmites legais. Só que todos sabiam que essa tentativa se devia ao fato da direção não aprovar a escolha dos professores e todas as manobras só pioraram ainda mais o ambiente. Em função de todas essas ocorrências mencionadas, o que se viu, naquele ano, foi uma escola em que todos os setores ficaram prejudicados em termos de funcionamento.

Um dos grandes impasses enfrentados pelo quadro de profissionais da Escola C foi a eleição da equipe gestora no final do ano de 2008. Vindos de uma experiência inicial frustrante em 2007, viveu-se a 2ª experiência de forma conflituosa. Resumidamente, esta pesquisadora expõe as ocorrências que marcaram aquelas eleições: o processo poderia ter ocorrido tranqüilamente se não fosse um pequeno incidente burocrático que excluiu um dos candidatos. O professor candidato a vice-diretor raciocinou que sendo concursado necessitaria apresentar na prova de títulos somente seus diplomas de pós-graduação. Este fato criou espaço para a exclusão de sua chapa, reduzindo a eleição a uma chapa única. Para reverter essa situação foi necessário um recurso judicial. Julgado pertinente e acatado pelo juiz, o recurso devolveu à escola a possibilidade de escolha entre duas chapas.

Mediante a observação dos fatos ocorridos nesta eleição de diretor, foi possível avaliar o quanto é difícil promover mudanças no interior de uma escola. A teoria e a prática se chocam no campo da realidade. A referida eleição transformou a Escola C em um território de disputas, de exaltações desnecessárias, incompreensões, fofocas, desconfianças, insatisfações, desacatos, dividindo a escola em dois grupos antagônicos. O diretor eleito, pertencente à chapa excluída e depois reintegrada judicialmente, ficou com um problema crucial após o pleito: desenvolver o seu projeto pedagógico num ambiente marcado por divergências ideológicas.

No Brasil, mesmo com tantos embates e dificuldades, a eleição de diretor em escolas públicas é um avanço. Na maioria das vezes o bom senso predomina e os conflitos acabam resultando em crises de crescimento. A comunidade escolar vem adquirindo mais maturidade para conduzir essa tarefa difícil e complexa. Ao participar de iniciativas que contribuem para melhorar a qualidade da educação, os educadores ampliam seus próprios horizontes.

Pelo lado positivo ocorreram muitas realizações que refletem a competência e o envolvimento dos professores da Escola C com seus alunos. Dentre os projetos desenvolvidos ao longo de 2008, os principais foram: Mostra Artística, Científica e Cultural, premiada como melhor trabalho entre as escolas do DF; projeto “Aluno Cidadão”, o qual propiciou a interação dos alunos com crianças, adolescentes, deficientes e idosos assistidos por instituições de assistência social; projeto literatura em cena, que conseguiu despertar nos alunos o interesse pela leitura e encenação de clássicos da literatura brasileira. A implantação do conselho de classe participativo foi outro momento

marcante por ter conseguido grande participação de pais e alunos nas discussões pedagógicas.

Outro aspecto relevante foi o aumento do número de alunos aprovados tanto no PAS – Programa de Avaliação Seriada - como no vestibular da UnB – Universidade de Brasília -, mostrando que, apesar dos problemas vividos pela escola, os professores conseguiram realizar com êxito o seu papel. Embora tenha sido um ano marcado por tensões ligadas ao processo eletivo e a problemas administrativos e pedagógicos bastante perturbadores para todos os profissionais que trabalham na escola C, pode se afirmar que, no geral, a maioria conseguiu contribuir para solucionar os impasses que foram surgindo ao mesmo tempo em que se construiu maior coesão grupal e maior maturidade profissional.

PARTE III- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A **CAPTAÇÃO DE DADOS: RESULTADO E DISCUSSÃO**

7.5 – PESQUISA QUALITATIVA: QUESTIONÁRIO, ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE E SOCIODRAMA.

7.5.1 - ANÁLISE DO PERFIL SÓCIO-DEMOGRÁFICO

Esta primeira parte da análise dos dados, será feita através da interpretação dos gráficos, os quais foram elaborados com base nas informações levantadas com a aplicação do questionário.

Com intuito de traçar um perfil dos professores do turno vespertino da Escola C e poder escolher aqueles que seriam entrevistados, o questionário abordou variáveis como: sexo, idade, estado civil, disciplina de atuação, pós-graduação (grau de qualificação), tempo de serviço na profissão, tempo de serviço na Secretaria de Educação, afastamentos por motivo de doença, satisfação na profissão.

O questionário foi dividido em três tópicos:

- O primeiro tópico tratou da apresentação do professor, objetivando conhecer parte da individualidade de cada um dos participantes.
- O segundo tópico concentrou-se nas condições do trabalho docente, visando conhecer a realidade do trabalho de cada professor que atua no turno vespertino.
- O terceiro e último tópico buscou compreender como o professor do turno vespertino enfrenta, no cotidiano, a real organização do trabalho.

Após a realização desse levantamento procedeu-se a quantificação dos dados em forma de gráficos. Esta quantificação foi feita com os 20 questionários devolvidos à pesquisadora. O modelo do questionário se encontra no Anexo II.

7.5.1.2- PERFIL DOS PROFESSORES DO TURNO VESPERTINO DA ESCOLA C

Nesta parte da análise é apresentado o levantamento geral da situação dos professores visando, como já foi enfatizado, conhecer as especificidades profissionais de cada um, a fim de compreender a forma como vivenciam o cotidiano da Escola C.

Na Escola C, a maioria dos professores do turno vespertino é representado pelo sexo masculino, sendo 60% e 40% do sexo feminino. Esse fato deve-se ao maior número de disciplinas e aulas da área de exatas, a qual é atendida, em sua grande maioria, por professores do sexo masculino.

Gráfico 16 – Distribuição percentual dos professores da “Escola C”:

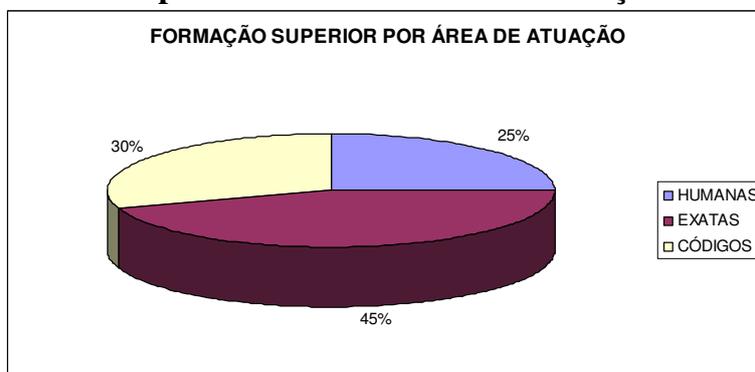


Fonte: Gráfico construído com base no questionário aplicado aos professores da Escola C

No gráfico a seguir nota-se um maior número de professores que trabalham na instituição na área de exatas: as áreas do conhecimento das ciências da natureza, matemática e suas tecnologias que englobam as disciplinas como matemática, física, química e biologia. Essas disciplinas possuem 9 horas/aulas de carga horária, portanto um número maior do que nas outras áreas do conhecimento.

A área do conhecimento ligada a linguagem, códigos e suas tecnologias, se encontra em segundo lugar no gráfico, com 30% dos professores que compõem a escola. Essa área do conhecimento possui os conteúdos de língua portuguesa com 4 horas/aulas, educação física e artes com 2 horas/aulas cada uma. As ciências humanas e suas tecnologias englobam história, geografia, filosofia e sociologia e cada disciplina possui carga horária de 2 horas/aula, constituindo-se em 25% do quadro.

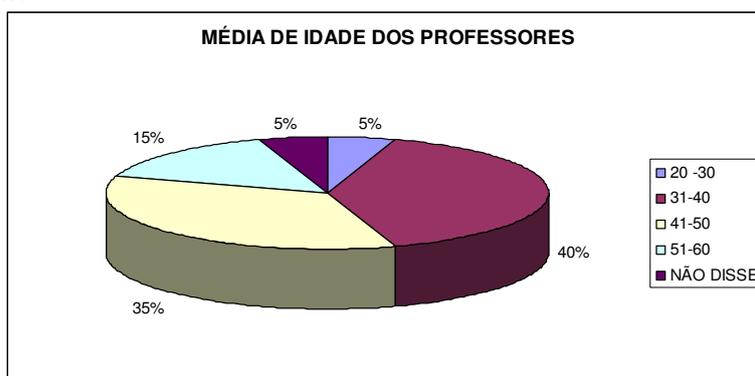
Gráfico 17 – Distribuição dos professores da “Escola C”, turno vespertino, que possuem nível superior conforme a área de atuação:



Fonte: Gráfico construído com base no questionário aplicado aos professores da Escola C

O gráfico 18 mostra a porcentagem de professores por faixa etária: 40% entre 31 a 40 anos; 35% se encontram na faixa etária entre 41 a 50 anos. Existe apenas um(a) professor(a) em caráter provisório na escola que está entre a faixa etária de 20 a 30 anos e outro(a) que se encontra na faixa de 50 a 60 anos. Sendo assim, na Escola C há prevalência de professores mais velhos, tanto em idade como em tempo de serviço, e isto se dá por conta da política de tempo de serviço que faculta ao professor, com mais tempo trabalhando na Secretaria de Educação, participar do concurso de remoção/remanejamento¹¹, ocasião em que ele pode escolher o local onde quer lecionar, se houver vaga na escola e/ou na regional escolhida, ele(a) será remanejado(a).

Gráfico 18 – Distribuição percentual dos professores da “Escola C”, por faixa etária:

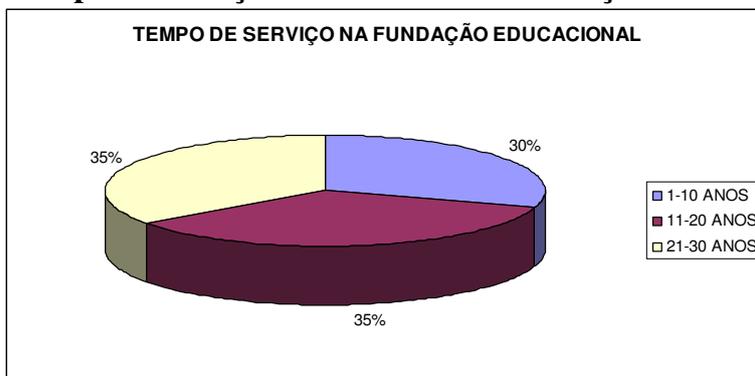


Fonte: Gráfico construído com base no questionário aplicado aos professores da Escola C

¹¹ A Secretaria de Educação adota um tipo de concurso interno para lotar o professor com mais tempo de serviço em uma regional administrativa e em uma escola dessa regional.

O gráfico 19 mostra que 30% dos professores da Escola C têm de 1 a 20 anos de serviço na Secretaria de Educação; 35% tem de 11 a 20 anos e aqueles com mais tempo de serviço na instituição – 21 a 30 anos de trabalho, também somam 35%. O tempo de serviço na profissão docente está representado no gráfico 20 e apresenta a maior variação: 20% dos professores tem de 1 a 10 anos de docência; 45% entre 11 a 20 anos; 30% entre 21 a 30 anos e por fim 5% atuam há muito tempo, de 31 a 40 anos.

Gráfico 19 - Tempo de serviço na secretaria de educação:



Fonte: Gráfico construído com base no questionário aplicado aos professores da Escola C

Gráfico 20 - Tempo de serviço na profissão:

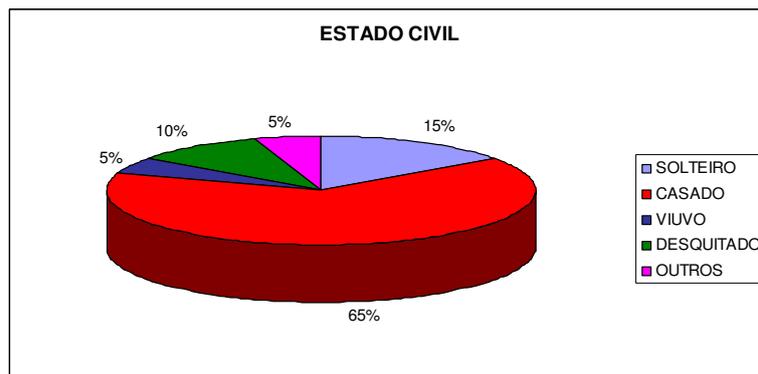


Fonte: Gráfico construído com base no questionário aplicado aos professores da Escola C

Os gráficos 21, 22 e 23 mostram a distribuição percentual das variáveis: estado civil, número de professores com filhos e sem filhos e a quantidade destes. Verifica-se que 65% dos professores que entregaram os questionários são casados e 70% deles têm filhos, sendo que 50% possuem 2 filhos. Esse fato de 50% dos professores possuírem apenas 2

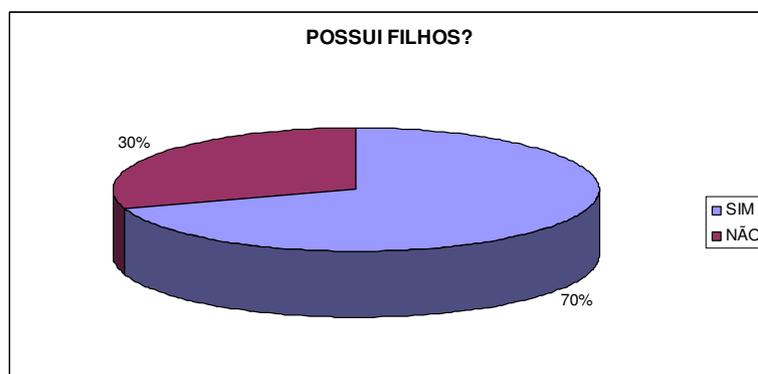
filhos pode ser explicado pela pesquisa feita pelo IBGE¹² - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - sobre a taxa de fecundidade no Brasil, ocasião em foi constatado que esta vem diminuindo ao longo dos anos em consequência das transformações sociais ocorridas na sociedade brasileira, o que influi no número de filhos por família.

Gráfico 21 - Estado civil:



Fonte: Gráfico construído com base no questionário aplicado aos professores da Escola C

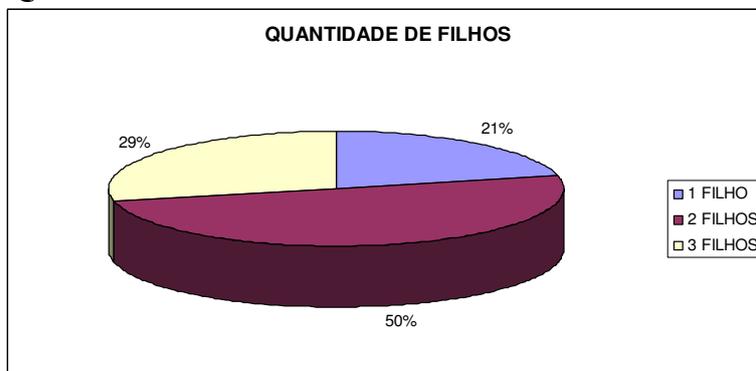
Gráfico 22 - Filhos:



Fonte: Gráfico construído com base no questionário aplicado aos professores da Escola C

¹² Pesquisa publicada na Revista Comunicação Social, publicada no site:
http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impressao.php?id_noticia=1272

Gráfico 23 - Quantidade de filhos:



Fonte: Gráfico construído com base no questionário aplicado aos professores da Escola C

Em se tratando do incentivo à qualificação profissional, o discurso político enfatiza a necessidade da categoria de professores se atualizar com cursos de extensão e de pós-graduação. O plano de cargos e carreira do professor do GDF (Governo do Distrito Federal), postula dois tipos de progressão: vertical e a horizontal. A vertical considera o tempo de serviço na carreira e consiste na passagem da etapa em que se encontra o servidor para as subseqüentes. A progressão horizontal é a passagem do nível de vencimentos em que se encontra o servidor para os subseqüentes, considerando-se as alterações na escolaridade ou na titulação. Em outras palavras, o professor que melhora sua qualificação profissional tem, como incentivo, um acréscimo em seus vencimentos.

Todavia, em termos percentuais, não se torna atrativo para o professor fazer jus à progressão por titulação, pois o acréscimo ao salário é pouco: 5% de aumento para títulos de especialização; 15% para o título de mestre e 20% para o título de doutor. O atual secretário, ao falar à imprensa sobre o novo plano de cargo e carreira da categoria de professores, alega que isso é um incentivo à qualificação profissional, pois “*o professor vai receber um salário maior se investir na sua formação ou se ficar muito tempo na rede*” (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, JOSÉ LUIZ VALENTE – site da secretaria de educação do DF).

Na prática, a progressão horizontal não é considerada atrativa pelos professores da Escola C porque consideram o aumento pequeno, não valendo o sacrifício de se desdobrarem por tão pouco. O número de professores do turno vespertino com pós-graduação na Escola C é de 35%, índice pequeno em se tratando de aperfeiçoamento profissional.

No início do ano de 2008 a Secretaria de Educação fez uma parceria com a UnB, promovendo um programa de curso de especialização à distância para professores do ensino médio do GDF. O número de professores que aderiram ao programa foi expressivo. No entanto, há reclamações dos professores de que o curso “*está muito difícil*”. Verifica-se que a falta de reciclagem por parte dos professores deixou-os despreparados para acompanharem cursos que exijam um pouco mais dos participantes. Na Escola C há professores com muitos anos de trabalho que não buscaram se atualizar em suas áreas de atuação.

Gráfico 24 - Pós-graduação:



Fonte: Gráfico construído com base no questionário aplicado aos professores da Escola C

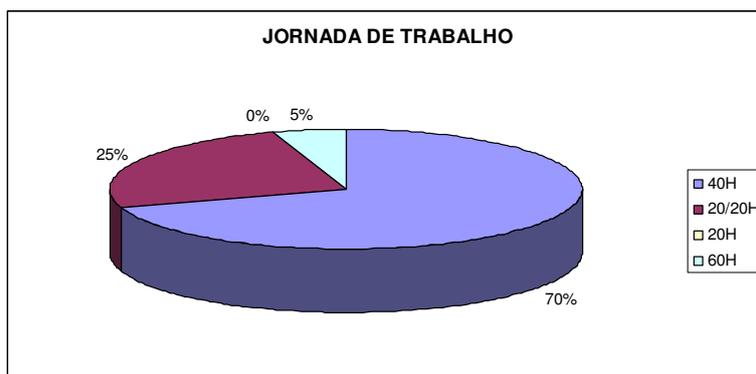
7.5.1.3 – PERFIL DO TRABALHO DOCENTE:

A Secretaria de Educação do DF funciona com a seguinte jornada de trabalho:

- Carga ampliada: 40 horas – o professor com carga ampliada leciona em um turno (matutino ou vespertino) e coordena em outro.
- Professor de 20/20 horas: o professor que optou por trabalhar no regime de 20/20 horas leciona em dois turnos (matutino e vespertino ou matutino e noturno ou, ainda, vespertino e noturno) e coordena uma vez por semana na escola e uma em casa.
- Professor de 20 horas: o professor que leciona e coordena somente no período noturno.
- Professor 60 horas: o professor que possui duas matrículas, ou seja, é concursado duas vezes, sendo uma matrícula de jornada ampliada e outra de 20 horas.

Na Escola C, 70% dos professores do turno vespertino são de jornada ampliada (40h) e 25% são de 20/20 horas que lecionam em mais de uma escola, isto ocorre porque na grande maioria das vezes esse tipo de jornada depende da demanda de turmas e por isso a escola nem sempre possui número suficiente de vagas para todos os professores. Assim, o professor de 20/20 horas, na maioria das vezes, leciona em duas escolas.

Gráfico 25 - Jornada de trabalho



Fonte: Gráfico construído com base no questionário aplicado aos professores da Escola C.

Gráfico 26 - Leciona em mais de uma escola



Fonte: Gráfico construído com base no questionário aplicado aos professores da Escola C

O atendimento de alunos na Escola C é voltado para o ensino médio e organizado da seguinte maneira:

- Período matutino: duas séries de ensino médio, que são os 2º e 3º anos, sendo no total 9 turmas de 2º ano e 10 turmas de 3º ano;

- Período vespertino: duas séries de ensino médio, perfazendo 15 turmas de 1º ano e 4 turmas de 2º ano.

Os gráficos 27 e 28 referem-se ao percentual de professores que lecionam e o relativo versus absoluto de turmas entre os professores do vespertino. Assim aqueles que têm carga ampliada são responsáveis, em média, por 12 a 15 turmas, isso depende do número de turmas e da carga horária da disciplina. Professores de 60 horas lecionam em mais de uma escola e possuem, em média, 16 a 26 turmas.

Gráfico 27 - Séries em que os professores lecionam



Fonte: Gráfico construído com base no questionário aplicado aos professores da Escola C

Gráfico 28 - Número de turmas por professor

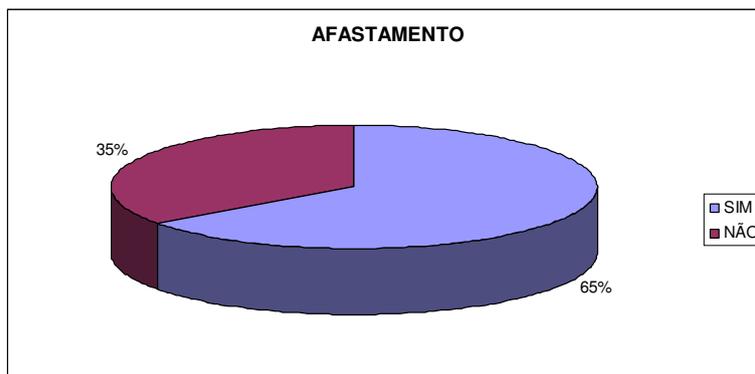


Fonte: Gráfico construído com base no questionário aplicado aos professores da Escola C

7.5.1.4- RELAÇÕES COM O TRABALHO

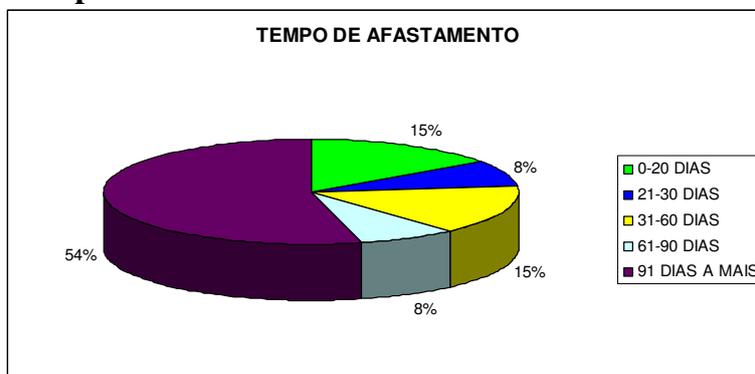
Cerca de 65% dos professores do turno vespertino da Escola C já estiveram afastados do trabalho em algum momento de sua carreira na SEE-DF (Secretaria de Educação do DF) - (gráfico 29), sendo que 54% dos professores que fizeram jus da licença para tratamento de saúde ficaram em torno de 91 dias afastados, conforme apresenta o gráfico 30. Os motivos que mais se destacam estão relacionados com problemas de saúde no trabalho e os principais são: depressão, problemas nas cordas vocais, tendinites, bursites e outros. Pode-se notar, no gráfico 31, que 69% dos professores afastados teve como motivos problemas de saúde. Os demais afastamentos relacionam-se com licenças maternidade, licenças prêmio e licenças para estudo. Os afastamentos que demandam um tempo maior geralmente estão ligados à saúde ou à licenças maternidade e prêmio. Ocorrem também afastamentos em períodos curtos ligados a questões de saúde.

Gráfico 29 - Afastamento de trabalho



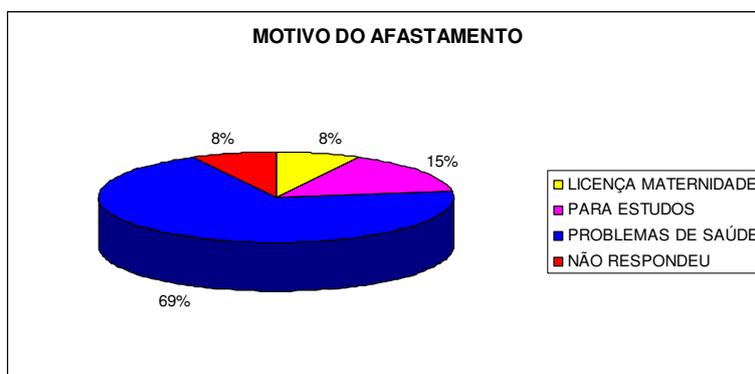
Fonte: Gráfico construído com base no questionário aplicado aos professores da Escola C

Gráfico 30 - Tempo do afastamento



Fonte: Gráfico construído com base no questionário aplicado aos professores da Escola C

Gráfico 31 - Motivo do afastamento



Fonte: Gráfico construído com base no questionário aplicado aos professores da Escola C

A motivação definida por Batista, Cardoso, Carvalho e Vieira (2005), é um processo que se dá de forma inconsciente impulsionando o desejo de satisfação. Para Alegretti e Tottoni (2002, p.195), a motivação está relacionada às formas de controle na organização do trabalho e que gera a satisfação, pois esta é definida como sendo o “prazer em realizar algo”. A partir dessas duas conceituações, podemos comparar as respostas dos professores do turno vespertino da Escola C.

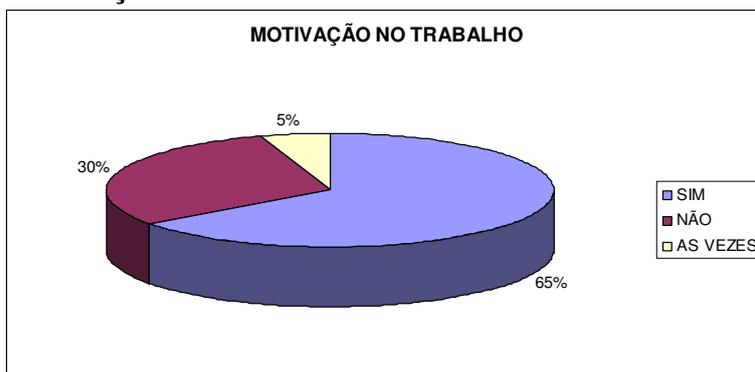
Ao observar a realidade funcional da carreira de magistério dos professores da rede pública e o discurso construído por estes profissionais, ao se defrontarem com a questão da satisfação do trabalho docente e com a motivação, encontra-se um paradoxo: por mais que vivenciem uma realidade deficitária, 75% dos professores do turno vespertino da Escola C alegam que sentem satisfação na profissão, mas, ao mesmo tempo, 65% dos professores deste turno declararam que não se sentem motivados. Deparamos com um percentual de diferença de 10% no discurso entre satisfação e motivação. Isso quer dizer que alguns ainda sentem satisfação, mas que a profissão do jeito que se encontra, sem condições de trabalho adequadas, com baixos salários e sem reconhecimento, os desmotiva. Outro dado relevante: 85% dos professores gostam de sua profissão, mas não estão motivados a permanecerem na carreira.

Gráfico 32 - Sentimentos em relação ao trabalho



Fonte: Gráfico construído com base no questionário aplicado aos professores da Escola C

Gráfico 33 - Motivação



Fonte: Gráfico construído com base no questionário aplicado aos professores da Escola C

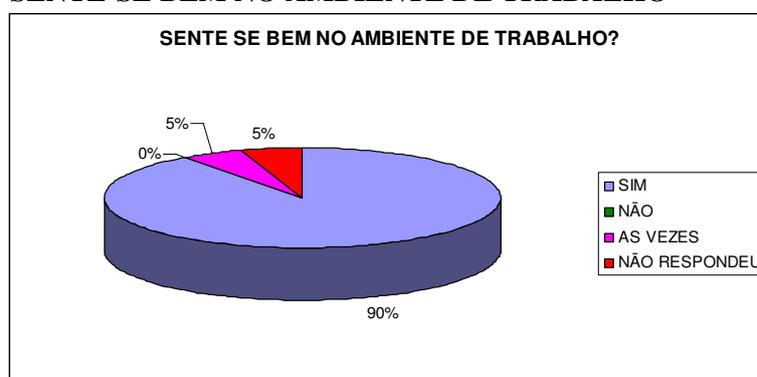
Gráfico 34 - Gosta de sua profissão



Fonte: Gráfico construído com base no questionário aplicado aos professores da Escola C

O ambiente de trabalho é um espaço importante para o desenvolvimento da satisfação e da motivação. Estudos da psicodinâmica do trabalho mostram que um ambiente hostil traz ao trabalhador sofrimento e insatisfação, enquanto um ambiente acolhedor faz com que o trabalho se torne prazeroso e produtivo. Para 90% dos professores entrevistados, o ambiente de trabalho da Escola C é agradável, constituindo-se um local onde eles se sentem bem, o que lhes dá motivo para participarem ativamente da elaboração das propostas pedagógicas da escola.

Gráfico 35 - SENTE-SE BEM NO AMBIENTE DE TRABALHO



Fonte: Gráfico construído com base no questionário aplicado aos professores da Escola C

Os professores do turno vespertino da Escola C apresentam um perfil que os leva a participarem de forma dinâmica e ativa, com discursos e práticas de valorização da educação pública por meio de um ensino de qualidade. Professores que não apresentam esse perfil sentem-se pressionados pelo dinamismo do grupo e tentam se adequar, quando não conseguem, sentem-se desconfortáveis e acabam saindo da escola.

7.6 - ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE

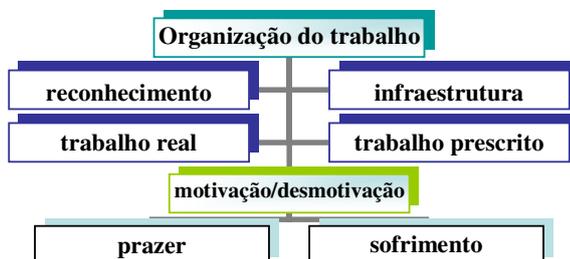
Ao falar das categorias prazer e sofrimento na profissão através do referencial teórico da psicodinâmica do trabalho, percebe-se como essas duas categorias, antes esquecidas pelo campo teórico do trabalho, são tratadas de forma a esclarecer uma realidade em constante mutação. O prazer e o sofrimento são sentimentos que permeiam as relações sociais construídas pelo indivíduo por meio da vivência dos fenômenos sociais. Como o trabalho é um espaço de socialização, interação e construção da identidade do sujeito, essas duas categorias fazem parte desse espaço gerando estes sentimentos, sempre

em conexão direta com a história de vida do indivíduo e com a sua capacidade ou não de fazer uso da estratégia que Dejours (1992; 1999; 2004) denomina de “sofrimento criativo”.

Ao trabalhar, o indivíduo se insere numa prática construída socialmente ao longo dos anos, assim o trabalho tem um significado social e psíquico para o indivíduo e para a sociedade. Em termos individuais e grupais ele pode gerar satisfação ou insatisfação, isso irá depender dos seguintes fatores:

- Rigidez na organização do trabalho: se torna inibidora do uso da inteligência prática e obriga o trabalhador a adaptar-se ao trabalho, em vez de realizar-se através dele.
- Infraestrutura adequada ou não às reais condições de trabalho;
- o reconhecimento social evocado por esse trabalho.

O organograma abaixo esclarece a forma de estruturação utilizada para analisar as representações sociais do prazer e do sofrimento no trabalho docente. As características do trabalho docente ficam mais claras quando analisadas à luz dos conceitos da Psicodinâmica do Trabalho. O organograma abaixo visa orientar, de forma didática, como será analisado o trabalho docente à luz dessa teoria.



A análise que se segue adota, além da perspectiva da psicodinâmica do trabalho, algumas diretrizes da sociologia clínica e do sociodrama pedagógico para relatar a experiência dos professores da Escola C. A sociologia clínica analisa a trajetória da vida profissional, levando em conta, além dos aspectos sociais, os aspectos psicológicos, uma vez que a experiência pessoal e a experiência da vida em sociedade são “assimiladas” pelo indivíduo.

Por sua vez, o sociodrama pedagógico aplica técnicas que visam devolver aos sujeitos uma forma mais espontânea e flexível de responder às demandas e desafios de seu contexto social e profissional.

Já a clínica do trabalho privilegia a fala de modo a colocar a categoria trabalho em análise, sendo

um processo de revelação e tradução dos aspectos visíveis e invisíveis, que expressam uma dinâmica particular, inserida numa subjetividade própria em cada contexto, e que permite o acesso aos processos de subjetivação, às vivências de prazer e sofrimento, às mediações e ao processo saúde-adoecimento. (MENDES, 2007b, p.65).

Nesse sentido, o sujeito desvela suas percepções acerca de seu cotidiano profissional, propiciando o acesso a sua subjetividade e tornando possível a compreensão dos sentimentos predominantes neste universo específico.

7.6.1 - ANÁLISE DAS CATEGORIAS “TRABALHO” E “TRABALHO DOCENTE”.

“Desvelar o sofrimento pela fala permite resgatar a capacidade de pensar sobre o trabalho, é um modo de desalienação”.
(MENDES, 2007a)

Todos os estudos sobre o trabalho o apontam como elemento estruturador da identidade social. Fica evidenciado também seu caráter propiciador de realização pessoal, principalmente quando o indivíduo procura um trabalho que corresponde aos seus anseios por determinado tipo de ocupação. Nas entrevistas com os professores da Escola C a visão de trabalho corrobora tanto seu aspecto estruturador como o de realização pessoal, fruto do trabalhar naquilo que se gosta, o que alguns dos entrevistados chamam de vocação para ser professor.

Vocação, segundo o dicionário Aurélio (1986, p.1786), é “inclinação ou talento especial para o exercício de certa profissão ou atividade; tendência natural”. Para Joaquim, professor com 13 anos de docência, vocação é ter uma outra profissão em que tudo vai bem e, de repente, sentir-se atraído por outra muito mais exigente e “trabalhosa”, mas que traz uma certa realização. Em sua fala Joaquim mostra bem essa experiência: *“vejo este trabalho de professor como uma realização, já tive outra profissão e mudei para esta. Acho que tem um pouco de vocação”*. No decorrer de sua entrevista, o professor faz comparações referentes às dificuldades da profissão anterior e da atual de professor, a lista de dificuldades como docente é muito maior e a maioria delas é proveniente de fatores

externos. Mesmo assim ele considera que fez a escolha certa; quando as coisas ficam mais complicadas, aqui significando não conseguir despertar interesse nos alunos, ele se arrepende e considera que na área de manutenção de aeronaves as “*máquinas são mais fáceis de lidar do que pessoas*”, no entanto, este arrependimento é passageiro: “*esta vontade é como uma dor de cabeça, dá e passa, o arrependimento vai embora*”.

Esse processo de “arrependimento” do professor Joaquim é tido por ele como um sofrimento que sobrepõe o que ele chama de “vocaçãõ”, algo que lhe traz o prazer. Quando isso acontece, o professor utiliza o que Dejours (2004) chama de mecanismos de defesa para resignar o sofrimento.

Apesar do professor Joaquim ter sido estimulado a falar sobre o trabalho de um modo geral, ele se ateve apenas à sua visão de trabalho docente; os demais entrevistados, no entanto, expressaram seus pontos de vista sobre o trabalho e trabalho docente, sempre deixando sobressair o aspecto estruturador, tanto no que se refere à identidade social, como na questão do pertencimento a grupos sociais que funcionam como redes protetoras.

É importante observar como as noções de trabalho para os professores entrevistados, ao longo das entrevistas, demonstram suas ideologias de vida, os quais norteiam as suas escolhas e atitudes. Para o professor Rodrigues, a importância do trabalho na sociedade tem 2 lados: “*o lado para a construção de uma sociedade mais justa, mais humana e o lado da realização pessoal de você perceber que aquilo que você faz, aquilo que você trabalha, está ajudando outras pessoas e fazendo uma transformação no meio em que você vive.*”

Para a professora Lili, o trabalho é de extrema importância para o homem, sendo uma coisa essencial para a sobrevivência moral e social dele:

“Todo ser humano precisa do trabalho, é uma coisa inerente a ele, eu pelo menos penso assim. Você produzir é muito importante pro próprio ser humano, para o crescimento individual dele. O trabalho em si, seja qual for é importante. Você não ter um trabalho, não ter uma atividade, eu acho que se torna uma pessoa inútil. Você trabalha porque tem um objetivo, e o trabalho faz parte do ser humano.” (LILI – PROFESSORA ENTREVISTADA)

Aparecida, professora com 11 anos de magistério, também aponta o aspecto auto realizador do trabalho: “*trabalho para mim faz com que eu me sinta uma pessoa útil, por estar fazendo algo que eu goste, que eu possa me sentir à vontade, sem ser aquela coisa obrigatória. Acho que a pessoa precisa ter uma ocupação para se sentir realizada*”. Para

ela, a importância do trabalho como fator social se reflete nas interações que ele proporciona. Sem a convivência que se dá no contexto profissional, as relações sociais se restringiriam à família, com drástica redução das relações interpessoais. No trabalho docente, há uma expansão das relações interpessoais porque o tempo todo se está em contato com os alunos, com outros professores e demais pessoas que trabalham na instituição.

O professor Marquim, com 11 anos de profissão docente, tem a concepção do trabalho na sociedade capitalista como um mecanismo necessário para a sobrevivência do homem, atribuindo à questão um valor moral, pois *“o trabalho é uma forma de poder se manter vivo; é construir o ser por meio do trabalho. Então o trabalho é muito importante, é a própria vida da pessoa em função do trabalho”*, além do mais, o trabalho é um meio de *“evitar grandes males: o tédio, por exemplo, a pessoa que está trabalhando raramente ela está entediada; o vício, porque quem está trabalhando não tem tempo de ter e manter contato com os vícios.”*

Essas concepções de trabalho, descritas pelos professores, tem um significado cultural, pois o situa como sendo uma maneira de engrandecer o indivíduo em muitos de seus mais pronunciados valores. Essa concepção dada por eles se ampara no discurso da ética capitalista cristã de trabalho, cujo valor está voltado para a dignificação do homem. Nesse contexto, o trabalho é algo produtivo e bom para a sociedade em que se vive (WEBER, 1991, 2001). Este, além de prover as condições materiais de subsistência, contemplaria também a dignidade do trabalhador e se converteria numa orgulhosa dádiva por ele desfrutada, uma dádiva que transforma a natureza e gera riquezas – ainda que estas riquezas sejam por vezes desfrutadas por outrem.

A análise weberiana sobre a ética religiosa abarca essa concepção de trabalho descrita por estes professores, uma vez que discute o sentido e o ascetismo do trabalho no sistema capitalista. Para Weber (1991), o sentido do trabalho capitalista se volta para uma ética moral cristã que se baseia na salvação e na vocação.

A noção de trabalho para os professores Rodrigues, Aparecida, Lili, Marquim e Ana João representa algo fundamental para a convivência em sociedade. O trabalho é visto como uma via de construção de uma identidade social permeada de valores sociais rigorosos, ao longo desta são representados papéis sociais que possuem um sentido significativo na sociedade. Goffman (1985), ressalta que a identidade social é constituída

por vários papéis representativos que compõem a vida real do indivíduo. Nesse sentido, pode-se dizer que o trabalho compõe parte da identidade social, interferindo nas representações que os indivíduos constroem de si mesmos e do grupo em que estão inseridos. Assim, todo valor social e moral que os professores incorporam faz parte de suas representações sociais do papel de professor.

A escolha pela profissão de professor, bem como os valores que regem a conduta do professor Rodrigues, estão orientados por ações sociais que dão sentido às suas condutas como professor (WEBER, 1978). A ação social, de acordo com Weber (1978, p.35), “pode ser orientada para ações passadas, presentes ou futuras de outro”, nesse sentido, com base nessa assertiva, compreende-se a conduta de escolha desse professor pela sua profissão.

A ação social, pela qual o professor se orienta na escolha de sua profissão, é moldada em relação a valores e, no caso do professor Rodrigues, também em relação à tradição. Trata-se de uma escolha orientada pela importância da profissão de professor na sociedade; pela ação tradicional, para dar continuidade a tradição familiar, pois a família do professor Rodrigues é composta por vários professores. Por mais que sua família fosse contra essa escolha, Rodrigues agiu de acordo com a “vocaçãõ”. As falas do professor Rodrigues corroboram a análise:

*“(...) minhas tias falavam muito comigo que não deveria seguir essa carreira, tamanha as dificuldades que elas passaram, (...) a pressão foi muito grande para eu não escolher o magistério, mas foi algo assim, muito emotivo para mim, eu briguei com as pessoas da minha família, fiz o magistério e não me arrependo (...) quando eu fiz a minha decisão pelo curso de magistério em vez do curso de eletrônica, ainda na adolescência, e apesar de eu ser muito novo, no fundo, no fundo eu sabia exatamente que era essa a profissão que eu queria seguir”
(RODRIGUES – PROFESSOR ENTREVISTADO)*

O professor Rodrigues, com 19 anos de atuação na educação, demonstra que sua opção por ser professor teve grande influência de professores que o marcaram:

*“(...) eu me espelhei muito em 2 professores que tive um no primeiro grau e outro no segundo (...), eles me ajudaram muito a procurar a me tornar um professor mais paciente um professor mais, mais engajado em atender somente os anseios dos meus alunos.”
(RODRIGUES – PROFESSOR ENTREVISTADO)*

Esses professores, nos quais Rodrigues se espelhou, ainda hoje influenciam de forma racional e emocional sua atuação como professor. Daí depreende-se que a apreensão

do sentido da ação do outro leva a uma reação do agente, gerando uma outra ação social. Podemos notar nas falas, todos os significados do trabalho docente para Rodrigues, bem como sua conduta orientada de acordo com esses significados.

As principais dificuldades enfrentadas pelo professor Rodrigues não se diferem da situação dos demais professores entrevistados, uma vez que abarca a questão das relações sociais com seus alunos. A relação social que Rodrigues estabelece com os alunos possibilita sempre uma nova atitude na conduta do professor. Essa nova ação do professor provoca mudanças nos comportamentos e nas relações sociais entre os próprios alunos e entre alunos e professor.

Hoje o professor Rodrigues enfrenta o que ele chama de “*altos e baixos*”, momentos muito gratificantes e momentos de frustração, estes últimos acontecem quando não consegue ajudar os alunos que estão passando por problemas pessoais a se concentrarem no aqui e agora das aulas, ele conta que se desdobra no dia a dia para ajudar estes alunos mas que sempre sobram um ou dois que não correspondem ao seu esforço.

No cotidiano de professor, Rodrigues enfrenta dificuldades que o deixam “*frustrado e angustiado*”, uma dessas dificuldades é a omissão das famílias em relação à educação moral e formal, pois se omitem, não querendo assumir a responsabilidade que cabem a elas, deixando tudo para a escola, assim atrapalha o professor “*a realizar os objetivos*” que tem “*e aquilo que queria alcançar.*”

A outra dificuldade é a estrutura do serviço público. Este professor foi cedido para trabalhar em uma escola conveniada com a secretaria de educação do Distrito Federal e constatou o quanto tudo é pior na escola pública. Ao mesmo tempo que ressalta as diferenças, faz uma crítica à categoria docente: “*o professor, por ser servidor público, cabe a ele certos deveres que não são seguidos, e isso me deixa preocupado pois são essas situações que denigrem o servidor público e que denigrem a imagem da escola pública*”. A crítica que o professor faz ao modelo de serviço público é que não é exigido do professor o quanto deveria, pois quando se lida com o colega de trabalho que também é servidor público ocorre um certo constrangimento por parte da chefia imediata em relação à cobrança de deveres, deixando os servidores muito à vontade para fazerem o que quiserem. Essa falta de cobrança, na visão do professor, piora a qualidade do serviço prestado e a imagem da categoria.

O trabalho docente, para a professora Lili, já foi fonte de satisfação e realização, hoje ela já não gosta tanto e atribui esse desgostar a dois fatores: a progressiva desvalorização do trabalho do professor – *“hoje o trabalho do professor está muito desvalorizado”* – e à intensa mudança de valores sociais, isto é, a modernidade. Estes aspectos têm exercido influências negativas sobre as suas atividades de docente. Ela reclama que a modernidade, juntamente com o processo da informatização, está desvalorizando o papel do professor, pois alega que *“hoje o aluno não precisa de um professor, ele pode fazer um curso pela internet, tanto que a gente tem curso à distância, que não precisa do contato com o professor”*.

O que se percebe, na teoria e na prática, é que a globalização adentrou na sociedade de forma a modificar as instituições sociais como um todo. A vida do homem moderno acompanha os avanços tecnológicos e se baseia em valores sociais passageiros. A própria organização escola também sofreu e sofre com as mudanças geradas pelo globalismo (OLIVEIRA, 2004a, 2004b). As facilidades de acesso à informação, proporcionadas pelo globalismo, não são utilizadas pela escola pública, obrigando o professor a se desdobrar para estimular o aluno a assistir aulas que ainda seguem o modelo tradicional de ensino; para os alunos acostumados com a dinâmica tecnológica isto significa aulas enfadonhas.

Assim esse processo da modernização por meio do avanço tecnológico não chegou à escola pública e ocasionou desconfortos sociais, os quais acentuaram, no mundo do trabalho docente, “desigualdades e a injustiça social e trouxeram formas de sofrimento qualitativamente mais complexas e sutis, sobretudo do ponto de vista psíquico”. (DEJOURS, 2004, p.31)

A desvalorização da educação, a falta de políticas educacionais sérias, falta de respeito e de reconhecimento pelo trabalho docente por parte da sociedade civil e também do governo, geram nos professores um elevado grau de desmotivação. Krawczyk (2004), enfatiza outro dificultador: a reforma curricular e estrutural, combinada com a deteriorização das condições de trabalho dos professores, com a burocratização da gestão escolar, cada vez mais tecnocrática e menos pedagógica, gerou um quadro desalentador.

A falta de cooperação familiar torna o ato de educar formalmente um fardo, pois a maioria das crianças e adolescentes chega à escola sem a formação que é de responsabilidade dos pais, isso dificulta o trabalho dos professores, mas não é ponto de reflexão da sociedade, que desvaloriza o trabalho do professor sem saber o que de fato

acontece, não reflete verdadeiramente sobre o assunto e por isso desconhece que “*educar é uma tarefa muito difícil e não é só da escola*”.

Todos esses fatores levaram a professora Lili a desenvolver a crença de que ao trabalhar “*como professor você tem mais decepções, mais frustrações*” que em qualquer outro trabalho, embora “*todo trabalho ofereça algum desgosto, alguma decepção*”.

Quando foi perguntado ao professor Marquim qual o seu sentimento em relação ao seu trabalho ele respondeu:

“Desvalorização e às vezes me sinto como um objeto. Não sinto satisfação total porque existe um descaso em relação a nós. A escola e o próprio meio não permitem que a gente faça um bom trabalho, então isso é frustrante.”

(MARQUIM – PROFESSOR ENTREVISTADO)

O professor Marquim sente-se como um objeto usado, cujo trabalho é tão desvalorizado que ao adoecer é simplesmente deixado de lado, esquecido como uma peça desgastada de um maquinário.

A professora Aparecida diz que se identificou desde o início com o trabalho docente: “*eu me identifiquei muito e percebi que tinha vocação para aquilo, tanto que deixei o meu sonho de ser advogada e desde o início do magistério me sentia gratificada*”. No entanto, logo depois faz uma ressalva dizendo que cursou o magistério por imposição da mãe, a qual justificou essa imposição argumentando que “*filho de pobre tem que fazer magistério*”. Embora, “*tenha caído de pára-quedas, pois minha mãe me obrigou a fazer, eu me identifiquei e estou aqui até hoje (...) eu tomei gosto e sempre fui uma profissional elogiada*”.

A professora Aparecida considera que as coisas estão mais difíceis atualmente e isto influencia as atividades do cotidiano escolar, dificultando o trabalho docente. A professora enumera a indisciplina dos alunos e o grande desinteresse destes como fatores muito estressantes:

“(...) hoje o grande problema são os alunos que não tem interesse algum. Às vezes parece que estamos ali falando com as paredes. Eu tenho dificuldade em aceitar a falta de atenção dos alunos e procuro contornar isso e trazer a atenção do aluno, ensinar que ele precisa aprender.”

(APARECIDA – PROFESSORA ENTREVISTADA)

Mesmo assim, ela prefere continuar se relacionando com os alunos do que mudar de profissão. Já pensou várias vezes em mudar, mas não se vê em outro tipo de trabalho,

ela ressalta que *“quando você tem o dom para ser professor, dificilmente você se encontra em outro setor, em outro emprego”*.

Sentir-se apegado ao trabalho docente, apesar do desejo de trabalhar em algo menos problemático, parece ser muito comum entre a classe docente. Nos momentos em que os motivos para a frustração se acumulam, o professor sente-se espremido e tem vontade de sair fora, mas no fim *“o apego ao lecionar”* predomina, como eles mesmo dizem: sempre acontece alguma coisa que levanta o ânimo e renova a esperança de que ensinar ainda é algo que dá prazer.

O trabalho para Ana João, professora há 11 anos, é o *“sustento”* e ela não saberia viver sem trabalho. Baseada em um princípio de sua mãe – *“o primeiro marido da mulher tem que ser o trabalho”* - a professora Ana João procurou trabalho no dia seguinte ao de sua formatura, desde então ele tem sido constante em sua vida. Ao avaliar o significado de trabalho para a sociedade, a professora se mostra preocupada pois percebe que o trabalho é uma forma de educação que não tem atraído os jovens, os quais se acomodaram em ter seu sustento mantido pelo trabalho de outros, geralmente os pais, os quais deveriam, em sua opinião, *“ensinar para os filhos a importância de conquistar as coisas por meio do trabalho”*. Ana João credita esta atitude dos pais ao excesso de zelo que impede os filhos de enxergar a importância do trabalho e da independência que ele proporciona.

Quanto ao trabalho docente, Ana João considera que a educação *“não é uma coisa só do professor, é da família e do professor”*. As coisas estão difíceis mas *“a culpa não é somente do professor das coisas estarem como estão”*, a educação tem que começar em casa, o professor, como orientador, *“esclarece as dúvidas que os pais tem em casa”*. Para ela bons pais têm bons filhos, que geralmente são bons alunos. A professora Ana João define assim o trabalho docente: *“no trabalho do professor, a primeira coisa é ser um educador. O educador, ele tem aquele dom, ele é 24 horas daquele jeito. Ele não é educador só aqui na escola”*.

Muito antes de prestar concurso para professora, Ana João era voltada para o ensinar, ela descreve como aproveitava horários de almoço, em seu emprego anterior, para ensinar trabalhadores a ler e escrever, tudo gratuitamente, apenas pelo prazer de ajudar no desenvolvimento daquelas pessoas. Todas as falas dela sobre o trabalho docente remetem ao prazer de ensinar, à felicidade que sente em fazer o que gosta.

Esses discursos sobre a concepção de trabalho são construídos de forma pouco reflexiva. De maneira geral, os indivíduos se apropriam de uma visão tradicionalista e moralista do trabalho e seguem ignorando as novas concepções em curso. Todos os professores entrevistados abordaram a questão do trabalho como algo de extrema utilidade na sociedade, referindo-se principalmente a questão da ocupação do indivíduo, deixando emergir uma concepção cristã de trabalho.

Ao analisar as falas dos professores fica evidente a concepção de trabalho voltada para o senso comum, pois nenhum deles abordou o trabalho como algo contraditório, ou seja, como algo que traz ao indivíduo um certo sofrimento, uma certa alienação. As reclamações das condições do trabalho docente, da falta de reconhecimento, a indisciplina, a falta de apoio das famílias e dezenas de outras reclamações demonstram que existe uma contradição entre a forma como o trabalho é visto e como é construído na realidade.

7.6.2 - ANÁLISE DA CATEGORIA MOTIVAÇÃO E SUA INFLUÊNCIA NO PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO.

A motivação é um fator que impulsiona os indivíduos à ação, no contexto de trabalho ela está relacionada “ao comportamento produtivo” (ALEGRETTE e TOTTONI, 2002, p.195). Pesquisadores da área do trabalho enfatizam a importância que a motivação tem no que se refere ao desempenho profissional, principalmente no aspecto da satisfação no trabalho. No campo educacional, Pourtois e Mosconi (2007), encontraram uma conexão direta entre o prazer em ensinar e motivação, e o sofrimento e desmotivação, um alimentando o outro.

Na Escola C, a motivação e a desmotivação são vivenciadas alternadamente pela maioria dos professores entrevistados. Ana João, por exemplo, separa bem as coisas: “*fico triste quando vejo um colega dizendo que não queria ser professor(...) não adianta ser professor se você é um mal professor(...) eu sou boa no que faço primeiro porque gosto muito do que faço.*” Ela também compara a situação dos professores de Brasília com uma realidade que conhece no interior da Bahia: “*Nós somos privilegiadas aqui no DF em relação às condições de trabalho, ao material didático e ao salário, não são o que deveriam ser mas também não são ruins.*”

Quando fala dos aspectos desmotivadores cita a grande mudança sofrida pela clientela: as grosserias vindas dos alunos lhe dão a sensação de que, irreversivelmente,

estes estão perdendo o respeito pelos professores. A professora analisa este fato dizendo que “os pais não cortam as arestas em casa e os professores contribuem para o aumento do desrespeito aconselhando os alunos a serem qualquer coisa na vida menos professores”. Ela luta contra este tipo de coisa aconselhando-os a fazerem o que gostam e serem bons naquilo que escolherem. Sente-se confortável em se dar como exemplo dizendo a eles: “eu faria o que faço de graça e fazer ganhando é melhor ainda.” Percebe-se que ela tenta reverter esta situação naquilo que lhe é possível: procura consertar o desserviço dos professores desencantados com a profissão, ensinando aos alunos a escolherem com base em seus anseios internos.

De acordo com Dejours (2004), a motivação no trabalho está muito ligada à autonomia concedida ao trabalhador, às condições de trabalho, ao reconhecimento e ao salário. A professora Ana João tem estratégias criativas para manter-se em alto grau de motivação. Ela age para minimizar os fatores externos que poderiam desestabilizá-la.

Para o professor Marquim, a motivação se perdeu quando não foi respaldado pela direção da escola em sua iniciativa de criar projetos. Seu esforço foi reconhecido pelos alunos, pais e colegas, mas não sê-lo pelos seus superiores invalidou os outros reconhecimentos. Esse processo é salientado pela fala de Dejours (1999), “o reconhecimento esperado pelo trabalhador é, em primeiro lugar, o dos colegas, que são os mais indicados para apreciar a natureza e a boa qualidade dessa contribuição”. O fato de Marquim não ter tido o reconhecimento por parte de seus superiores, que são seus colegas de trabalho, ocasionou sofrimento e desmotivação com o trabalho que exerce.

Dejours (2004), ressalta que a história de vida influencia na forma como o trabalhador lida com as pressões próprias de seu ambiente de trabalho. O repertório do professor Marquim, em termos de respostas criativas, não contou com o que o sociodrama pedagógico chama de flexibilidade frente a uma situação emocionalmente perturbadora para ele, levando-o a desistir do seu desejo de ser algo mais que um professor convencional.

Batista e Codo (1999, p.82), referem-se a um tipo moderno de subjetividade que alimenta a motivação de grande parte dos professores, o qual se configura por meio de “um ego à busca de realização plena no trabalho, apenas admissível para os grandes sonhadores”. O professor Rodrigues fala dessa busca que hoje é ofuscada pela impressionante luta que o professor trava diariamente com turmas em que pelo menos 25%

dos alunos têm problemas familiares graves e por isso não conseguem se concentrar. Nestes momentos a frustração bate forte, mas isto não o desanima, se desdobra para trazer a atenção destes alunos e quando consegue “*se sente extremamente gratificado, eu percebo que realmente escolhi a profissão certa*”.

Há uma fonte de motivação que o professor Rodrigues considera ainda mais poderosa: são os “feedbacks” de seus ex-alunos que mantêm contato com ele até hoje. Nos últimos 10 anos estes retornos são a fonte mais expressiva da motivação que o leva a acreditar na tarefa de ensinar. O professor resume dizendo que estes “feedbacks” revigoram suas energias. Nesse sentido, essa motivação do professor espelha o pensamento de Dejours (1999), quanto ao reconhecimento como algo que possui uma utilidade social, a qual aparece nos “feedbacks” dos alunos e é amplamente reforçadora dos sentimentos de prazer do professor Rodrigues.

Por sua vez, a professora Aparecida fala do principal desmotivador: alunos desinteressados. Ela tem consciência de que muitas vezes isso se dá por problemas externos que fazem “*os alunos ficarem presentes apenas de corpo*”. Dotta (2006), estudou as representações sociais de algumas funções dos professores, entre elas a de mediador e a de interagir com auditórios adversos ou indiferentes. Sua conclusão é que é esperado do professor que ele faça um milagre de despertar interesse dos alunos sem ferramentas adicionais, além dele próprio. Aparecida faz a sua parte, tem dificuldade em conviver com a falta de atenção dos alunos e se empenha para corrigir a situação com muito carinho, o que costuma surtir efeito, pois “*o aluno que não quer nada com nada começa a prestar atenção*”. Dessa forma a professora se sente realizada.

Os outros desmotivadores que tornam menos prazerosa a vida profissional da professora Aparecida são os mesmos dos outros entrevistados: desvalorização da profissão docente, ambiente de trabalho inadequado e salário defasado, categorias estudadas na Psicodinâmica do Trabalho como fontes de sofrimento.

A motivação para o professor Joaquim sempre se origina no trabalho bem feito e no incentivo da família que o ajuda a por um limite em sua tendência para estender demais a afetividade ao interagir com os alunos: “*Eu tenho me policiado, devo apenas orientar e não tenho que pegar na mão*”. Os professores, segundo Foucart (2007), são trabalhadores cuja formação de vínculo com os alunos constitui importante aspecto de apego à profissão. Codo e Gazzotti (1999), referem-se à situação vivida pelo professor Joaquim como uma

forma de tensão própria da vinculação afetiva. Mensurar até que ponto o vínculo funciona como fator de equilíbrio interacional enquanto embasa o processo de ensino aprendizagem não é fácil para nenhum professor, principalmente se for do tipo que se preocupa com o bem estar dos alunos de forma mais global.

Do lado da desmotivação, o professor Joaquim ressalta que *“atraso de aluno me chateia, a indiferença deles me chateia”*, ele desabafa com os alunos dizendo que se ali *“estivesse uma vassoura dando aula para eles não teria diferença.”* Há também a falta de livros e uma espécie de manobra do sistema que diz: *“o professor deve dar aula da mesma forma que se assume um sacerdócio, sem se importar com as condições materiais. Talvez seja porque educação não dá voto”*. Souza (2007), refere-se a esta questão dizendo que há uma cultura escolar assentada em uma concepção de magistério como sacerdócio, o que evidentemente contribui para a manutenção do quadro de precarização. Mesmo com essas dificuldades o professor Joaquim assume que gosta da profissão e para diminuir seu estresse ele busca motivação dentro de si mesmo e nos poucos alunos interessados.

A professora Lili fala resumidamente que motivação depende dela mesma e que se não a tivesse não estaria ali trabalhando. Diante de outra pergunta mais direta sobre motivação ela diz objetivamente: *“meu próprio trabalho é uma motivação para mim. É saber que eu posso modificar alguma coisa (...) encontrar alunos que valorizaram algo que você disse, algo que você ensinou”*. O fato de ver seus ex-alunos estagiando ali na escola também a gratifica e a estimula, neste momento ela pode entrar em contato com o que Codo (1999, p.45) chama de “o produto do professor”, ou seja, “a mudança social na sua expressão mais imediata”. A motivação é, sem dúvida, um atributo que ajuda manter o engajamento do professor na profissão escolhida. Sem ela pode se pensar o quanto é mais sofrido o dia-a-dia do professor desmotivado.

7.6.3 - A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COMO FONTE DE SOFRIMENTO.

Conforme pode ser visto no organograma, a organização do trabalho encontra-se na base de todos os outros fatores constitutivos dos sentimentos de prazer e sofrimento, tanto no que se refere à profissão docente como nas outras profissões em geral. A real organização do trabalho engloba a divisão deste, o conteúdo da tarefa, o sistema hierárquico, as modalidades de comando e as questões relativas a responsabilidades e

desempenho. O trabalhador percebe todo esse conjunto por meio do que Mendes (2007a) denomina de subjetivação, é através dela que o indivíduo interpreta e dá significado à organização do trabalho de que faz parte.

Essa construção sempre se baseia nas representações sociais, segundo Moscovici (2005), através de sistema de valores, idéias e práticas permitindo os indivíduos se orientarem e dominarem seu ambiente natural, ao mesmo tempo que facilita a comunicação.

A psicodinâmica do trabalho buscou entender quais processos psíquicos são mobilizados pelo trabalhador frente a realidade do trabalho, a fim de compreender a interação entre o indivíduo, o ambiente e a atividade laboral desenvolvida. Ancorado na visão ergonômica, Ferreira (2003) ressalta que o ser humano passou a ocupar um lugar diferente no contexto de trabalho, confrontando assim a premissa taylorista de que o homem é uma variável que pode ser ajustada de acordo com as injunções da organização do trabalho.

Dejours (2004) confere à ergonomia o mérito de ter localizado o ponto onde começam as dificuldades dos trabalhadores: estão na distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, esta interfere na autonomia do trabalhador impedindo que ele faça uso de sua criatividade ou de sua inteligência prática. A percepção dessa distância pelos professores entrevistados varia de acordo com a subjetividade de cada um.

A distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real faz com que a organização do trabalho seja atravessada por contradições que são passíveis de serem compreendidas mediante a escuta (DEJOURS, 1999). O processo de escuta, termo utilizado por Dejours (1992; 1999; 2004), abre espaço para a compreensão dos fatores que desencadeiam o prazer e o sofrimento na organização do trabalho, bem como as estratégias de defesa pessoais e coletivas que os professores utilizam para manterem-se “sadios” no trabalho.

Em consonância com a sua subjetividade, a professora Lili percebe que os conteúdos que passa aos alunos não são significativos a ponto de “*mudar a vida deles, fazer com que procurem uma profissão*”; a prescrição diz que os alunos têm tudo para se tornarem cidadãos devidamente preparados para a vida, incluindo aí o mercado de trabalho, a professora percebe que na prática a realidade é outra.

A estrutura física da escola e principalmente as condições das salas de aula são fatores que impedem a professora de render tanto quanto poderia. Ela reclama dizendo que

se “*pelo menos as salas fossem mais arejadas e menos quentes, se os alunos pudessem ter cadeiras menos duras, se os banheiros e bebedouros fossem mantidos limpos, se os banheiros dos professores fossem menos sujos e menos pobres, tudo seria mais fácil, pelo menos estruturalmente*”. Outro ponto salientado pela professora refere-se às salas muito cheias.

Em um estudo conduzido por Soratto e Pinto (1999) observou-se que turmas muito cheias são elementos que provocam acentuado desgaste mental. Para que o trabalho docente surta mais efeito e para que a saúde do professor seja preservada, seria lógico que a organização das turmas fosse balizada pela preocupação em atingir esses dois objetivos: o aprendizado do aluno e a saúde do professor. No entanto, ainda hoje segue o modelo que pode até ter funcionado quando crianças e adolescentes viviam num contexto de mudanças mais lentas, passíveis de serem acompanhadas pela escola.

A falta de material é outro problema crônico, segundo a professora Lili falta “*inclusive papel*”. Ela reclama que falta também uma equipe de psicólogos para auxiliar os alunos que apresentam muitos problemas. Diz ainda que com a falta desses profissionais os professores acabam fazendo um papel para o qual não estão preparados e aí “*acabamos fazendo o papel errado*”. Se não fossem essas questões, “*se não houvesse todos esses problemas seria maravilhoso, seria a escola ideal, eu nem me aposentaria*”.

Para o professor Joaquim, a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real pode ser exemplificada pelo último projeto do governo chamado de “*aceleração*” – Projeto Vereda. “*Este projeto é bonito apenas na teoria(...) Na prática é tudo muito corrido e falta material*”. O professor até interessou-se pelo projeto, mas quando pensou melhor percebeu que era apenas “*um dispositivo para o governo desovar alunos*”. Todos os que se envolveram com o projeto estão frustrados e os que estão de fora também. Este modelo de produção escolar é, segundo Gilly (2001), um modelo que privilegia o rendimento em busca de objetivos coletivos. Na realidade local e na concepção do professor Joaquim, este modelo não passa de uma “*desova*”.

Outros aspectos citados pelo professor são a falta de livros e a infraestrutura da escola que “*deixa a desejar*”. No geral, ele considera a Escola C um bom lugar para trabalhar, pois há outros aspectos que compensam, principalmente a seriedade com que a maioria dos seus colegas encara a profissão. Este posicionamento do professor Joaquim mostra que ele consegue administrar a realidade do trabalho.

O professor Marquim também reclama das turmas cheias que não lhe deixam dar a atenção que cada aluno precisa e merece. Observa que algumas políticas educacionais são formas de exclusão e cita também o Projeto Vereda o qual, na opinião dele, prioriza números, em vez de qualidade no processo de ensino-aprendizagem. O professor expressa a sua indignação dizendo que este projeto

“empurra um punhado de conteúdo a goela abaixo nos alunos colocados em uma única sala de aula como forma de exclusão, o professor não é especializado e trabalha com disciplinas diferentes. E estes alunos têm que ser aprovados em um ano e meio encerrando assim o ensino médio”.
(MARQUIM –PROFESSOR ENTREVISTADO)

Anteriormente o professor Rodrigues também denunciou as políticas que servem apenas para maquiar números, para fazer de conta que este é um país de letrados.

A impossibilidade de proporcionar aos alunos um ensino que os levassem à universidade e depois à profissão que desejassem exercer é outra grande frustração do professor Marquim. Isto seria *“mais prazeroso do que uma remuneração melhor”*. Para tanto os professores precisariam de *“número reduzido de alunos por turma, material para poder trabalhar e laboratórios em todas as disciplinas”*. A realidade do trabalho que lhe é imposta impede que ele veja o produto do seu trabalho.

Mesmo que o professor esteja fazendo tudo que pode, não ver resultados palpáveis mexe com seu senso de competência e com a sua motivação. A estruturação do trabalho real em geral difere da prescrição praticamente em todos os aspectos. Segundo Dejours (2004), esta distância entre um e outro é, a cada momento, inventada ou descoberta pelo indivíduo que trabalha. Quando isso não é feito de forma prazerosa, o indivíduo se vê frente a frente com o fracasso, surgindo o sentimento de impotência, irritação e decepção, emergindo então o sofrimento.

O professor Marquim, mesmo com o sofrimento mais presente que o prazer, considera que *“os obstáculos não servem de justificativa para os fracassos”*. Para ele os professores têm condições de superar os obstáculos da educação e até mesmo os problemas causados pelas políticas educacionais. Não podendo trabalhar como gostaria, o professor acumula um alto nível de frustração e provavelmente isso o leva a ter mais sofrimento do que prazer no desempenho de suas tarefas.

O professor Marquim parece se enquadrar na condição de carga mental elevada pesquisada por Soratto e Pinto (1999). Considerada um fator nocivo presente nas

condições e na relação com o trabalho, essa sobrecarga solapa a sensação de utilidade das tarefas e o sentimento de auto-estima do profissional. Quando o professor fala sobre suas idéias de uma escola provedora de mudanças substanciais na vida dos alunos, ele se empolga e até acredita que os obstáculos são superáveis mas quando volta para a realidade que o espera, transforma-se em um professor impossibilitado de realizar o seu trabalho como gostaria, forçado apenas pela necessidade de ganhar a vida.

A questão das turmas lotadas e o quanto isto interfere na qualidade do trabalho docente é o ponto mais crítico para a professora Ana João: *“as salas são muito cheias e não dá para fazer um bom trabalho”*. Segundo ela, o professor poderia ter muitas turmas mas com no máximo 25 alunos por turma. Considera que a teoria educacional é até bonita, mas com turmas lotadas é impossível de ser posta em prática. Quando a professora descreve a realidade das turmas que ela atende fica claro que é muito difícil os professores conseguirem bons resultados. Ela argumenta que é preciso mais salas de aula, mais professores e menos alunos nas salas porque

“mesmo que você pegue uma clientela difícil, mal educada de berço, que vem com fome para escola e que consegue chegar ao colegial sem saber ler, mas se fosse poucos alunos em sala você conseguiria transformar estes alunos, entrar não somente na cabeça deles mas também no coração deles. O primeiro ponto negativo são as salas de aula lotadas.”
(ANA JOÃO – PROFESSORA ENTREVISTADA)

Do lado dos professores, Ana João defende *“mais treinamentos (...) com cursos rápidos, objetivos, baratos e instrutivos”*; ela vai mais além ao sonhar com salas bem equipadas, apropriadas para o ensino das diferentes matérias. Batista e Codo (1999) enfatizam que os professores, ao tentarem trabalhar como deveriam e gostariam, descobrem que o déficit de infraestrutura e outros recursos importantes fazem parte da realidade da escola, tornando-se um gargalo na realização do professor.

Na fala do professor Rodrigues fica evidente uma cota de responsabilidade da classe docente no que se refere a qualidade do ensino:

“fico preocupado, pois percebo que nossa postura como funcionários públicos oferece margem para políticos oportunistas (...) da forma como lidamos com o ensino público, de maneira irresponsável como muitas vezes agimos em sala de aula com nossos alunos, damos margem para que deputados apresentem projetos que visam a privatização da educação e dá como exemplo o cheque educação, uma clara manobra para tornar “o que tem que ser público em privado”.
(RODRIGUES – PROFESSOR ENTREVISTADO)

Outro aspecto que o professor aponta é o marketing que candidatos a cargos políticos fazem em cima da educação e depois de eleitos não fazem nada. Eles sabem que a sociedade não cobra. Dessa forma a coisa continua se complicando por meio de projetos tais como o da “Aceleração”, que é o mesmo que “*você querer tratar pneumonia com aspirina*”, numa tentativa de aliviar os sintomas mas “*sem tratar as origens*”. Segundo o professor Rodrigues vivemos num país que ainda não entendeu que o precário investimento em educação é a base de todos os problemas.

Paulo Freire (2002) considera o descaso do poder público para com a educação um dos piores males infligidos ao Brasil, com efeitos graves para a sociedade e que gera nos professores a sensação de que não há nada a fazer. Este cruzar de braços ajuda a manter a situação como está, além de criar oportunidades para os oportunistas, como bem observou o professor Rodrigues.

Além desses pontos de vista sobre políticas educacionais, o professor Rodrigues fala do seu sofrimento com a omissão das famílias, pois com o nível de permissividade nas alturas, as coisas ficam muito mais difíceis para o professor. Constata que a família transferiu certas responsabilidades para a escola e os professores não estão preparados para elas. Esta situação parece irreversível, o que significa que precisa mudar tanto a formação dos professores quanto a estrutura do serviço público que, segundo Rodrigues, é meio solto:

“(...) o professor do ensino público não avalia até que ponto ele tem o direito de comandar certas situações e até não seguir as regras que são estabelecidas. Esta situação na escola pública tem que ser vista com maior cuidado. O professor, por ser servidor público cabe a ele certos deveres que não são seguidos.”

(RODRIGUES–PROFESSOR ENTREVISTADO)

O professor sente que há falta de seriedade na escola pública e isto se deve, em parte, a professores despreocupados com o andamento pedagógico do ano letivo: existem prescrições que determinam uma conduta bem diferente da que é adotada por tais professores. De qualquer forma o professor considera que as coisas poderiam ser diferentes: “*eu tenho certeza que nós professores temos a nossa parcela de culpa do ensino não ter a qualidade que deveria ter*”. Dotta (2006 p.32) também pensa como Rodrigues e convida a classe docente a refletir sobre as alternativas para reverter a

situação. Para este autor “é de responsabilidade de toda a comunidade escolar resgatar a dignidade do trabalho docente”.

Todo trabalho traz consigo uma certa dose de sofrimento, mas Dejours; Abdoucheli; Jayet (1994) alertam que o trabalhador não está condenado a sofrer no e pelo trabalho. Ao lançar mão do sofrimento criativo – capacidade defensiva que confere ao trabalhador uma atitude saudável e ao trabalho um poder estruturante da saúde física e mental – o trabalhador lida, de uma forma bem diferente, com as mesmas variáveis que detonam seus pares no trabalho. O professor Rodrigues mantém-se numa condição de equilíbrio frente a uma realidade geradora de ansiedade e desprazer. Tanto faz estar com os alunos, com os pais destes, com seus superiores, com seus pares, a estratégia é ver o que pode fazer de melhor para contribuir para o bom funcionamento da escola. Seu lema é o respeito pelas pessoas, que em contrapartida o respeitam e um profundo envolvimento com o processo ensino-aprendizagem.

Adaptar o trabalho prescrito é algo que a professora Aparecida faz sempre que considera que pode fazer melhor do que o que foi determinado: *“aquilo que não está certo eu procuro fazer de outra forma, dar outro rumo. Eu consigo cumprir aquilo que foi determinado usando a minha forma de trabalho”*. Essa flexibilidade ajuda a professora a sentir-se mais coerente com as suas preocupações quanto ao que é oferecido pela educação pública. Na opinião dela a escola precisaria oferecer um ambiente melhor e uma forma mais prazerosa de ensinar e aprender.

Como os demais professores, ela se indigna com o calor nas salas de aula, dependendo da época do ano, os alunos precisam ficar meio amontoados porque algumas carteiras pegam um sol forte: *os arquitetos sequer pensaram no arejamento das salas (...) o professor não tem aquele gás para dar aula porque está derretendo debaixo daquele sol.”*

Para a professora Aparecida as reprovações e a evasão escolar deveriam ser objeto de preocupação e de busca por uma solução mais humanizada, que fizesse da escola um lugar que de fato reconhecesse que o aluno é o elemento mais importante e por isso merece mais dedicação. A professora faz lembrar uma pesquisa de Krawczyk (2004) a respeito da reforma do ensino médio. Após cinco anos da implantação desta, a maioria dos docentes se lembravam das melhorias realizadas no prédio em que trabalhavam mas não davam

notícias das outras mudanças, aquelas que pretendiam democratizar o ensino sem condições para tal.

Aparecida faz um comentário indicando o quanto é necessário uma mudança de mentalidade por parte do corpo escolar: “*não devemos ficar preocupados com o lado externo da escola, se a pintura vai ficar bonita ou não, isso não é importante. O importante é que o aluno não fique sem aula e que ele tenha toda a assistência*”. Segundo ela, professores também não têm acompanhamento e adoecem com frequência. De acordo com esta professora não existe um programa que ajude professores a enfrentar a enorme carga que vão suportando até adoecerem:

“Tem professor que entra em pânico, não é porque ele quer. Depressão é uma doença muitas vezes criticada pelos colegas, eles falam “isso é falta de vergonha”, só que a nossa realidade não é esta. Tem professores que até tentaram se matar, inclusive alguns morreram, se jogaram de prédios. Eu conheço alguns que aconteceu este tipo de coisa. E porque? É depressão. A depressão tem que ser tratada e o profissional merece esta atenção. Eu espero que isso aconteça, já que o novo governo está inovando tanto, quem sabe ele crie um atendimento médico especializado para profissionais que tenham este quadro de depressão.”

(APARECIDA – PROFESSORA ENTREVISTADA)

Tanto a psicodinâmica do trabalho como a sociologia clínica e o psicodrama pedagógico têm ferramentas apropriadas para amenizar o sofrimento que a professora observa na escola em que trabalha e que ela sabe existir em todas as outras. Sua expectativa é que o governo crie uma assistência médica especializada para dar melhor acompanhamento ao adoecimento dos professores. Em vez de serem ridicularizados e chamados de preguiçosos precisam de ajuda competente para se fortalecerem outra vez.

Conforme já foi visto dificuldades advindas de problemas relativos a infraestrutura são vividas por todos os professores em maior ou em menor grau. Na Escola C não é diferente, embora todos reconheçam que trabalham em condições privilegiadas se comparadas a muitas escolas públicas das cidades satélites e mais ainda se o forem com as escolas espalhadas pelo país, os professores apontam o prejuízo em termos de qualidade de ensino, de satisfação, de tranquilidade para fazer o trabalho e de conforto básico tanto para professores quanto para alunos.

O déficit de infraestrutura nas escolas é apontado por Batista e Codo (1999) como um dos fatores que obrigam os professores a se desdobrarem para cobrir o “gap” entre como ele gostaria que fosse e o como da realidade imposta. Logicamente é também um

desmotivador concreto que parece se perder em meio a outros desmotivadores que solapam a resistência do professor a partir de situações cotidianas que minam a auto-estima e o senso de competência.

O que resta ao professor preocupado em cobrir com seus esforços os fatores negativos que fazem parte da organização do trabalho em que se encontra? Uns conseguem ir remando contra a maré e até se realizam na profissão, mas outros se encontram fragilizados pelas pressões, as quais, segundo Dejours; Abdoucheli; Jayet (1994) geram um excesso de carga psíquica, que geralmente se manifesta por meio de fadiga e sofrimento, posteriormente somatizados em alguma parte do corpo ou mesmo pela depressão.

7.6.4 – REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO SER PROFESSOR: RECONHECIMENTO E IDENTIDADE SOCIAL COMO FONTES DE PRAZER E DE SOFRIMENTO.

Além das questões relativas a infraestrutura há um fator que mexe muito com a subjetividade dos professores. Neste caso trata-se do reconhecimento da profissão docente, cada dia mais enfraquecido por uma gama de fatores sociais, políticos e educacionais. Dotta (2006) ressalta o quanto a prática política interfere no papel do professor e em sua imagem profissional perante a sociedade civil.

Entendemos por imagem profissional uma rede de representações sociais do professor, as quais por meio de um conjunto de conceitos, afirmações e explicações, reproduz e é reproduzida pelas ideologias originadas no cotidiano das práticas sociais. A imagem profissional remete-nos à própria identidade profissional, em sua intrincada rede de significados que se pretendem exclusivos e, portanto, inerentes àquela profissão. Nesse sentido, a imagem profissional se consubstancia na própria representação da identidade profissional, que é em si um fenômeno histórico, social e político.

Aspectos estruturantes da identidade profissional dos educadores como sua formação, o papel social da educação e da escola são postos em xeque, pois a falta de reconhecimento e a depreciação da educação pública estão a cada ano denegrindo e deteriorando a escola e seus profissionais. A perda do valor social da educação pública é palco de discussão tanto na academia quando no plenário político.

Para Houssaye (2007), o prazer e o sofrimento convivem na profissão docente porque há uma opção pelo esforço desusado na educação, gerando a indissociabilidade

destes dois sentimentos no funcionamento pedagógico. O autor enfatiza que nem o esforço de grandes pedagogos, mostrando o prazer como fator essencial no processo de ensino aprendizagem, teve efeito sobre a mentalidade de muitos professores, que continuam sem mobilizar seus recursos para tornar menos penosa a importante função que escolheram.

Utilizando-se das representações sociais, expressadas pelos professores entrevistados, dá para fazer um apanhado do que pensam sobre o reconhecimento social, a identidade docente, a profissão em si, o ser professor e, por fim, o prazer e o sofrimento envolvidos no trabalho.

Diferenças muito acentuadas são observadas entre os pontos de vista dos professores: aqueles que não tiveram dúvidas quanto à escolha profissional, conseguem se mobilizar para fazer frente às pressões da realidade do trabalho, além de visualizarem a responsabilidade de todos na situação que a classe docente se encontra.

Ao se expressar sobre a questão do reconhecimento, a professora Aparecida declara que *“muitas vezes os profissionais da educação não são tão valorizados quanto merecem”* e que *“a sociedade ultimamente anda vendo o docente como a última coisa. Os professores são muito criticados pela mídia”*. De acordo com ela, os repórteres denigrem a imagem dos professores dizendo que eles são preguiçosos e não querem trabalhar. Reverter a imagem é considerado pela professora como muito difícil porque a mídia não mostra as coisas boas que acontecem. Assim a impressão que se tem é que todos os professores se enquadram naqueles adjetivos que a mídia lhes destina. Dotta (2006) enfatiza que realmente a imagem dos professores construída pelo senso comum sofre grande influência da mídia e geralmente diz respeito apenas a uma parte da realidade, tanto da escola quanto dos professores.

Segundo Soratto e Olivier-Heckler (1999), a perda de status profissional é algo que pesa sobre o professor. Ao mesmo tempo que a realidade do trabalho exige que o professor se desdobre cada vez mais, o reconhecimento só tem diminuído porque não há uma atitude séria por parte do governo e da mídia.

Quanto ao reconhecimento dos pares, a professora Aparecida considera pouco, já que, apenas três de todo um grupo, lhe fazem comentários positivos e a elogiam. Em compensação muitos alunos elogiam e no contexto familiar todos se orgulham, principalmente a mãe que admira e valoriza muito a profissão da filha. Através das demonstrações familiares, dos alunos e de mais alguns poucos colegas, a professora

consegue equilibrar-se o suficiente para dar conta de suas tarefas e ainda assistir seus alunos quando eles passam por problemas mais difíceis.

O ser professora para Aparecida é motivo de orgulho, não se vergonha de dizê-lo e completa afirmando que *“eu não acho que sou sofredora não, se eu fosse iria procurar outra coisa. Quem não está satisfeito tem que procurar alguma coisa que possa satisfazer”*. Embora se perceba como uma profissional que sempre procura driblar os contratempos e dificuldades que fazem parte do seu cotidiano, a professora teve sérios problemas de saúde que lhe renderam licenças e afastamentos.

Ao retornar de seu afastamento foi realocada no setor administrativo, mas não se adaptou e por isto procurou ajuda especializada e tão logo pôde retornou à sala de aula. Adaptou a sua forma de trabalhar para *“poupar os braços que apresentaram tendinite e faz acompanhamento periódico para que seus problemas de coluna não a prejudiquem de novo”*. Considera que afastamentos de professores prejudicam muito os alunos porque estes não terminam o que começaram e nem sempre há professores substitutos. Sente-se mais realizada em sala de aula do que em qualquer outro tipo de trabalho na escola, por isso quando voltou a lecionar ficou bastante feliz.

Na questão do prazer e do sofrimento, as falas da professora Aparecida dão conta da predominância do prazer. Apesar de ser prejudicado pelo pouco reconhecimento social, por problemas relativos a infraestrutura física e material e pela falta de assistência especializada para os muitos alunos com dificuldades de toda ordem, o prazer ainda existe e lhe dá forças para continuar.

As representações do professor Joaquim são marcadas pelas dificuldades que encontra no dia-a-dia: o atraso e a indiferença dos alunos, a impossibilidade de liberar aqueles que não querem assistir aulas e ficam atrapalhando, a falta de material, principalmente a de livros. Também se ressentia por ter bem menos amizade por parte dos pares do que na aeronáutica e pelas políticas do governo que tira o corpo fora das responsabilidades de gestor da educação.

Codo e Gazzotti (1999) falam que o afeto é indescartável no desempenho de uma profissão que envolve o ato de cuidar. Em se tratando do trabalho docente, a afetividade positiva é a catalizadora do processo de ensino-aprendizagem, pois é ela que faz o aluno cooperar e ter disposição para aprender. A indiferença dos alunos é um lembrete

permanente de que a formação de vínculo não se processou adequadamente, gerando dificuldades adicionais para o professor.

A experiência de trabalho na aeronáutica baliza o posicionamento do professor frente às situações que são vistas unilateralmente pela maioria dos professores, sempre que se coloca na condição de ex-militar, ele consegue entender melhor algumas medidas tomadas como, por exemplo, a devolução de professor. Segundo ele, as devoluções geram muita ansiedade e sofrimento nos professores que conhecem as regras sobre esta questão mas não as encaram com tranqüilidade. Para ele seguir regras é tranqüilo, desde que o processo seja transparente, o que nem sempre acontece. Percebe-se que a sua identidade docente é construída sobre a base desta experiência militar, a qual privilegia fazer, sem questionar, o que está prescrito.

O reconhecimento dos pares é representado pelo professor Joaquim como algo apenas vislumbrado por ele “*existe reconhecimento sim, eles não chegam para elogiar, mas percebo um reconhecimento. Acredito que eles devam comentar entre eles.*” Embora não haja comprovação verbal, há algum tipo de sinalização que provê o professor do essencial em termos de reconhecimento.

Quanto ao reconhecimento por parte da sociedade, o professor Joaquim diz não saber, mas sente que por parte do governo não há respeito, o que equivale a falta de reconhecimento. Suas representações sobre a profissão de professor e o ser professor ainda não foram objeto de reflexão. Dotta (2006) ao fazer sua pesquisa sobre representações sociais da profissão de professor e do ser professor, ficou surpresa ao constatar que alguns de seus entrevistados também nunca tinham pensado de fato sobre sua profissão e de como se viam nela. Questionado sobre o que sente ao dizer para as pessoas que exerce a profissão de professor, ele responde:

“Não sei. Nunca tinha pensado nisso. Se me perguntarem eu falo que sou professor. Não tento mascarar isso não, digo que sou professor, que dou aula para o segundo grau. Não tenho nenhum sentimento bom ou ruim quanto a isso, o que me chateia são alguns acontecimentos pontuais em sala de aula. Eu não tenho vergonha de dizer que sou professor, não chega a este ponto.” (JOAQUIM – PROFESSOR ENTREVISTADO)

O aspecto que afeta a identidade profissional do professor Joaquim é a falta de compromisso e a indisciplina dos alunos. A falta de disciplina chateia o professor a ponto de se questionar se está fazendo a coisa certa. O professor Joaquim acha que essa falta de respeito se dá devido à falta de “*representatividade do papel social do professor*”, a

omissão do reconhecimento social do papel de professor adentra no aluno mediante uma imagem de desrespeito.

No quesito prazer e sofrimento no trabalho, o professor sofre com o desinteresse dos alunos, com a falta de livros didáticos e com o fato do sistema forçar o professor a exercer suas funções sem material, se desdobrar para suprir a falta de compromisso do governo para com a educação. Batista e Codo (1999) observam que professores anseiam em trabalhar o ‘como deve ser’ mas geralmente tem que se adaptar à ausência dos recursos necessários. O prazer, por sua vez, fica encoberto por uma maneira pragmática de ver as coisas, reportando-se ao treinamento militar com frequência, o professor Joaquim parece habituado a prescindir de questionamentos sobre sua profissão e de como ele se percebe nela.

No dia-a-dia procura atuar com responsabilidade, se valendo sempre do aprendizado de disciplina acumulado na outra profissão. Têm esperanças de chegar à aposentadoria sem ser vítima da doença depressão, coisa que ele descreve como comum na profissão de professor. Embora não haja demonstrações de prazer em seu trabalho como docente, há um sentimento de que este trabalho é uma fonte de sustentação psicológica a lhe garantir um futuro mais saudável.

As representações sociais da professora Ana João demonstram claramente seu envolvimento com a profissão escolhida e um alto nível de clareza sobre a realidade do trabalho. Enquanto esta realidade é fonte de sofrimento para muitos de seus colegas, ela opta pelo sofrimento criativo, estudado por Dejours (1992; 1999; 2004). Utilizando-se de estratégias criativas que lhe conferem meios para exercer suas funções prazerosamente, ela evita que as mazelas e dificuldades sempre presentes lhes impeçam o prazer de ensinar. Dejours; Abdoucheli; Jayet (1994) analisam a questão da carga psíquica positiva e negativa. Profissionais que se concentram nos aspectos positivos de seu trabalho, geralmente conseguem administrar bem os aspectos negativos. Pode-se afirmar que a carga psíquica positiva realmente existe em professores apaixonados pelo que fazem.

Ensinar, para Ana João, tem o mesmo valor que viver: *“educar para mim é tudo, é um prazer imenso(...) ensinar para mim é minha vida”*. De acordo com o pensamento de Foucart (2007) muitos professores conferem à docência um valor existencial cuja realização dá sentido a suas vidas. A fala de Ana João transborda entusiasmo e mostra inclusive como ela cria maneiras de ajudar seus alunos mesmo quando estão fora da escola.

Observando a falta de comunicação entre pais e filhos, pediu a seus alunos que levassem os textos dados em sala aos pais para que estes lessem e escrevessem um comentário, além de conversarem com seus filhos sobre o assunto. Diante da relutância dos pais, ela sugeriu aos alunos para que lessem para eles e escrevessem os comentários orais feitos pelos pais. Dessa forma, ela forçou um envolvimento com a vida escolar dos filhos, antes totalmente inexistente na maioria das casas.

O reconhecimento dos pares para com o trabalho desta professora é explícito. Deu como exemplo o quanto seus colegas admiraram seu esforço em inserir um de seus alunos – que é cego - no mundo da leitura. Junto com os outros alunos ela inverteu todo o esquema prescrito e conseguiu que este aluno participasse ativamente, o que o deixou muito feliz. Além do reconhecimento houve, segundo ela, um ganho ainda mais importante: *“os alunos que enxergam se tornaram muito mais sensíveis para com o aluno cego”*.

Logicamente, o sofrimento tem espaço no trabalho de Ana João, mas ele se deve totalmente a fatores externos. Ela descreve as necessidades mais prementes: *“precisamos de mais material e o acesso a artefatos de projeção na sala de aula poderia ser mais fácil. Tvs, mídia e outras tecnologias dentro da sala de aula (...) deveríamos ter acesso a materiais que poderiam enriquecer as aulas”*. Outra vez a questão da infraestrutura torna o trabalho dos professores mais difícil.

A identidade docente da professora Ana João começou a ser consolidada muito antes dela assumir efetivamente salas de aula, pois em todos os outros empregos ela aproveitava seu tempo livre para alfabetizar colegas analfabetos. Ser educador para ela está bem além de ser apenas professor: *“enquanto o professor deixa de sê-lo fora da sala de aula, o educador utiliza-se da oportunidade de ensinar a quem quer que seja, em qualquer lugar e a qualquer hora”*.

É interessante notar que Ana João não se detém tanto em reclamações sobre a falta de reconhecimento social, ressenha-se das dificuldades que são impostas ao cotidiano do trabalho na escola, mas compensa isto com a segurança com que desenvolve suas tarefas, isto lhe proporciona a carga psíquica positiva descrita por Dejours; Abdoucheli; Jayet (1994) como uma articulação dialética com o conteúdo da tarefa, a qual confere ao trabalhador prazer e revigoramento.

O equilíbrio construído pela professora faz com que ela não tenha crises de sentido quanto a sua profissão. Camana (2007) refere-se a este tipo de crise como sendo a consequência de uma ruptura muito forte entre a representação da profissão docente e a realidade vivida pelo educador. Neste caso o professor não consegue modificar a sua forma de ensinar de modo a fazer frente às velozes mudanças sociais, gerando uma peculiar falta de sentido nos investimentos feitos pelo professor.

Sem rupturas de sentido e fazendo uso de estratégias criativas, Ana João tem no prazer um forte aliado. Ela se enquadra na descrição de Lacroix (2007) quando ele diz que ensinar com prazer torna-se um fator de auto-realização e faz do professor um indivíduo ativo, bem desenvolvido como ser humano e satisfeito com a sua função. Segundo este autor, tais professores fazem muito mais do que transmitir um saber porque transmitem também esperança e confiança no futuro. Ana João fala com tranquilidade apaixonada pela sua realidade profissional, diferentemente da maioria dos professores da rede pública que, como ela mesma diz, *“só sabem reclamar mas não agem para melhorar a sua condição”*.

A professora Lili representa o seu trabalho cotidiano descrevendo-o como uma rotina tranqüila: *“normalmente o dia-a-dia é tranqüilo, com exceção de alguns alunos que são problemáticos em sala de aula. Eu chego, dou minha aula, depois uma fixação e correção de exercícios; é assim todos os dias”*. Para ela as dificuldades da escola pública sempre vão existir e depois de tantos anos desse jeito aprende-se a conviver com essas dificuldades, o que é percebido por ela mesma como um certo comodismo.

Seria este o cruzar de braços referido por Paulo Freire (2002)? Codo e Gazzotti (1999) ressaltam que fazer de conta que está tudo bem não resolve e que o mais inteligente é envolver-se em ações positivas que visem transformar a situação em benefício de todos.

O ser professor é motivo de orgulho para Lili, tanto que nunca se sentiu diminuída por isto. O reconhecimento por parte dos pares é percebido como estando implícito no respeito que eles têm pelo trabalho dela: *“não existem elogios mas o respeito em si é uma forma de elogiar”*. Soratto e Olivier-Heckler (1999) falam especificamente da importância desse reconhecimento, isto é, o professor precisa ser reconhecido por seus pares tanto pelo que faz como pela forma que o faz. O reconhecimento implícito no respeito é suficiente para a professora Lili, sentir-se integrada e reconhecida pelo grupo. Já a direção da escola deixa a desejar em termos de reconhecimento porque não se preocupa muito com a questão

da disciplina dos alunos, o que dá oportunidade para maior indisciplina nos corredores da escola e dentro das salas de aula, dificultando o trabalho do professor.

Quando a representação sobre a profissão vai para o âmbito familiar, a professora tem uma supervalorização por parte de seus pais e pragmatismo por parte dos filhos, pois nenhum deles quer ser professor, mas dão valor a profissão porque *“é ela quem sustenta eles. Eles sabem que é uma carreira difícil e que não é para qualquer um”*.

No aspecto social, ela observa que houve uma grande e negativa mudança no nível de preparo dos professores, com reflexo na maneira como estes são vistos e como atuam: *“antes os professores tinham um nível intelectual melhor, se vestiam mais de acordo, hoje as pessoas fazem um magistério superior de dois anos, fazem concurso, passam e vão dar aula com o mínimo de preparo”*. Lili diz que embora isto pareça preconceito, na verdade é o que todos os professores mais experientes observam. Ela lamenta o reflexo que esta situação traz para a profissão, quando se soma a isto as influências da mídia e as manipulações do governo e do sindicato, têm-se uma classe trabalhadora cada vez menos valorizada e menos consciente do seu papel social. A professora ressalta que está tudo sucateado, desde o ensino fundamental às universidades públicas.

Segundo Lili há um contra-senso evidente mostrando que os próprios professores da escola pública a desvalorizam, pois a maioria deles coloca seus filhos em escolas particulares. Hoje a sociedade pensa que *“a escola pública é somente para pessoas que não podem pagar escola particular”*. Ao falar sobre este aspecto, a professora constata que é preciso fazer alguma coisa e esta tem que começar pelos próprios professores, que precisam aprender a votar em pessoas comprometidas com a educação e depois cobrarem as mudanças prometidas. É interessante notar que a professora sentiu que fazer alguma coisa para provocar mudanças depende também dos professores, inclusive dela.

A professora não enfrenta uma crise de identidade profissional propriamente, avalia que a escola em si vive uma crise de identidade por conta dos novos professores: *“muitos deles não se identificam com o trabalho, não estão preparados e não têm disposição para buscarem outra profissão, mesmo porque nesta época emprego não está fácil”*.

A representação que a professora faz do prazer e do sofrimento em seu trabalho apresenta um equilíbrio, não há prazer explícito e o sofrer é creditado a questões externas que já foram mencionadas. Dentro de três anos a professora Lili pode se aposentar. Ela acredita que o fará em função desses fatores externos.

O olhar do professor Marquim sobre a escola em que trabalha e sobre o trabalho em si denota que ele é um profissional que sofre. Qualificando de acidente de percurso o fato de ter se tornado professor, Marquim considera que se acomodou desde a sua aprovação no concurso há 11 anos atrás. Segundo ele, esta autocrítica encontra uma contrapartida na questão do governo não se interessar em investir na qualificação dos professores e nem na melhoria da educação, não se importam com o fato de que *“nós sempre saímos perdendo quando o conhecimento de nossos alunos é comparado com os alunos de outros países”*. O professor ressent-se com a falta de empenho e seriedade com a formação do professor e com a profissão em si.

Marquim não percebe o produto de seu trabalho e por isso vivencia o sentimento de inutilidade, tudo que executa não tem valor algum, não tem nenhuma compensação. Isso está atrelado ao sentimento de valor do trabalho. O sentido do trabalho, no senso comum, tem que produzir algo palpável, concreto, o que na profissão de professor não acontece de forma imediata. O produto do trabalho docente é dado por uma construção progressiva, ao longo do tempo. Como Marquim está em crise de sentido, não consegue vislumbrar a progressividade desse processo.

O sofrimento do professor Marquim está ligado além das condições de trabalho, ao fator salário. Em função dos baixos salários *“um professor, principalmente quando está vestindo a camisa da escola, é tratado como coitado e é submetido a ironias”*. Dotta (2006) mapeou os motivos da insatisfação com o trabalho docente e descobriu que em primeiro lugar estão dois estressores de peso: a remuneração e a desvalorização da profissão.

A sensibilidade do professor Marquim a este item é tão ampla que ele teve dificuldade de racionalizar quando uma aluna relatou que o pai dela, com apenas a 8ª série ganha R\$ 8 mil como motorista de um político. Sentiu-se muito envergonhado e generalizou como se esta fosse a remuneração da classe de motoristas de políticos, enquanto a classe docente recebe um salário que demonstra falta de respeito por parte do governo: *“eu sou contra o que o professor ganha, é falta de respeito. Então isso aí é vergonhoso”*. Freire (2002) dá a sua opinião sobre o assunto quando diz que a luta dos professores por melhores salários é, antes de tudo, a necessidade de se fazerem respeitar como trabalhadores e como pessoas.

O professor relata também que já pensou em se tornar comerciante porque avalia “*que o comércio dá mais dinheiro do que ser professor*”. Enquanto não se decide, segue visivelmente amargurado com o fato da maioria dos professores se conformar com este salário que dá apenas “*para comprar o arroz, o feijão e a carne no final de semana*”. Ele conclui que geralmente esses professores vêm de famílias pobres e por isto acham que as coisas estão muito boas do jeito que estão.

A identidade docente do professor Marquim se apresenta marcada pela vergonha decorrente da condição financeira da categoria e ultrajada pelo descaso do poder público e pela falta de condição em fazer um bom trabalho: “*a escola e o próprio meio não permitem que a gente faça um bom trabalho, então isso é frustrante*”. Outro aspecto que envergonha o professor é o caso do sistema educacional baixar a nota de aprovação para 47,5%, quando 50% ele já considerava muito baixo. Ressalta que quando era estudante da escola pública o mínimo exigido para aprovação era 60%. Considera que este tipo de política subestima a capacidade dos alunos e ele expressa a sua indignação dizendo:

“Não entendo por que hoje, os alunos tendo muito mais subsídio técnico de informática, maior acesso a livros, escolas e bibliotecas, eu não entendo porquê eles estão sendo tão subestimados que tenha que baixar a nota para 47,5% e arredondar para 50%. Isso, do meu ponto de vista, é indigno do ser humano. É falta de respeito com a capacidade de aprendizagem de um adolescente.” (MARQUIM – PROFESSOR ENTREVISTADO)

O sofrimento produzido pela crise de identidade atrela-se à imagem e à identidade profissional dos professores construídas ao longo da carreira de magistério. Assim, essa crise de identidade é um reflexo da própria crise por que passa a educação, a qual retrata a crise do sistema como um todo.

A percepção do próprio trabalho como algo que tenha utilidade para a sociedade tem um valor importante para a auto-estima do professor e para a construção de sua identidade (VASQUES-MENEZES, 1999). O professor Marquim até percebe a utilidade da educação para a sociedade, mas a falta de reconhecimento e a desvalorização lhe trazem sofrimento.

A representação social do ser professor para Marquim é resumida em um sentimento de desvalorização comparado à desvalorização de um objeto estragado: “*às vezes me sinto como um objeto. Como se fosse a peça de uma máquina que quando estraga é substituída e a vida continua*”. Marquim ilustra esse sentimento ao falar de um de seus

afastamentos. Quando teve suas cordas vocais danificadas, os peritos médicos do governo somente o afastaram diante dos laudos de 2 médicos particulares, ou seja, apesar de suas péssimas condições vocais queriam que continuasse dando aulas.

O professor Marquim passou por um segundo afastamento como consequência de um ato de violência ocorrido na escola: *“uma bomba foi explodida na porta da sala onde eu me encontrava, na mesma hora senti uma dor de cabeça muito forte e perturbação auditiva”*. Ele ressalta que os alunos que estavam próximos à porta também sofreram os mesmos danos. Batista e El-Moor (1999) enfatizam que a violência nas escolas é um novo fator a influir na saúde física e mental dos professores e que os efeitos da violência no contexto educacional são muito variáveis e intensos por conta da total incompatibilidade entre esse tipo de ocorrência e o trabalho de educar.

O reconhecimento dos pares é uma fonte de bem estar para o professor Marquim, o qual é percebido por ele através do tratamento que os colegas lhe dispensam: *“comentam sobre aquilo que você fez, parabenizam e oferecem ajuda, é por meio desse contato direto que dá pra gente perceber que há reconhecimento”*. Ele não tem o que reclamar dos colegas de trabalho, nem da relação com os pais dos alunos.

Referindo-se a sua relação com os alunos, o professor ressalta que, em geral, ela é boa. Ele só lamenta não ter condições de dar uma atenção especial a alunos que estão vivendo problemas fora da escola. Preocupa-se com a *“orfandade”* de muitos alunos cujos pais trabalham e não têm tempo de assistir os filhos. Ele tenta ajudá-los na medida do possível, mas com muitas turmas cheias o tempo do professor fica escasso até para repassar o conteúdo programado.

Soratto e Pinto (1999) ressaltam que essa escassez de tempo repercute na adaptação do professor aos alunos e destes a ele, o professor precisa se concentrar no conteúdo e a sobrecarga dos alunos com problemas e para os quais o professor não tem tempo, é mais um desafio no que se refere ao equilíbrio profissional.

O reconhecimento da sociedade não existe para o professor Marquim pois *“aqui neste mundo cada um vale o que tem, o salário do professor é muito baixo e as pessoas acabam desrespeitando o professor em função disso”*. Novamente o professor canaliza para a questão salarial uma variável sustentada por múltiplos fatores. Paulo Freire (2002) e outros educadores também consideram um grande desrespeito os baixos salários, mas enfatizam que ele é só um dos muitos desrespeitos, talvez um dos mais percebidos por

causa dos efeitos de ordem econômica na vida dos professores e pela exigência de extensa formação para executar um trabalho difícil que deveria ser melhor reconhecido em todos os sentidos, inclusive no financeiro.

No contexto familiar, o professor Marquim é plenamente reconhecido. Vindo de uma “*família humilde*” é visto como alguém que exerce uma das profissões mais importantes para o país. No entanto ele faz uma ressalva: “*minha família me respeita como professor, mas uma ou outra pessoa que está bem acima de mim, que mora numa mansão, as vezes olha para mim com desdém*”. O discurso do professor apresenta uma dicotomia baseada nas diferenças sociais, assim suas representações dão conta de valores tais como:

“ o professor já foi elite de qualquer sociedade, mas como o pobre teve acesso a escola o professor teve seu salário diminuído porque para dar aula para pobre qualquer pobre serve. Já o filho do rico vive outra realidade, ele vai para a escola particular, como ele continua sendo filho do rico então precisa de um professor rico, bem remunerado, para estar a altura de ter convivência com o filho do rico”. (MARQUIM – PROFESSOR ENTREVISTADO)

O professor observa que tudo o que está ligado ao serviço público para a população pobre é de “*terceira categoria*”. Segundo ele basta observar as escolas públicas, a segurança pública e os hospitais públicos, “*nestes falta de tudo e as máquinas de exames estão quebradas a maior parte do tempo*”. Esta diferença que aparece nos serviços disponíveis para a população é fonte de uma certa revolta por parte de Marquim.

Com base nesses pontos de vista pode-se avaliar que no caso do professor Marquim a tendência é para mais sofrimento do que prazer. O professor se esforça, se preocupa em fazer seu trabalho bem feito, tenta ajudar os alunos visando amenizar os problemas que estejam vivenciando, é reconhecido pelos pares, por sua família, por boa parte dos alunos mas, no entanto, deixa-se absorver de tal forma pelas questões relativas à sua remuneração que todo o resto parece se perder em uma crença de que só o dinheiro teria o poder de fazer desaparecer todo o mal estar vivenciado por ele em sua profissão.

De acordo com Dejours, Abdoucheli, Jayet (1994), a subjetividade presente na relação homem trabalho tem muitos efeitos concretos e reais. No caso do professor Marquim, o mais palpável em termos de concretude está na baixa remuneração, a qual rebaixa a classe social dos professores, negando-lhes uma dignidade que já tiveram.

Através da análise da sociologia clínica, pode-se dizer que grande parte da angústia e da raiva do professor está associada a seu trabalho, à importância atribuída à sua função e

ao reconhecimento social da carreira de magistério. A crise de sentido que Marquim vivencia é própria do processo de sofrimento e não do prazer. Por mais que demonstre que tentou promover o sofrimento criativo (Dejours, 1992), por meio de projetos na escola, não consegue sentir a satisfação no que faz.

Segundo Pourtois e Mosconi (2007) não existem educação e formação sem paixão, o que inclui afetos, prazer e sofrimento. Esta é a realidade do professor Rodrigues, que parece ter nascido para ser professor. Desde o seu tempo de estudante observava professores e memorizou as falas daqueles que segundo ele eram professores de verdade, assim ele cita uma professora da sua graduação que diz “*o verdadeiro papel do professor não é apenas ensinar o conteúdo, mas passar lições de vida*”. Dessa forma, a sua representação do ser professor começou a ser construída desde muito cedo.

Rodrigues relata que a sua vez de ser professor chegou muito cedo e assim ele teve algumas dificuldades, mas ao perceber que a sua preocupação em manter a disciplina o impedia de se concentrar no que era importante - canalizar a sua energia para o trabalho pedagógico - parou para refletir e decidiu se espelhar em um professor que o impressionou pela forma como conseguia acessar os alunos, através de um respeito incondicional por todos eles. Desde então problemas de alunos indisciplinados tornaram-se muito mais fáceis de serem conduzidos.

Hoje o professor tem 19 anos de experiência e o ser professor é representado pelo prazer de conseguir ensinar de forma a gerar interesse nos alunos. Os problemas familiares dos alunos deixam o professor meio angustiado. Sempre que precisa ele pára para analisar os acontecimentos com calma, assim consegue manter-se equilibrado para enfrentar as situações frustrantes, como por exemplo, a omissão das famílias e a postura do professor como servidor público.

Segundo Bourdieu e Passeron (1964 apud GILLY, 2001) a escola, representada por seus membros, mantém inalterada sua maneira de atuar porque se sente justificada ao atribuir toda a culpa da situação a fatores externos. O professor Rodrigues é um dos poucos que percebe essa manobra e parece que está quase sozinho na sua maneira de pensar.

A representação social do professor Rodrigues sobre a questão do reconhecimento é bem diferente, porque ele atribui parte da responsabilidade aos professores quanto a crescente falta de reconhecimento social pelo trabalho docente: “*eu acho que a sociedade*

vê nosso trabalho de forma negativa e acho que o professor tem parcela de culpa nisso". Exemplifica dizendo que quando o professor não prepara suas aulas, quando se veste de qualquer jeito, quando não demonstra que se sente realizado pelo que faz, todos percebem que o próprio professor não dá valor ao seu trabalho e a sua profissão.

O professor Rodrigues argumenta que, de maneira geral, ele percebe que a *"sociedade e os meios de comunicação acabam reforçando uma imagem negativa que o professor tem, que é a de não se respeitar naquilo que faz"*. Segundo Camana (2007) o professor precisa construir o hábito de revisitar sua prática profissional para evitar cair em defasagens, a rapidez das mudanças atropela os professores em geral, mas muito mais os excessivamente acomodados.

Rodrigues tem consciência de que a profissão docente já não confere status a ninguém, até um tempo atrás ser professor era motivo de orgulho *"mas hoje se você diz que é professor você tem a impressão de que as pessoas te acham um coitado (...) não conseguiu passar no vestibular de engenharia ou medicina e aí sobrou pedagogia e por falta de opção foi ser professor"*. Quando ouve alguma coisa negativa sobre sua profissão, ele rebate dizendo que todas as profissões são importantes e que *tem "muito orgulho de exercer essa função, ainda mais que é a profissão que eu escolhi"*.

De acordo com Batista e Codo (1999) o processo de desvalorização da profissão docente fere o orgulho profissional da categoria e faz com que seu prestígio social esteja desaparecendo, sendo substituído por um sentimento ambíguo que para alguns professores se configura como pena e para outros como desdém. Verifica-se que somente os professores mais seguros de si lidam bem com esta situação, caso do professor Rodrigues.

O reconhecimento familiar é um ponto estável de apoio para o professor Rodrigues, ele procura não misturar as coisas e não levar problemas do trabalho para casa mas nem sempre consegue. Nestas ocasiões ele fica mais sério e muito tenso, sua família já reconhece estes sinais e *"respeita seu silêncio"*. Mais tarde procura fazer com que ele desabafe e o motiva a prosseguir com seu ideal de fazer o melhor que pode.

O professor faz uma boa parceria com os pais que se interessam pela vida escolar dos filhos, é apoiado por eles que reconhecem o envolvimento e a seriedade do professor. Dejours (2004) diz que em geral as pessoas acreditam que os trabalhadores se desligam do seu ambiente de trabalho quando estão fora dele, não é bem assim, pois a relação subjetiva

do trabalhador com o seu trabalho vai além do espaço de trabalho influenciando o tempo todo em sua conduta.

As políticas educacionais, na visão do professor Rodrigues, demonstram uma falta de reconhecimento específica, pois ressalta que vivemos em um país que ainda não reconheceu a educação como solução para muitos problemas. A falta deste reconhecimento pode ser vista na grande desigualdade social e em vários problemas estruturais.

Observa-se que o professor Rodrigues tem bastante clareza sobre os aspectos externos que funcionam como entraves ao trabalho que gostaria de fazer. Bastante atualizado sobre os aspectos políticos da educação, consegue pontuar quando estes entraves estão localizados nas políticas educacionais e quando estão restritos ao contexto organizacional e interacional da escola em que trabalha. Pontua também uma interligação entre todos os fatores presentes, independentemente de que lado se situam, para chegar à conclusão de que o investimento na educação não pode ser de brincadeira como tem sido, ele não compreende como se pode brincar com algo que é *“o alicerce para todo e qualquer tipo de desenvolvimento na sociedade”*.

Ao sair da sala de aula e entrar em contato com a realidade da educação, o professor Rodrigues transita do prazer para o sofrimento. Este sofrimento vem em forma de indignação, a qual encontra pouca ressonância na maioria de seus colegas de trabalho, mais preocupados com salários, falta de material e outros desconfortos. Em nenhum momento Rodrigues se refere a estes aspectos.

O prazer de Rodrigues em ser professor se concentra em conquistar a confiança dos alunos para torná-los receptivos a sua intenção *“de fazer diferença na vida deles”*, assim como bons professores fizeram na sua. O seu prazer de ensinar é alimentado pela certeza de estar fazendo o que queria fazer: *“eu saio de casa contente porque eu vou exercer aquilo que escolhi por opção (...) mesmo que esteja cansado ou com algum problema pessoal eu saio de casa bem”*. O ato de ensinar que é representado por ele como sendo um processo de educar pessoas, de contribuir para o desenvolvimento pessoal de crianças, jovens e adultos, enfim fazer a diferença como ele mesmo ressalta. Assim, esta forma de pensar é que dá força para muitos professores continuarem acreditando em si e em seus alunos.

Levy (2001) fala do espaço da sociologia clínica dedicado a entender determinados grupos ou pessoas. Buscando encaixar o entendimento dessa clínica ao contexto da

educação, pode-se dizer que os estudos dessa abordagem indicam que o mal estar generalizado é algo construído ao longo da história de cada lugar, dentro de um contexto social que vai estruturando a educação de acordo com vários fatores, incluindo aí vários tipos de interesses, inclusive alguns que parecem não ter nada a ver com a educação.

Souza (2007) explica como se dá, na prática, a fala de Levy (2001): a escola deveria ser o lugar onde adultos preparam novas gerações para o trabalho e para a vida, mas o que se vê é bem diferente, ou seja, em algumas escolas pode-se encontrar muito ensino e instrução e nada de educação, noutras encontra-se muita omissão e tem escolas onde se encontra a deseducação. Logicamente os professores estão implicados em qualquer das situações descritas mas em geral já não dispõem de forças e disposição suficientes para contraporem-se, o que dá brechas para a experienciarem o mal estar e posterior adoecimento docente.

7.7 – SOCIODRAMA: PROCESSO DE INTERVENÇÃO.

“Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”.
(FREIRE, 2002)

Pensar a construção das representações sociais que os professores fazem das categorias prazer e sofrimento no exercício de sua função é algo um pouco complexo, uma vez que essas categorias assentam-se na subjetividade do indivíduo. Aprender a subjetividade é algo que requer do pesquisador sensibilidade e atenção. Mecanismos metodológicos são necessários para se conseguir a apreensão dessas representações sociais. Um dos mecanismos utilizados, de forma concreta e prática, foi o sociodrama.

Segundo Bareicha (1998; 1999), o sociodrama é um tipo de teatro espontâneo que possibilita o rearranjo de elementos presentes no cotidiano dos indivíduos, podendo ser utilizado como método de pesquisa das representações sociais na escola. Geralmente o cotidiano subjetivo, individual e grupal é ocultado, quando não anulado, pela rotina do dia-a-dia escolar, impedindo uma reflexão mais consistente sobre a realidade do trabalho. O método sociodramático possibilita a investigação, a significação e a construção coletiva de conhecimentos sobre a realidade comum através da ação e da interação do (e no) grupo.

Em nosso caso, focalizamos o prazer e o sofrimento no trabalho docente. O sociodrama, no contexto da Escola C, auxiliou na compreensão da representação social dos

professores quanto aos seus sentimentos de prazer e sofrimento no trabalho. Permitiu perceber, por meio das falas e dos gestos dos professores, os diversos tipos de pressão e as dificuldades originadas da organização do trabalho, as quais podem gerar o sofrimento, mas também o prazer.

A dinâmica do sociodrama foi conduzida por um professor diretor especialista em psicodrama/sociodrama. As oficinas foram ministradas em dois dias e em cada dia compareceu um grupo diferente de professores. No primeiro dia, participaram os professores do turno vespertino e no segundo dia, os professores do turno matutino. O professor diretor conduziu, em cada grupo, dinâmicas diferentes que conectaram os professores com o prazer e o sofrimento em sua profissão.

Os comentários sobre a oficina de sociodrama serão apenas sobre o primeiro grupo por ser ele o foco desta pesquisa. No entanto, é importante ressaltar que a vivência do sociodrama contribuiu para que os dois grupos refletissem sobre suas práticas e passassem a atuar de forma mais consciente, mais dinâmica e, ao mesmo tempo, mais pacifista em sua prática cotidiana.

A forma como será apresentada a interação, a reflexão e a apreensão da subjetividade dos professores participantes se deterá primeiro no processo da dinâmica no grupo e depois na análise das atuações dos professores. O anexo III contém algumas fotos¹³ dos participantes que ilustram sua performance.

Como aquecimento, o professor diretor propôs aos participantes refletirem sobre as diferenças individuais entre as pessoas do grupo e sobre o cotidiano de suas funções como professores. O diretor solicitou ao grupo que pensasse o que, até o momento, havia ocorrido ali na sala, ocorrências que fazem parte do cotidiano da escola e que já diziam alguma coisa sobre o prazer e o sofrimento na profissão. O grupo relatou os acontecimentos: a abertura e fechamento da janela que estava emperrada, a entrada de outra professora na sala e os comentários de alguns professores. Nesse momento, o professor diretor instigou o grupo a pensar na abertura das janelas: para que abri-las? Será que isso influencia no prazer e no sofrimento? É busca de conforto?. Um dos participantes respondeu que uma boa infra-estrutura e boas condições de trabalho trazem conforto e conseqüentemente a satisfação e menos sofrimento.

¹³ Os professores participantes permitiram a exposição de suas imagens na presente dissertação.

Após a explanação do tema a ser trabalhado na oficina, um professor que trabalha na mecanografia interrompeu educadamente o andamento dos trabalhos e perguntou ao grupo se alguém precisava reproduzir algo porque a mecanografia logo se fecharia. Neste momento, o diretor propõe ao grupo uma reflexão sobre a atitude do professor em se preocupar com os demais, atitude a qual acontece corriqueiramente na escola.

O professor de sociologia se manifestou dizendo que se o professor da mecanografia tivesse agido de forma agressiva mudaria a cena. Com isso o diretor aproveitou a intervenção solicitando que dramatizasse enfatizando essa sensação “negativa” para que os demais a visualizassem. O professor diretor utilizou a técnica do espelho, de maneira que todos, inclusive o narrador, vissem o personagem mal educado e mal humorado, que se dirigia ao grupo de forma agressiva. Isso imediatamente despertou na platéia desconforto. Este foi o primeiro contato psicodramático sobre pequenos acontecimentos do cotidiano no trabalho que contribuem para maior ou menor sensação de prazer.

Na seqüência, o diretor perguntou ao grupo se faria alguma diferença a forma de tratamento dos professores de diferentes áreas de atuação. Alguns responderam que não, pois em se tratando de educação não faria diferença. No entanto, o professor de sociologia, motivado pela cena, argumentou que parte do respeito ao professor depende da disciplina em que atua. De acordo com o grupo existem algumas disciplinas que são mais valorizadas que outras, por isso o respeito tanto do aluno quanto dos colegas de trabalho se dão a partir dessa valorização.

A professora Lili relatou ao grupo que uma aluna questionou “para que serve a disciplina de inglês”. Como professora da disciplina, ela tentou explicar a utilidade das pessoas saberem minimamente outro idioma. Mesmo assim ela se sentiu desvalorizada e tomada por um mal estar porque lhe pareceu que não conseguiu convencê-la. O problema da desvalorização e do reconhecimento desencadeou lembranças nos professores os quais começaram a relatar, uns para os outros, cenas de desvalorização da disciplina em que atuam.

Professores de artes expuseram que a disciplina muitas vezes é estereotipada pelos alunos e colegas de trabalho. Partindo da fala destes professores, o diretor pediu ao grupo para eleger as quatro disciplinas que, segundo a opinião do grupo, mais sofriam essa desvalorização. O grupo escolheu: artes, matemática, filosofia e educação física. A partir

daí, foi pedido aos professores destas disciplinas para escolherem dois atores auxiliares, que não fossem da área, para dramatizarem cenas que mostrassem o pouco valor atribuído às disciplinas escolhidas. Em seguida, o diretor conduziu as duplas para o centro do cenário. Cada dupla interpretou a disciplina do colega de trabalho, sem falar nada, através de gestos.

A aplicação da técnica mostrou a forma como os professores protagonistas viam a área de atuação de seus pares e como isso afetaria tanto o íntimo do professor como as suas interações com os pares e com seus alunos. Esse fato corrobora a afirmação segundo a qual o “fortalecimento da identidade se dá através do reconhecimento de todos os sujeitos do trabalho”, este reconhecimento desperta os sentimentos de prazer e sofrimento (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994 p.18). Estes autores apontam que as relações sociais estabelecidas na organização do trabalho tendem a serem determinantes na prevalência do prazer ou do sofrimento. O reconhecimento é uma vertente teórico-analítica do campo da psicodinâmica do trabalho que analisa as conseqüências em termos de saúde profissional oriundas desses dois sentimentos.

Apesar de tudo este momento do sociodrama foi de muita descontração, onde tanto atores como observadores tiveram atitudes espontâneas que demonstraram o reconhecimento pelo trabalho dos colegas. Alguns perceberam, com certo constrangimento, que não valorizavam o trabalho dos colegas daquelas disciplinas. Após este momento de descoberta das próprias atitudes, estes professores disseram que passaram a perceber a importância de todas as disciplinas para formação dos jovens. A encenação dos quatro professores tendo como tema as quatro disciplinas estão ilustrados nas fotos a seguir:

Foto 1 - Professores das áreas de artes e matemática se preparando para fazer o papel dos professores da área de filosofia:



Foto 2 – Professores das áreas de português e história encenando professores da área de educação física:



Foto 3 – Professores das áreas de filosofia e sociologia encenando professores da área de matemática:



Foto 4 – Professores das áreas de matemática e português encenando professores da área de artes.



Cada encenação despertou nos professores participantes processos de reflexão sobre o exercício de seu trabalho como educador, seu reconhecimento diante dos colegas e da sociedade civil e as fontes causadoras de prazer e sofrimento no exercício de sua função. As reflexões ficam implícitas nas encenações e explícitas nos diálogos decorrentes (compartilhamento e processamento) ao final da oficina.

A temática do reconhecimento foi utilizada como tema seguinte. Tal reflexão foi representada por alguns professores por meio da técnica da inversão de papéis. Segundo

Moreno (1974) essa técnica consiste na troca de funções durante uma encenação e no caso, possibilitou a alguns professores narrarem um fato que lhes causou prazer e/ou sofrimento. Naquele momento, ficou mais claro como os professores representam e interpretam subjetivamente e objetivamente o prazer e o sofrimento em sua carreira. Na medida em que foram narrando suas experiências pessoais, os atores espontâneos dramatizaram o episódio se colocando no lugar do professor narrador. Alguns, ao representarem a cena de um acontecimento não vivido por eles, conseguiram captar o sofrimento ou o prazer do outro.

Isso possibilitou apreender visualmente o que Dejours; Abdoucheli; Jayet (1994) afirmam sobre a compreensão da “gênese do prazer e/ou do sofrimento e as transformações do sofrimento mental vinculados à organização do trabalho” (p. 18). Na organização do trabalho inevitavelmente existe, dentro das prescrições, além do *modus operandi*, os objetivos. A reflexão desencadeada pela encenação do trabalho dos professores de disciplinas pouco valorizadas conseguiu esclarecer como aquilo que parece ser simples pode ser fonte de sofrimento. Por exemplo: um professor de filosofia tem como um dos objetivos de seu trabalho ensinar seus alunos a pensar. Dá para imaginar o quanto sua tarefa se torna mais difícil diante do fato de que alunos e pares não dão importância a esta proposta.

Situações e condições do trabalho docente que transformam o prazer em sofrimento foram narradas pelos professores. Quando o diretor pediu ao grupo para escolher entre duas cadeiras postas de frente uma para outra, uma desgastada e outra bem conservada, o grupo escolheu a desgastada como sendo a cadeira do sofrimento e a outra, a do prazer. Esse pequeno fato demonstra o quanto a precariedade da infraestrutura interfere na subjetividade do professor, sendo um dos elementos desencadeadores do mal estar docente e do sofrimento (ESTEVE, 1999), (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994).

Representações sociais da profissão docente sobre o prazer em lecionar geralmente dizem respeito ao “bom professor”, aquele que ensina com compromisso e recebe de seus alunos o reconhecimento através da aprendizagem. Dois professores de artes relataram fatos que “*marcaram suas carreiras*” e os quais eles “*nunca se esqueceram*” - fatos relativos ao reconhecimento de alunos que lhes agradeceram por terem aprendido tanto em suas aulas que lembraram do conteúdo e das situações de aprendizagem ao realizarem as provas do PAS e do vestibular da UnB.

Foto 5 – Relato da professora de artes sobre o prazer pelo reconhecimento dos alunos:



Dejours; Abdoucheli; Jayet (1994), afirmam que a construção de um sentido do trabalho na vida mental do trabalhador é de fundamental importância para sua atuação em sua atividade laborativa. No trabalho docente, a sobreposição do prazer sobre o sofrimento está na representação do ato de ensinar. Os professores aproveitaram a oficina para relataram o quanto sofrem com a situação em que se encontra a educação atualmente. Então, o que faz com que os professores permaneçam nessa carreira, se o sofrimento, ao que parece, é maior que o prazer?

As representações sociais sobre esses dois sentimentos estão vinculadas ao sentido da tarefa de ensinar. A transmutação do sofrimento em algo prazeroso (ordalho) se estabelece no âmbito da subjetividade do professor, sendo que tal mudança está ligada às vivências de reconhecimento e de relações saudáveis entre ele e seus alunos. Como exemplo, o professor de sociologia relatou um caso em que estiveram presentes o sofrimento e o prazer. O momento de sofrimento se deu quando, ao ter acabado de explicar para a turma que havia um documento oficial proibindo o uso de aparelhos sonoros como celular, MPs e outros, em sala, uma aluna, após alguns minutos, pegou o celular e faz uma ligação ali, na frente do professor. O professor sentiu-se agredido, cheio de desconforto e raiva, e pensou na hora “*poxa, acabei de falar sobre o uso de eletrônicos e ela não entende nada*” (solilóquio). Sentiu necessidade de interferir na hora, mas refletiu e deixou para o término da aula, ocasião em que avisou à aluna que gostaria de falar com ela. Ela disse ao professor que também gostaria de falar com ele. Em seguida, a aluna pediu desculpas ao

professor por ter usado o telefone celular logo após ele ter explicado as novas regras sobre o uso de eletrônicos. Ela esclareceu que havia percebido que o professor estava sentindo dores no braço e disse que se lembrou de um óleo muito eficaz para dor utilizado por sua mãe. Com medo de esquecer-se de ligar, caso deixasse para depois, ligou naquele momento. O professor, surpreendido com a atitude de carinho da aluna, nem sequer lhe falou novamente sobre o uso do telefone em sala de aula. Essa experiência trouxe ao professor um sentimento prazeroso sobre sua atuação docente devido o reconhecimento da aluna. Naquela ocasião, lhe foi confirmado que neste trabalho ainda existia afeto e que este é, para ele, fonte de satisfação.

Foto 6: Narrativa dramatizada do professor de sociologia sobre o prazer e o sofrimento na profissão.



A professora de português relatou um acontecimento em sala de aula que lhe causou raiva e sofrimento. A professora pediu para um aluno ler em voz alta um texto dramático. A turma ficou em silêncio e o que ela percebeu foi que, ao término da leitura, a turma não havia compreendido o texto. Ela iniciava a explicação quando um aluno – que ela não viu quem foi - começou a bater palmas. Daí a uns três segundos a turma toda fez o mesmo. A professora ficou “*irada*” e chamou a atenção da turma dizendo: “*qualquer palhaço que começa a bater palmas vocês vão e batem junto? O que é isso?*”. A turma continuou a aplaudir, a professora ficou “*super chateada*” com aquela atitude porque ela se sentiu desprezada e desconsiderada, uma vez que havia iniciado a explicação do texto, na tentativa de ajudá-los a compreender.

Ao término da aula, o aluno que havia iniciado o tumulto abordou a professora apontando o dedo na cara dela dizendo “*olha aqui, da próxima vez que você me chamar de palhaço, eu vou mandar você tomar no...*”. A professora, nesse momento, espantada com a atitude do aluno, começou a questionar para si mesma qual o sentido de seu trabalho. Esse tipo de questionamento a levou a novo tipo de sofrimento, pois quando o professor vê escoar o sentido de sua função, abre-se para ele o caminho do mal estar docente, como afirma Esteve (1999).

Assim, o sofrimento do professor, no exercício de sua função, pode estar voltado para o que Batista e Codo (1999) denominam de “perda de sentido”. A perda de sentido está ligada a vários fatores, mas um dos principais ocorre quando o professor percebe que seus alunos ficam indiferentes aos seus esforços e o desprezam e ignoram com atitudes indisciplinadas. Nesse momento o professor questiona o que está fazendo ali, já que sua clientela não está interessada em seus serviços.

Se o professor não consegue reverter essa situação com estratégias positivas ele entra no que Levy (2001) chama crise de sentido. Nas crises de sentido, o professor sente que seu trabalho não é mais importante e por isso não se sente estimulado a correr atrás de um desempenho diferente. Quando essa situação mais pessoal se junta com a organização do trabalho, tudo passa a ser desestimulante, tudo que envolve o professor em seu trabalho o desanima.

Dessa forma, o sofrimento ou o prazer docente decorrem da dinâmica escolar e da capacidade do professor lançar mão de estratégias próprias do “*sofrimento criativo*”, termo cunhado por Dejours (1992) para se referir aos trabalhadores que extraem prazer e saúde de organizações que adoecem outros. No caso de nossa professora, ela conseguiu utilizar o sofrimento criativo para não se deixar entrar na “crise de sentido”.

Na última etapa do sociodrama houve debate seguido de compartilhamento e comentários. Os participantes se dirigiram ao centro do cenário, onde, conforme a direção, se distribuíram de maneira que 12 professores ficaram do lado do “mais prazer” - um deles, mais ao centro, era a referência protagônica do prazer; um professor ficou sozinho do lado do “mais sofrimento”, enquanto seis professores quiseram se situar no espaço entre o prazer e o sofrimento. Os professores defenderam seus pontos de vista argumentando com o grupo o motivo de sua escolha. Quem mudasse de idéia poderia mudar de lugar.

A professora de filosofia, protagonista do lado do “mais sofrimento”, iniciou sua fala afirmando que a profissão de professor “*é permeada de muita angústia e o pano de fundo dela é a falta de valorização do professor*”. Outros argumentos foram surgindo ao longo do diálogo com outros atores: as doenças funcionais que atingem grande parte da categoria, as quais aparecem por meio de somatizações, a desvalorização social embutida na questão do salário inexplicavelmente baixo em relação as outras categorias de nível superior; a falta de reconhecimento do trabalho do professor perante o governo e a sociedade civil; a precariedade das condições de trabalho, que fica evidente quando o professor planeja uma aula e se depara com a falta de material, não podendo executar o planejado; as turmas lotadas que não dão oportunidade ao professor de conhecer bem seus alunos e poder ajudá-los em suas dificuldades; a falta de incentivo para melhor qualificação profissional, o que impede o progresso na carreira.

Os elementos elencados pelos professores durante as suas falas mostram o que já foi exposto no corpo teórico dessa dissertação, não sendo, portanto, novidade. As condições e as situações que são fontes de prazer também foram abordadas pelos professores: o gostar de estar na sala de aula e de dar aula, a companhia dos alunos, o reconhecimento pelos pares e alunos e o sentido do trabalho docente são fatores de motivação para eles.

A professora de artes apontou que um dos fatores que transformam seu sofrimento em algo prazeroso ocorre quando entra em sala de aula e percebe que pode fazer a diferença na vida dos alunos. Ela foi acompanhada pela maioria dos participantes que deram seu testemunho elegendo esta percepção como uma importante fonte de prazer da profissão. Nesse sentido, depreende-se que a estratégia de defesa utilizada pelos professores para continuarem na carreira do magistério e permanecerem nela é a de agarrarem-se às reais possibilidades de fazerem alguma diferença na vida dos inúmeros alunos que, a cada ano, vão à escola carregando a esperança de que ali vão encontrar pessoas de fato engajadas no ideal de lhes proporcionar conhecimentos importantes que vão ajudá-los a caminhar com mais desembaraço pela vida afora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Dói à imagem de professor que carregamos, a imagem de professor que a mídia e os governantes projetam sobre os mestres da Educação Básica. E nossa auto-imagem é menos doída? Sabemos bastante o que pensam sobre os professores (as) seus governantes, as políticas de renovação curricular e as propostas dos centros de formação e requalificação. São as imagens dos outros, projetados sobre o magistério.”
(ARROYO, 2000)

Estar imersa num contexto de trabalho, como participante das atividades que ali se desenvolvem, geralmente não significa que o indivíduo e seus pares compreendam este contexto que tornam ampla e satisfatória. Olhar, por meio da observação participante e pesquisa de campo, alguns aspectos do mundo do trabalho docente mostrou uma gama de problemas que tornam mais espinhosa ainda uma tarefa que nunca foi fácil. Mostrou também que os profissionais dessa área buscam resgatar a importância da profissão, algo em ressonância com a visão de elemento transformador da realidade social.

À guisa de conclusão, faz-se necessário retomar os principais aspectos abordados neste trabalho, não tendo em vista sua finalização, mas apenas as possíveis considerações as quais, por sua vez, abrem espaços para a continuidade das análises e problematizações a serem desenvolvidas em estudos posteriores, os quais poderão aprofundar muitos outros; questões referentes à influência das disputas internas por poder na agudização do sofrimento; a falta, quanto crítica, como elemento promotor da acomodação, apesar do visível sofrimento, as dificuldades evidentes quanto a formação de vínculos e suas consequências.

A presente dissertação teve como prioridade estudar as representações sociais do prazer e do sofrimento no trabalho docente dos professores do turno vespertino da Escola C - localizada na cidade de Taguatinga – DF – com foco na seguinte problemática: em que condições/situações do trabalho docente o prazer se transforma em sofrimento? Quais práticas convertem o sofrimento em algo prazeroso?

O objetivo maior em pesquisar essa temática foi identificar e compreender como os professores extraem prazer do trabalho docente e como minimizam o sofrimento,

averiguando quais os meios utilizados por eles para “reduzir”, “ocultar” e até mesmo “transformar” o sofrimento em prazer.

Ao pesquisar sobre o prazer e o sofrimento no trabalho docente e suas causas, a escolha de fundamentação da pesquisadora foram as bases teóricas da psicodinâmica do trabalho, da sociologia clínica e do sociodrama pedagógico. A partir dessas bases foi possível traçar as linhas gerais em que se assentam os mecanismos organizacionais e pessoais que acabam por determinar a predominância do prazer e do sofrimento na vida profissional dos participantes da pesquisa.

O percurso metodológico contou com a observação participante, questionário sócio-demográfico, pesquisa de documentos oficiais, entrevista e aplicação do sociodrama, os quais possibilitaram a captação das representações sociais de forma a compreender e a validar a hipótese desta pesquisa.

Pela releitura da concepção de trabalho elaborada pelos professores entrevistados, podemos compreender as representações sociais sobre prazer e sofrimento construída por eles no exercício de sua função. A partir de uma perspectiva cristã de trabalho voltado para a moral, para o valor prático (útil) do trabalho como fonte de crescimento individual e social, os professores se apegam a esse tipo de ideologia construída no discurso do senso comum. Entre outros, o objetivo principal seria suplantar as dificuldades que a organização do trabalho lhes traz. Assim, o ato de trabalhar possui, para a maioria dos professores, um sentido de utilidade que é mais verbalizado como prazer do que como sofrimento, sendo esse aspecto um dos pontos de apoio utilizado para transformar o sofrimento do trabalho docente em prazer.

Outro ponto de apoio que os professores se apegam para transformar/ocultar o sofrimento em prazer é o valor social do trabalho docente. O sentido do ato de educar como possibilidade de transformar o outro num ser humano melhor lhes dá força para continuarem no magistério. Este fato transparece tanto nos relatos das entrevistas quanto nos do sociodrama pedagógico. O reconhecimento dos alunos quanto ao trabalho do professor gera prazer e reforça o sentido do trabalho docente, tornando este reconhecimento um elemento imprescindível para o professor se defender do sofrimento.

Um aspecto importante sobre a necessidade de valorização do trabalho do professor é a percepção do reconhecimento velado dos colegas de trabalho. Nas entrevistas apareceram relatos de professores afirmando que seus colegas de trabalho reconhecem o

trabalho feito por eles mas não se expressam. Nota-se assim que mesmo este tipo de reconhecimento apenas pressentindo é utilizado como fonte de estímulo, ou seja, é um mecanismo amenizador do desconforto frente à falta do reconhecimento explícito.

Ao representarem a profissão, os professores utilizam o discurso da “vocação” na profissão. Muitos consideram que para ser professor é preciso ter um “dom”, ou seja, serem vocacionados para tal profissão. Lili, Aparecida, Rodrigues, Ana João e Joaquim são professores que utilizam o discurso da vocação como um fator determinante da predominância do prazer no desempenho de suas funções. Ao se verem inseridos num contexto cumprindo a missão de transformar as pessoas pela educação, suas falas de desprazer ficam confinadas aos fatores externos, àqueles que os impedem de trabalhar como gostariam.

O discurso de vocação faz com que os professores representem socialmente o prazer em lecionar, dando-lhes motivação para a tentativa de fazerem um trabalho “*bem feito*”, com planejamento diário das aulas, utilizando a criatividade e angariando o reconhecimento e a atenção dos alunos. Toma-se como exemplo a utilização da estratégia criativa da professora Ana João: ao criar um método didático diferenciado para um aluno cego promoveu a real inclusão dele em sala de aula, tal estratégia ilustra a maneira como ela representa o prazer da criatividade no trabalho docente.

Do lado do desprazer aparece uma outra forma de representação do trabalho docente no discurso do professor Marquim. Este afirma que o fato de ser professor se deve a um “erro de percurso”. Notadamente essa afirmação representa o sofrimento e a negação desse professor ao se posicionar quanto a sua identidade profissional.

A criação de vínculo com o aluno é também uma maneira do professor vivenciar o prazer ou o sofrimento no trabalho. A interação produtiva entre professor e aluno faz com que se criem laços afetivos, nesse contexto o professor deixa de ser um mero instrumento de repasse do conhecimento e torna-se um catalizador do potencial de seus alunos. O respeito às diferenças individuais, o acolhimento e as estratégias criativas possibilitam envolver os alunos e faz com que o trabalho do professor seja menos sofrido. Assim, a dificuldade para formar o vínculo afetivo, por parte do professor, leva à intensificação do sofrimento.

As categorias motivação e satisfação aparecem na pesquisa e mostram o quanto são importantes para o bom desempenho do professor em seu trabalho. Como foi constatado,

75% dos professores que entregaram o questionário disseram que sentem satisfação em atuarem no magistério. Esta satisfação se apóia no discurso valorativo da educação, no auto-reconhecimento, no reconhecimento dos pares e de alguns alunos. Por outro lado, a pesquisa mostra que 65% dos professores não se sentem totalmente motivados para o trabalho. Os motivos são sempre externos e se referem principalmente à precariedade da infraestrutura, à falta de material didático-pedagógico, às turmas lotadas e heterogêneas, à indiferença e indisciplina dos alunos, ao baixo reconhecimento social, baixos salários e outros fatores de menor peso.

Outro grande fator para o sofrimento está no fracasso escolar. Na teoria, as políticas públicas ligadas à educação tentam promover uma equidade social com o discurso de melhoria do ensino, só que na prática visam a quantidade em detrimento da qualidade, implantando mecanismos de aprovação em massa, fazendo com que a aprendizagem do aluno fique deficitária. Diante disso, os professores começam a questionarem sua competência e a importância do seu papel na formação dos indivíduos. Ao se questionarem apresentam sentimentos de impotência e decepção em relação ao trabalho.

Tal fato pode ser atrelado a outro catalisador da desmotivação: a super lotação das turmas e o excesso de turmas atendidas pelos professores. Praticamente todos os entrevistados citaram a superlotação das turmas como um problema grave e apontam, como consequência imediata, o fato de não poderem atender todos os alunos em suas necessidades, que agora já não se resumem à questões escolares mas extrapolam em busca de ajuda para problemas pessoais. Para eles, a redução no número de alunos por turma seria uma medida que, se tomada, melhoraria a qualidade de ensino e as condições de trabalho.

Os professores representam também o sofrimento gerado na organização do trabalho através do descontentamento pela impossibilidade de fazerem o que realmente deveriam e gostariam de fazer. Essa distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real foi drasticamente aumentada com a nova realidade do trabalho docente no ensino médio pós reforma. Pela Psicodinâmica do Trabalho, cabe ao trabalhador administrar este “gap” e, no caso dos professores, percebe-se que poucos conseguem lidar com a questão. A maioria sente-se desmotivada e sem forças para confrontar fatores vistos como poderosos e imutáveis.

Nesse sentido, observa-se que a reforma do ensino médio se configurou em um considerável agravante das dificuldades já existentes no exercício da profissão. Pode-se destacar como fonte crucial dos problemas o aumento de conteúdos a serem ministrados, que muitas vezes destoam da realidade física e social das escolas. Os professores entrevistados ilustram bem essa questão ao relatarem que percebem o descasamento entre os conteúdos inseridos pela reforma e a realidade dos alunos e da própria escola.

No que se refere à formação do professor, há um consenso por parte dos participantes desta pesquisa: os professores não têm sido preparados para enfrentar a dura realidade do cotidiano docente e nem para acompanhar as necessidades dos alunos, as quais são permanentemente atualizadas pelas constantes mudanças sociais. Assim, o professor não é atualizado em suas práticas didático-metodológicas, tornando-se plausível que o sofrimento se sobreponha ao prazer no processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto evidenciado por esta pesquisa: professores que, ao longo dos anos de docência, não aprendem a utilizar o sofrimento criativo como mecanismo de defesa geralmente adoecem. Basta observar os dados quantitativos dos afastamentos dos professores no DF. Nota-se que o índice de afastamentos é alto e atinge professores que estão na faixa etária em torno dos 40 anos de idade e têm mais tempo de serviço na profissão. Ao comparar esses dados com os dados da Escola C nota-se que não há diferenças expressivas. Os professores do turno vespertino desta escola se enquadram nesta descrição, pois têm média de 11 a 20 anos de profissão e estão na faixa etária em torno de 31 a 40 anos de idade, sendo que 69% deles já se afastaram por problemas de saúde. Verifica-se que quanto mais idade e mais tempo de serviço na profissão mais difícil fica a utilização de estratégias de defesa para ocultar/transformar o sofrimento em prazer.

A doença depressão e doenças funcionais são os principais motivos dos afastamentos, tanto no DF quanto na Escola C. Nesse aspecto, as principais reclamações dos professores referem-se à falta de assistência especializada (médicos, psicólogos) para a categoria docente, a qual não possui plano de saúde.

Há problemas em toda organização de trabalho e todos os problemas estão interligados desencadeando tantos outros. A profissão de professor, e todos os problemas enfrentados por ela é apenas um dos aspectos das distorções da estrutura na qual se sustenta a educação.

Novas considerações surgem quando as falas dos professores participantes desta pesquisa vêm a lembrança: a reflexão ocasionada pelas entrevistas e vivências mostraram que professores carecem de ser ouvidos e levados a sério. Professores querem fazer parte de uma história com começo, meio e fim coerentes. Querem também que a sociedade acorde de sua prolongada alienação quanto à importância de um ensino público de qualidade e de seu direito a esse bem. No dia a dia profissional, querem o que deveria ser a mais básica das possibilidades, mas que não depende só deles: ensinar com prazer.

REFERÊNCIAS

ALEGRETTI, Isamara Della Favera; TOTTONI, Jaqueline; In: CATTANI, Antonio David (Org). **Dicionário Crítico sobre Trabalho e Tecnologia**. 4ªed. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. 6ª ed, São Paulo: Boitempo, 2002a.

_____. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 8ªed, São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002b.

AURÉLIO, Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2ªed. 39ª impressão; Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1986.

BAPTISTA, M. N; BAPTISTA, A. S. D; OLIVEIRA, M.G- **Depressão e gênero: por que as mulheres deprimem mais que os homens?**, Revista temas em psicologia, 1999, vol 7 nº2. p. 144.

BAREICHA, Paulo. **Educação, teatro e psicodrama: em busca de conexões**. Revista Linhas Críticas, V4, N7-8, Brasília: Faculdade de Educação da UnB, 1998. (p. 121-136).

BAREICHA, Paulo. **O teatro espontâneo como método de investigação das representações sociais na escola**. Anais do I Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós Graduação em Artes Cênicas (ABRACE). São Paulo, 1999. (p. 535-540).

BATISTA, Anne A. V; CARDOSO; Normaclei C. S; CAVALHO, Gysella R. P; VIEIRA, Maria Jéssica. **Fatores de motivação e insatisfação no trabalho do enfermeiro**. In: Revista Escola de Enfermagem. USP 2005; 39(1):85-91.

BATISTA, Analía Soria; CODO, Wanderley. **Crise de identidade e sofrimento**. 3º ed. In: CODO, Wanderley. Educação: carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos trabalhadores em educação: UnB - Laboratório de psicologia do trabalho, 1999 p.60-88.

BATISTA, Analía Soria; EL-MOOR, Patrícia Dario. **Violência e agressão**. 3º ed. In: CODO, Wanderley. Educação: carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos trabalhadores em educação: UnB - Laboratório de psicologia do trabalho, 1999 p.139-160.

BATISTA, Analía Soria; ODELIUS, Cecília. **Infra-estrutura das escolas públicas**. 3º ed. In: CODO, Wanderley. Educação: carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos trabalhadores em educação: UnB - Laboratório de psicologia do trabalho, 1999 p.161-173.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 - LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União nº 248.

BRASIL. Ministério de Educação. PCNs – **Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio)**. Brasília, 1999.

BIRH, Alain. **Da grande noite à alternativa: movimento operário europeu em crise**. 2ªed, São Paulo: Boi Tempo, 1999.

CAMANA, Christiane. **O sofrimento “extremo” do professor**. In: POURTOIS, J.P; MOSCONI, Nicole (org). Prazer, sofrimento, indiferença na educação. São Paulo: Edições Loyola, 2007, p. 95-120.

CODO, Wanderley (coord). **Educação: Carinho e Trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/UnB- Laboratório de Psicologia do Trabalho: 1999.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. **Trabalho e afetividade**. 3ªed. In: CODO, Wanderley (Coord). Educação: Carinho e Trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/UnB- Laboratório de Psicologia do Trabalho: 1999, p.48-59.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. O que é burnout?. 3ªed. In: CODO, Wanderley (Coord). Educação: Carinho e Trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/UnB- Laboratório de Psicologia do Trabalho: 1999, p.237-254.

In:

CODO, Wanderley; SORATTO, Lúcia; VASQUES-MENEZES, Iône. **Saúde mental e Trabalho**. In: Zanelli, J. C; BORGES, Andrade. Psicologia, Organizações e Trabalho. São Paulo: Artmed, 2004, p.276-299.

CODO, Wanderley; SORATTO, Lúcia; VASQUES-MENEZES, Iône. **Educar, educador**. 3ªed. In: CODO, Wanderley (Coord). Educação: Carinho e Trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/UnB - Laboratório de Psicologia do Trabalho: 1999, p.37-47.

COSTA, Maria Cristina Machado. **Alguns aspectos do desenvolvimento do papel profissional do educador, abordados através da metodologia psicodramática**. In:

PUTTINI, Escolástica F; PASSOS, Laurizete F; COSTA, Maria Cristina M da; URT, Sonia da Cunha (org). *Psicodrama na educação*. Rio Grande do Sul: Unijuí, 1991, p.29-45.

_____. **Alguns temas educacionais vivenciados através do psicodrama**. In: PUTTINI, Escolástica F; PASSOS, Laurizete F; COSTA, Maria Cristina M da; URT, Sonia da Cunha (org). *Psicodrama na educação*. Rio Grande do Sul: Unijuí, 1991, p.46-60.

DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. **Psicodinâmica do trabalho: Contribuição da Escola Dejouriana à Análise da Relação Prazer, Sofrimento e trabalho**. Coordenação Maria Irene Stocco Betiol. São Paulo: Editora Atlas, 1994.

DEJOURS, Christophe . **Christophe Dejours: Da Psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Tradução Frank Soudant. In: Lacman, S e Szenelwar, L (Org). Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

_____. **Conferências Brasileiras: Identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho**. Tradução Ana Carla Fonseca Reis. São Paulo: Fundap, 1999.

_____. **A loucura do trabalho: Estudo de psicopatologia do trabalho**. Tradução Ana Isabel Paraguay e Lúcia leal Ferreira. São Paulo: Cortez, 1992.

DINIZ, Margareth. **De que sofrem as mulheres-professoras?** In: LOPES, Eliane Marta Teixeira Lopes (org.). *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 198-222.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. **Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Brasília: SEE – DF, 2008.

_____. Secretaria de Educação. PCNs – **Parâmetros curriculares da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal – Ensino Médio**. Jan/00.

_____. Secretaria de Educação. **Portaria 98 de 27 de Janeiro de 1996. Lei 1303/96 referente ao abono para servidores sob o regime estatutário**.

_____. Secretaria de Educação. **Portaria 215 de 24 de dezembro de 2008**.

_____. Secretaria de Educação. **Portaria 74 de 29 de janeiro de 2009**.

DOMINGUES, José Maurício. **Sociologia e modernidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

DOTTA, Leanete Thomas. **Representações sociais do ser professor**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

DURKHEIM, Emile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **As regras do método sociológico**. 3ªed, São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ENRIQUEZ, Eugène. **A organização em análise**. Tradução Francisco da Rocha Filho. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. **Instituições, poder e “desconhecimento”**. In: ARAÚJO, José Newton Garcia; CARRETEIRO, Teresa Cristina (org). **Cenários Sociais e Abordagem Clínica**. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: Fumec, 2001, p.49-89.

ESTEVE, José. Manuel. **O Mal-Estar docente**. Lisboa: Escher, Fim de Século, 1999.

FERREIRA, Mário César. **O sujeito forja o ambiente, o ambiente “forja” o sujeito: Mediação indivíduo – ambiente em ergonomia da atividade**. In: FERREIRA, Mário César; ROSSO, Sadi Dal. **A regulação social do trabalho**. Brasília: Paralelo 15, 2003, p.21-48.

FOUCART, Jean. **O sofrimento: uma ruptura das condições da confiança. Uma abordagem sociológica do relato de David**. In: POURTOIS, J.P; MOSCONI, Nicole (org). **Prazer, sofrimento, indiferença na educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2007, p. 125-135.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise do conteúdo**. 2ºed, vol.6, Brasília: Líber Livro editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 23º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio**. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, MEC, Brasília, 2004, p. 11-34.

GILLY, Michel. **As representações sociais no campo da educação**. In: JODELET, Denise (Org). **As representações Sociais**. Rio Janeiro: Ed.Uerj, 2001, p.321-341.

GOFFMAN, Erwing. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. 4ªed. Petrópolis: Vozes, 1985.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boi Tempo, 2002.

HOUSSAYE, Jean. **Rumo a regras pedagógicas do prazer e do sofrimento na educação?**. In: POURTOIS, J.P; MOSCONI, Nicole (org). **Prazer, sofrimento, indiferença na educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2007, p. 203- 213.

JACQUES, Maria da Graça. **“Doença dos nervos”:** uma expressão da relação entre saúde/doença mental. 2ªed. In: JACQUES, Maria da Graça; CODO, Wanderley (Orgs). Saúde Mental & Trabalho. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002. p.98-111.

JACQUES, Maria da Graça; CODO, Wanderley. **Uma urgência, uma busca, uma ética.** 2ªed. In: JACQUES, Maria da Graça; CODO, Wanderley (Orgs). Saúde Mental & Trabalho. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002, p.17-28.

JODELET, Denise (Org). **As representações Sociais.** Rio Janeiro: Ed.Uerj, 2001.

KRAWCZYT, Nora. **A escola média: um espaço sem consenso.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org). Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, MEC, Brasília, 2004 p. 113-156.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O ensino médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito.** In: Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril de 2000.

LACROIX, Marie-José. **Eros e Tântatos. Uma leitura do ato pedagógico.** In: POURTOIS, J.P; MOSCONI, Nicole (org). Prazer, sofrimento, indiferença na educação. São Paulo: Edições Loyola, 2007, p. 137-143.

LANCMAN,(2004) DEJOURS, Christophe. **Christophe Dejours: Da Psicopatologia à psicodinâmica do trabalho.** Tradução Frank Soudant. In: Lacman, S e Szenelwar, L (Org). Rio de janeiro: Fiocruz, 2004.

LÉVY, André. **Ciências Clínicas e Organizações Sociais: Sentido e crise do sentido.** Tradução: Eunice Dutra Galery, Maria Emília A. T. Lima, Nina de Melo Franco. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

_____. **Psicossociologia: Análise social e intervenção.** Tradução Marília Novais da Mata Machado. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

LIMA, Maria Elizabeth Antunes. **Esboço de uma crítica à especulação no campo da saúde mental e trabalho.** In: JACQUES, Maria da Graça; CODO, Wanderley (org). Saúde Mental & Trabalho: Leituras. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p.50-81

MACEBO, Deise; EWALD, Ariane P; PRESTRELO, Eleonora; UZIEL, Ana Paula. **Em discussão: o trabalho docente.** In: Estudos e pesquisas em psicologia, Uerj, Rio de Janeiro, ano 6, n.1, p.1-5, 1º semestre de 2006.

MARX, Karl. **O capital - crítica da economia política.** 13ª ed, livro I: O processo de produção do capital, vol I, São Paulo: Difel, 1989.

MENDES, Ana M. **Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho.** In: MENDES, Ana M (Org). Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007a, p.29-48.

_____. **Pesquisa em psicodinâmica: a clínica do trabalho.** In: MENDES, Ana M (Org). *Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007b, p.65-87.

MENDES, Ana M; FERREIRA, Mário César. **“Só de pensar em vir trabalhar, já fico de mau humor”:** atividade de atendimento ao público e prazer-sofrimento no trabalho. In: *Estudos de psicologia*, 2001, p. 93-104.

MERLO, Álvaro Roberto Crespo. **Psicodinâmica do trabalho.** 2ªed. In: CODO, Wanderley; JACQUES, Maria da Graça (Org) *Saúde Mental & Trabalho.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002, p.130-142.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigação em psicologia social.** 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

_____. **Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história.** In: JODELET, Denise (org). *As representações sociais,* Rio de Janeiro: UERJ: 2001 p. 45- 66.

MORENO, Jacob Levy. **Psicodrama.** São Paulo: Cultrix, 1974.

ODELIUS, Catarina Cecília; CODO, Wanderley. **Salário.** 3ªed. In: CODO, Wanderley (Coord). *Educação: Carinho e Trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação.* Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/UnB - Laboratório de Psicologia do Trabalho: 1999, p.193-203.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A recente expansão da educação básica no Brasil e suas consequências para o ensino médio noturno.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho.* Secretaria de Educação Média e Tecnológica, MEC, Brasília, 2004a p.157-179.

_____. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** In: *Revista Educação e. Sociedade,* Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004b. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

OLIVEIRA, Paulo Antonio Barros. **Trabalho coletivo: a construção de espaços de cooperação e de trocas cognitivas entre os trabalhadores.** In: JACQUES, Maria da Graça; CODO, Wanderley (org). *Saúde Mental & Trabalho: Leituras.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p.82-97.

OLIVEIRA, Ramon de. **O ensino médio em questão: a análise de uma história recente.** In: *Revista Brasileira Técnica Senac,* Rio de Janeiro, vol. 34, n.1, p. 42-49, jan./abr. 2008.

POURTOIS, J. P; MOSCONI, Nicole. **Introdução.** In: Pourtois, J. P.; MOSCONI, Nicole (orgs). *Prazer, sofrimento, indiferença na educação.* São Paulo: Loyola, 2007, p.9-15.

POURTOIS, J. P; MOSCONI, Nicole (orgs). **Prazer, sofrimento, indiferença na educação.** São Paulo: Loyola, 2007.

PUTTINI, Escolástica Fornari. **Psicodrama pedagógico: uma metodologia pouco conhecida em educação.** In: PUTTINI, Escolástica F; PASSOS, Laurizete F; COSTA, Maria Cristina M da; URT, Sonia da Cunha (org). *Psicodrama na educação.* Rio Grande do Sul: Unijuí, 1991, p.23-28.

RAMOS, Marise Nogueira. **O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho.* Secretaria de Educação Média e Tecnológica, MEC, Brasília, 2004 p.37-52.

ROJAS-BERMÚDEZ, Jaime G. **Introdução ao Psicodrama.** 3ªed. Tradução Dr. José Manoel D'Alessandro. São Paulo: Mestre Jou, 1980.

SELYE, Hans. **The stress of life.** Nova York: Mc Graw-Hill, 1956.

SEMIN, Gun R. **Protótipos e representações sociais.** In: JODELET, Denise (org). *As representações sociais,* Rio de Janeiro:UERJ: 2001 p. 205-216.

SENNET, Richard. **A Corrosão do Caráter.** Rio de Janeiro: Record, 1998.

SÉVIGNY, Robert; LOIGNON, Christine. **A esquizofrenia na China: a experiência de Lu Lu.** In: *Psicologia em Revista,* v. 11, n. 18, Belo Horizonte, dez. 2005, p. 159-177.

SÉVIGNY, Robert. **Abordagem clínica nas ciências humanas.** In: ARAÚJO, José Newton G; CARRETEIRO, Teresa Cristina (orgs). *Cenários sociais e abordagem clínica.* São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: Fumec, 2001.

SOUTO, Solange de Oliveira. **O jogo de papéis na universidade: um estudo de caso.** In: SPINK, M.J. (Org.) *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.* São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 209-311.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Introdução à sociologia da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SORATTO, Lúcia; OLIVIER- HECKLER, Cristiane. **Os trabalhadores e seu trabalho.** 3ª ed. In: *Educação: carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos trabalhadores em educação/ UnB - Laboratório de psicologia do trabalho, 1999a p.89-110.

SORATTO, Lúcia; OLIVIER- HECKLER, Cristiane. **Trabalho: atividade humana por excelência.** 3ªed. In: *Educação: carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos trabalhadores em educação/ UnB - Laboratório de psicologia do trabalho, 1999 p.111-121.

SORATTO, Lúcia; PINTO, Ricardo Magalhães. **Burnout e carga mental no trabalho**. 3ªed. In: CODO, Wanderley. Educação: carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos trabalhadores em educação/ UnB - Laboratório de psicologia do trabalho, 1999 p.282-292.

SPÓSITO, Marília Pontes. **(Des)encontros entre os jovens e a escola**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org). Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, MEC, Brasília, 2004 p.73-91.

TURA, Luiz F Rangel; MOREIRA, Antônia S. Paredes (Org). **Saúde e Representações Sociais**. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2005.

TURA, Luiz F Rangel; MOREIRA. **Representações Coletivas e Representações Sociais: notas introdutórias**. In: TURA, Luiz F Rangel; MOREIRA, Antônia S Paredes (Org). Saúde e Representações Sociais. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2005, p.15-28.

VASQUES-MENEZES, Iône. **Saúde mental e trabalho: aplicações na prática clínica**. In: CODO, Wanderley; JACQUES, Maria da Graça (Org) Saúde Mental & Trabalho. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002, p.193-208.

VASQUES-MENEZES, Iône; GAZZOTI, Andréa Alessandra. **A si mesmo como trabalho**. 3ªed. In: CODO, Wanderley (Coed). Educação: Carinho e Trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/UnB-Laboratório de Psicologia do Trabalho: 1999, p.368-383.

VIGIL, José Ignacio López. **O sociodrama**. Manual de comunicação nº 8. São Paulo: Paulinas, 1988.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 2ª ed. rev.Tradução M. Irene de Q.F Szmrecsányi, Tamás J. M. K Szmrecsányi. São Paulo: Pioneira, 2001.

_____. **Conceitos básicos de sociologia**. Tradução Rubens Eduardo Ferreira Frias; Gerard Georges Delaunay. São Paulo: Moraes, 1978.

_____. **Economia e sociedade**. 5ª ed, vol 1, tradução Regis Barbosa, Karen Elsabe Barbosa; Brasília: UnB, 1991.

ZAMPIERI, Ana Maria Fonseca. **Sociodrama, Educação e Aids**. In: RICOTTA, Luiza Cristina de Azevedo. Cadernos de psicodrama: educação e desenvolvimento. São Paulo: Editora Agora, 1990 p. 83-89.

BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS

ABRIC, Jean-Claude. **O estudo experimental das representações sociais.** In: JODELET, Denise (Org). **As representações Sociais.** Rio Janeiro: Ed.Uerj, 200, p. 155-171.

ARAÚJO, José Garcia; CARRETEIRO, Teresa Cristina (orgs). **Cenários Sociais e Abordagem Clínica.** São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: Fumec, 2001.

BATISTA, Analía Soria; **Os excluídos sociais: regulação e desregulação.** In: FERREIRA, Mário César; ROSSO, Sadi Dal. A regulação social do trabalho. Brasília: Paralelo 15, 2003, p.193-206.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **Tensões e desafios da educação profissional brasileira na perspectiva dos trabalhadores.** In: FERREIRA, Mário César; ROSSO, Sadi Dal. A regulação social do trabalho. Brasília: Paralelo 15: 2003, p.119-142.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** São Paulo: Paz e terra, 1982.

DOISE, Willem. **Atitudes e representações sociais.** In: JODELET, Denise (Org). **As representações Sociais.** Rio Janeiro: Ed.Uerj, 2000, p.187-204.

DURKHEIM, Emile. **Da divisão do trabalho social.** 2ªed, São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FONTOURA, Maria Madalena. **Fico ou vou-me embora?.** In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de professores.* Lisboa: Porto Editora, 1992.

LAVILLE-BLANCHARD, Claudine. **Os professores entre o prazer e o sofrimento.** Tradução Maria Stela Gonçalves; Adail Sobral, São Paulo:Loyola, 2005.

LOUREIRO, Ana Maria Bastos. **Professor: identidade mediadora.** São Paulo: Loyola, 2004.

LUKÁCS, Georg. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx.** São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MAUSS, Marcel. **Ensaio de Sociologia.** São Paulo: Perspectiva, 1981.

MERLO, Álvaro Roberto Crespo. **Psicodinâmica do trabalho.** In: CODO, Wanderley; JACCARD, Pierre. **Psicossociologia do Trabalho.** Tradução: Júlio Castro Caldas; Lisboa: O tempo e o modo Moraes Editores, 1969.

MIYAHARA, Rosemary Peres; GUEDES, Maria Lúcia Cyrino. **Grupo de crianças e adolescentes com dificuldades escolares.** In: RICOTTA, Luiza Cristina de Azevedo (org). *Cadernos de psicodrama: educação e desenvolvimento.* São Paulo: Agora, 1990, p.31-44.

SÉVIGNY, Robert; LOIGNON, Christine. **A esquizofrenia na China: a experiência de Lu Lu**. In: Psicologia em Revista, v. 11, n. 18, Belo Horizonte, dez. 2005, p. 159-177.

SÉVIGNY, Robert. **Abordagem clínica nas ciências humanas**. In: ARAÚJO, José Newton G; CARRETEIRO, Teresa Cristina (orgs). Cenários sociais e abordagem clínica. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: Fumec, 2001.

SOUZA, João Valdir Alves. **Introdução à Sociologia da Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

SITES CONSULTADOS.

CURI, Fabiano. **(Professores) sob pressão**. Artigo encontrado no site: http://www.cmpa.tche.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=624, acessado no dia 01/05/2009 às 18h34min; data de publicação 04/09/2007.

DEPOIMENTO ESCRITO PELA PSICÓLOGA ADRIANA CAMPOS, encontrado no site: <http://www.educare.pt/educare/Opiniaio.Artigo>, acessado no dia 01/12/2009 às 13h45min; Data de publicação do artigo: 06/12/2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Revista Comunicação Social, site: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impressao.php?id_noticia=1272, acessado no dia 07/03/2009 às 16h; Data de publicação da revista: 27/11/2008.

OIT – Organização Internacional do Trabalho, site: <http://www.oitbrasil.org.br/>, acessado no dia 26/04/2009 às 21h15min.

OMS – Organização Mundial de Saúde, site: www.oms.com, acessado no dia 01/05/2009 às 18h22min.

DORSALGIA. Significado da doença encontrado no site: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Dorsalgia>, acessado no dia 01/05/2009 às 21h25min.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Reportagem: **EDUCAÇÃO – Governo e professores continuam negociação sobre plano de carreira até o dia 26 de outubro**.

Site: http://www.admjardimbotanico.df.gov.br/003/00301009.asp?ttCD_CHAVE=55143ac acessado no dia 07/03/2009 às 17h11min. Data de publicação: 17/10/2007 às 18h48min.

TENOSSINOVITE. “**Tenossinovite - Uma Doença Profissional**”, artigo encontrado no site: <http://boasaude.uol.com.br/lib/ShowDoc.cfm?LibDocID>, acessado no dia 01/05/2009 às 21h36min.

OUTRAS FONTES CONSULTADAS

DISTRITO FEDERAL. Centro de Ensino Médio Taguatinga Norte - CEMTN. Projeto Político Pedagógico da escola.

ANEXO I

1- TABELAS

Tabela I - Desagregação dos componentes do INFE por Estado

Desagregação dos componentes do INFE por Estado

Unidades da Federação	Materiais Básicos	Apoio ao ensino	Recursos de trabalho	Condições ambientais	INFE
Paraná	1,00	0,77	0,56	0,95	0,840
Distrito Federal	1,00	0,71	0,71	0,55	0,780
São Paulo	0,98	0,70	0,58	0,70	0,772
Santa Catarina	0,93	0,74	0,61	0,60	0,760
Minas Gerais	1,00	0,62	0,40	0,90	0,755
Rondônia	0,92	0,61	0,39	0,85	0,717
Rio Grande do Sul	0,99	0,66	0,43	0,55	0,712
Roraima	0,94	0,57	0,34	0,85	0,702
Mato Grosso	0,98	0,56	0,46	0,65	0,696
Rio de Janeiro	0,95	0,67	0,39	0,55	0,696
Amazonas	0,97	0,45	0,33	1,00	0,695
Maranhão	0,98	0,54	0,33	0,70	0,677
Goiás	0,98	0,57	0,37	0,50	0,660
Acre	0,79	0,67	0,52	0,50	0,654
Ceará	0,95	0,53	0,25	0,70	0,652
Espírito Santo	0,88	0,48	0,43	0,75	0,651
Mato Grosso Sul	0,93	0,47	0,35	0,70	0,643
Tocantins	0,97	0,50	0,29	0,60	0,637
Rio Grande do Norte	0,95	0,41	0,27	0,70	0,612
Pernambuco	0,85	0,53	0,30	0,45	0,586
Sergipe	0,84	0,42	0,23	0,75	0,585
Piauí	0,79	0,48	0,29	0,65	0,580
Bahia	0,96	0,38	0,12	0,65	0,578
Amapá	0,81	0,50	0,29	0,60	0,584
Pará	0,93	0,40	0,26	0,55	0,577
Paraíba	0,71	0,44	0,15	0,75	0,531

Fonte: Tabela coletada na pesquisa sobre infra-estrutura das escolas públicas feita pelas autoras Batista, A S; Odelius, C.C; encontrado no livro "Educação Carinho e trabalho".

Tabela II - Estados da União e seus respectivos índices de INFE

Estados da União e seus respectivos índices de INFE

ESTADO	INFE
PR	0,840
DF	0,780
SP	0,772
SC	0,760
MG	0,755
RO	0,717
RS	0,712
RR	0,700
RJ	0,696
MT	0,696
AM	0,695
MA	0,677
GO	0,660
AC	0,654
CE	0,652
ES	0,651
MS	0,643
TO	0,637
RN	0,612
PE	0,586
SE	0,585
AP	0,584
PI	0,580
BA	0,578
PA	0,577
PB	0,531

Fonte: Tabela coletada na pesquisa sobre infra-estrutura das escolas públicas feita pelas autoras Batista, A S; Odelius, C.C; encontrado no livro "Educação Carinho e trabalho".

Tabela III - Distribuição de recursos que promovem melhores condições de trabalho por Estados.

Distribuição de recursos que promovem melhores condições de trabalho por Estados.

ESTADO	MÉDIA
DF	5
BA	1
CE	2
MS	2
MG	3
PA	2
RS	3
SP	4
GO	3
TO	2
PR	4
SC	4
RJ	3
ES	3
SE	2
PE	2
PB	1
RN	2
PI	2
MA	2
AM	2
AP	2
RR	2
AC	4
RO	3
MT	3

Fonte: Tabela coletada na pesquisa sobre infra-estrutura das escolas públicas feita pelas autoras Batista, A S; Odellius, C.C; encontrado no livro “Educação Carinho e trabalho”.

Tabela IV - CÓDIGO INTERNACIONAL DE DOENÇAS (CID 10)

CID 10 - (CÓDIGO INTERNACIONAL DE DOENÇAS
F32 Episódios depressivos
F41 Outros transtornos ansiosos
F43 Reações ao "stress" grave e transtornos de adaptação
I10 Hipertensão essencial (primária)
J01 Sinusite aguda
M54 Dorsalgia
M65 Sinovite e tenossinovite
M79 Outros transtornos dos tecidos moles, não classificados em outra parte
S93 Luxação, entorse e distensão das articulações e dos ligamentos ao nível do tornozelo e do pé
Z54 Convalescença
Z76 Pessoas em contato com os serviços de saúde em outras circunstâncias - ACOMPANHAMENTO
F33 Transtorno Depressivo Recorrente

Fonte: Informação coletada na SIGRH.

Tabela V - NÚMERO DE LICENÇAS SAÚDE POR ANO/SEXO**NÚMERO DE LICENÇAS SAÚDE POR ANO/SEXO**

ANO	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
2005	8425	57448	65873
2006	7867	53706	61573
2007	7010	45785	52795
2008	12228	76367	88595
TOTAL	35530	233306	268836

Fonte: Dados coletados na SIGRH.

Tabela VI – IDADE MÉDIA DOS PROFESSORES EM LICENÇA SAÚDE**IDADE MÉDIA DOS PROFESSORES EM LICENÇA SAÚDE**

ANO	QUANTIDADE	SOMA IDADE	MÉDIA
2005	65873	2839405	43
2006	61573	2647216	43
2007	52795	2248184	43
2008	88595	3717171	42

Fonte: Dados coletados na SIGRH.

Tabela VII – IDADE MÉDIA DOS PROFESSORES EM LICENÇA SAÚDE POR SEXO - MASCULINO**IDADE MÉDIA DOS PROFESSORES EM LICENÇA SAÚDE POR SEXO:****MASCULINO**

ANO	QUANTIDADE	SOMA IDADE	MÉDIA
2005	8425	377676	45
2006	7867	350657	45
2007	7010	309515	44
2008	12228	530472	43

Fonte: Dados coletados na SIGRH.

Tabela VII. A - IDADE MÉDIA DOS PROFESSORES EM LICENÇA SAÚDE POR SEXO – FEMININO.

FEMININO

ANO	QUANTIDADE	SOMA IDADE	MÉDIA
2005	57448	2461729	43
2006	53706	2296559	43
2007	45785	1938669	42
2008	76367	3186699	42

Fonte: Dados coletados na SIGRH.

Tabela VIII - DURAÇÃO MÉDIA DAS LICENÇAS

DURAÇÃO MÉDIA DAS LICENÇAS:

ANO	QUANTIDADE	SOMA	MÉDIA
2005	65873	904030	13,72383222
2006	61573	867410	14,08750589
2007	52795	909197	17,22127095
2008	88595	918288	10,36500931

Fonte: Dados coletados na SIGRH.

Tabela IX- DIAGNÓSTICOS MAIS FREQUENTES DAS LICENÇAS MÉDICAS.

**DIAGNÓSTICOS MAIS FREQUENTES DAS LICENÇAS MÉDICAS (Motivos/
reclamações)**

	2005		2006		2007		2008	
	CID	QTDE	CID	QTDE	CID	QTDE	CID	QTDE
1	Z76	5847	Z76	6176	Z76	4849	Z76	7488
2	F32	3418	F32	3636	F32	2520	Z54	3525
3	Z54	2271	M54	2465	Z54	1862	M54	3324
4	M54	1884	Z54	2260	M54	1858	F32	3214
5	M65	1551	M65	1758	M65	1143	M65	1641
6	F41	964	F41	1255	F33	1033	J01	1600
7	F33	819	F33	1007	F41	1018	F41	1460
8	M79	719	J01	951	M79	654	F33	1446
9	F43	672	I10	893	I10	596	I10	1180
10	S93	572	M79	759	J01	581	F43	889

Fonte: Dados coletados na SIGRH.

Tabela X – CICLO DE LICENÇAS SAÚDE

**CICLO DE LICENÇAS: PERÍODOS DO ANO QUE MAIS ACONTECE ÀS
INCIDÊNCIAS DE LICENÇAS.**

	2005		2006		2007		2008	
	QTDE	MÊS	QTDE	MÊS	QTDE	MÊS	QTDE	MÊS
1	7718	8	7802	5	7258	8	10145	4
2	7501	5	7641	8	6673	10	10085	6
3	7344	6	6890	9	6457	9	10041	3
4	7166	3	6683	3	5653	6	9524	5
5	6734	4	6667	10	4903	3	9400	9
6	6655	9	6350	6	4634	7	9344	8
7	6468	10	5929	4	4600	11	7586	11
8	5845	11	4986	7	4469	5	7280	10
9	3595	2	3578	11	3027	4	6412	2
10	3592	7	2729	2	2727	2	4576	7
11	2700	12	1816	12	1934	12	3540	12
12	555	1	502	1	460	1	662	1

Fonte: Dados coletados na SIGRH.

Tabela XI - REGIÕES QUE TÊM MAIS INCIDÊNCIAS DE LICENÇAS DE SAÚDE

REGIÕES QUE TÊM MAIS INCIDÊNCIAS DE LICENÇAS DE SAÚDE.

2005		2006		2007		2008	
REGIÃO	Nº	REGIÃO	Nº	REGIÃO	Nº	REGIÃO	Nº
Ceilândia	14114	Ceilândia	13184	Ceilândia	10081	Ceilândia	15190
Taguatinga	13147	Taguatinga	12272	Taguatinga	9505	Plano/Cruz	11452
Sede	7146	Samambaia	5926	Plano/Cruz	5485	Gama	9109
Samambaia	6522	Plano/Cruz	5829	Samambaia	4621	V. Planalto	8830
Plano/Cruz	6028	Sede	5653	Sede	4053	Taguatinga	8151
V. Planalto	3174	V. Planalto	3241	Gama	3130	Samambaia	6126
Guará	3146	Guará	2791	V. Planalto	2974	Sobradinho	5281
Núcleo B.	2647	Núcleo B.	2763	Sobradinho	2350	Núcleo B.	4349
Sobradinho	2604	Sobradinho	2430	Guará	2251	Guará	4205
Brazlândia	2447	Brazlândia	2184	Núcleo B.	2211	Sede	3823
R. Emas	1974	E. Emas	1805	Brazlândia	1736	E. Emas	3222
Gama	900	Gama	1395	E.Emas	1490	Brazlândia	2820
Paranoá	869	Paranoá	892	Stª Maria	1382	Stª Maria	2260
Stª Maria	602	Stª Maria	708	Paranoá	893	Paranoá	2256
São Sebast.	552	São Sebast.	500	São Sebast.	626	São Sebast.	1514
Sede	1			Sede	7	Sede	7

Fonte: Dados coletados na SIGRH.

ANEXO II

1- MODELO DO ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO (PROFESSORES - ESCOLA C, TURNO VESPERTINO).

Caro professor (a), solicito sua colaboração no sentido de responder algumas questões que irão embasar minha dissertação de mestrado, e que, se refere à experiência de trabalho docente.

Antecipadamente agradeço sua contribuição.

A) **Apresentação**

- 1) Nome: _____
- 2) Sexo:
() Feminino () Masculino
- 3) Idade: _____
- 4) Estado civil:
() Solteiro(a) () Casado(a) () viúvo(a) () Desquitado(a) () Outros
- 5) Possui filhos? () Sim () Não
- 5.1) Se caso possua, quantos: _____
- 6) Formação superior: _____
- 7) Possui pós-graduação? () Sim () Não
- 7.1) Se a resposta for sim, em que? _____
- 8) Tempo de serviço na profissão: _____
- 9) Há quanto tempo é professor da Secretaria de Educação? _____
- 10) Há quanto tempo é professor na escola C _____

B) **O perfil do trabalho docente**

- 1) Qual a sua jornada de trabalho?
() 40 horas () 20/20 horas () 20 horas
- 2) Qual disciplina atua? _____
- 3) No total, quantas turmas possui? _____
- 4) Você trabalha em mais de uma escola?
() Sim () Não

- 5) Quais as séries que leciona? _____
- 6) Qual (is) os turnos que trabalha como professor? _____
- 7) Você trabalha próximo a sua residência?
() Sim () Não
- 8) Que tipo de transporte utiliza para ir ao trabalho? _____
- 9) Quanto tempo leva no percurso de sua residência ao trabalho e vice-versa: __

C) **Relações com o trabalho**

- 1) Já esteve afastado (a) em alguma ocasião?
() Sim () Não
- 1.1) Por quanto tempo? _____
- 1.2) Qual o motivo? _____
- 2) Sente satisfação em ser professor?
() Sim () Não
- 3) Existe motivação no que faz?
() Sim () Não
- 4) Se relaciona bem com seus pares?
() Sim () Não
- 5) Se relaciona bem com seus alunos?
() Sim () Não
- 6) Gosta de ser professor?
() Sim () Não
- 7) Se sente bem no ambiente de trabalho?
() Sim () Não
- 8) Se dispõe a contribuir com a continuidade desta pesquisa, através da entrevista?
() Sim () Não

Obrigada.

2- MODELO DO ROTEIRO DA ENTREVISTA

QUESTÕES PARA PROFESSORES

Caro professor (a), solicito sua colaboração no sentido de responder algumas questões que irão embasar minha dissertação de mestrado, que se refere aos efeitos do trabalho docente e suas repercussões gerais sobre a saúde de cada professor.

Antecipadamente agradeço sua contribuição.

Sexo:

Feminino Masculino

Idade: _____

Há quanto tempo é professor da Secretaria de Educação? _____

A) **Relações com o trabalho**

1) Já esteve afastado (a)/ licença saúde em alguma ocasião?

Sim Não

Por quanto tempo? _____

2) Sente satisfação em ser professor? Comente sua resposta.

Sim Não

3) Quais as maiores dificuldades que enfrenta na escola para exercer satisfatoriamente suas funções?

4) O que você pensa a respeito da interdisciplinaridade e qual o impacto dessa inovação na sua atuação como professor?

5) A partir de uma auto-avaliação como você classificaria a sua condição de saúde física, emocional e mental dentro da realidade que vivencia no seu cotidiano profissional?

6) Qual seu sentimento predominante frente à falta de políticas públicas no que se refere à saúde dos professores?

7) As políticas públicas educacionais interfere na sua atuação como professor? De que maneira?

8) Sempre quis ser professor? Justifique sua resposta.

9) Qual aspecto em seu trabalho que mais te perturba? Porque?

10) Qual influência das políticas educacionais impositivas na sua atuação?

11) Você se sente motivado com seu trabalho? Porque?

12) Enumere em ordem decrescente 5 aspectos que mais te deixa desmotivado no trabalho.

13) Enumere em ordem decrescente 5 aspectos que mais te motivam no trabalho.

14) Escolha um aspecto que te desmotiva e discorra sobre ele.

15) Escolha um aspecto que te motiva e discorra sobre ele.

16) Descreva seu cotidiano na escola.

17) Quando acontece algum imprevisto em seu trabalho, como encara esse fato?

B) Sociedade e profissão

1) O seguinte trocadilho ilustra a atual situação da profissão de professor: antes dizia-se “Olha o professor do Estado!”, agora diz-se “Olha o estado do professor!”. Neste contexto, como você percebe o valor social do professor para a sociedade, para os alunos e para si mesmo?”.

2) A situação em que se encontra a educação atual te incomoda? Porque?

3) Como sentiria se a sociedade de forma geral valorizasse mais o trabalho do professor? Isso mudaria a sua posição em relação à sua profissão?

4) Se sentir à vontade, me conte um caso ou situação que passou e que te levou a pensar em mudar de profissão.

C) Sofrimento e prazer.

1) O que significa o sentimento de prazer para você?

2) O que significa o sofrimento para você?

3) Você sente prazer no que faz?

4) Como você encara (vê) a sua profissão como professor diante dos alunos?

5) O que te leva a sentir prazer ao lecionar?

6) Como encara a indisciplina dos alunos? Qual sentimento te percorre nesse momento? Isso gera o sofrimento?

7) Como faz para transformar esse sentimento em prazer?

8) No geral, sua vida profissional te dá satisfação ou gera um descontentamento incessante?

9) Como é a sua relação com:

A) seus pares na escola

B) Diretor e vice-diretor

C) Coordenadores

D) Administrativos

E) Serventes

11) Ao longo da sua vida como professor surgiu algum problema de saúde ocasionado pelo trabalho? Como encarou esse problema?

3- MODELO DAS QUESTÕES DA PESQUISA SOBRE LICENÇAS MÉDICAS

Caro (a) responsável, eu, Carolina Grande, aluna do curso de Mestrado em Sociologia da UnB, matrícula 0741698, e professora efetiva da Secretaria de Educação, matrícula 21110-1, solicito sua colaboração no sentido de responder algumas questões que irão embasar minha dissertação de mestrado no que se refere aos efeitos do trabalho docente e suas repercussões gerais sobre a saúde de cada professor.

Antecipadamente agradeço sua contribuição.

Questionário para levantamento de dados sobre as licenças para tratamento de saúde.

1. Número de licenças saúde por ano/ sexo:

ANO	SEXO	TOTAL
2005	_____	_____
2006	_____	_____
2007	_____	_____
2008	_____	_____

2. Idade média dos professores em licença saúde. _____

Idade média dos professores em licença saúde por sexo:

Feminino: _____

Masculino: _____

3. Duração média dos professores em licença. _____

4. Diagnóstico mais frequentes das licenças médicas (motivos/reclamações).

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

5. Ciclo de licenças: períodos do ano que mais acontece às incidências de licenças.

Mês: _____ quantidade de licenças: _____

6. Quais cidades satélites (região) têm mais incidências de licenças de saúde.

Região:

Número de licenças:

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Obrigada.

ANEXO III

Foto 7 – Dramatização do relato do professor de educação física sobre prazer na profissão:



Foto 8 – Representação do prazer e do sofrimento na profissão:



Foto 9 A,B,C,D,E,F,G e H: Debate final sobre os sentimentos de prazer e de sofrimento

A) Debate final sobre os sentimentos de prazer e de sofrimento



B) Debate final sobre os sentimentos de prazer e de sofrimento.



C) Debate final sobre os sentimentos de prazer e de sofrimento



D) Debate final sobre os sentimentos de prazer e de sofrimento



E) Debate final sobre os sentimentos de prazer e de sofrimento



F) Debate final sobre os sentimentos de prazer e de sofrimento



G) Debate final sobre os sentimentos de prazer e de sofrimento



H) Debate final sobre os sentimentos de prazer e de sofrimento



