



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EDGARD RICARDO BENÍCIO

**SOFRIMENTO PSÍQUICO E PRAZER NAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS DE
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Brasília
2019

EDGARD RICARDO BENÍCIO

**SOFRIMENTO PSÍQUICO E PRAZER NAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS DE
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na Linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação - EAPS.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Neves Legnani

Brasília

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

BED23s Benício, Edgard Ricardo
Sofrimento psíquico e prazer nas práticas profissionais
de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental /
Edgard Ricardo Benício; orientador Viviane Neves Legnani. -
Brasília, 2019.
120 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Psicodinâmica do Trabalho. 2. Prazer. 3. Sofrimento
psíquico. 4. Professor. 5. Ensino Fundamental. I. Legnani,
Viviane Neves, orient. II. Título.

EDGARD RICARDO BENÍCIO

**SOFRIMENTO PSÍQUICO E PRAZER NAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS DE
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Neves Legnani

Aprovado em: 29/08/2019.

BANCA EXAMINADORA



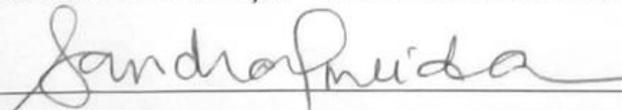
Profa. Dra. Viviane Neves Legnani (Presidente)

Faculdade de Educação – Universidade de Brasília



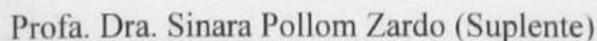
Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho (Membro Interno)

Faculdade de Educação – Universidade de Brasília



Profa. Dra. Sandra Francesca Conte de Almeida (Membro Externo)

Centro Universitário de Brasília – UniCEUB



Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo (Suplente)

Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Brasília
2019

À minha mãe, tão querida e amada, guardada eternamente em minhas lembranças e no meu coração.
Ao meu maior tesouro, Gabriel.
À minha amada irmã.
Aos tantos amigos e amigas que conquistei pelo caminho.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelas inúmeras conquistas e dádivas diárias para o alcance de meus objetivos.

À minha mãe, Zuleide, mesmo que não esteja presente fisicamente, está próxima, torcendo e me guiando de alguma forma, como esteve antes, agora e nas futuras realizações.

Ao meu filho Gabriel que esteve presente em todo o percurso, pedindo para passear, sair, brincar e por vezes foi o momento de pausa na escrita, mas por tantas vezes teve que esperar um pouquinho.

À minha irmã Anne que, apesar de distante, vibrava e torcia a cada novo começo, a cada nova etapa. Obrigado!

Ao meu irmão Tiago e cunhada Paola, porque mesmo estando longe, sempre estavam antenados, na torcida e na compreensão da minha escolha. Amo vocês!

Às minhas tias, Rosa e Conceição por estarem próximas e mesmo em silêncio torcendo e acreditando em mim.

À professora Viviane Legnani pela generosidade e respeito ao que já havia sido iniciado. Pelas conversas e pela oportunidade de estar junto no processo de amadurecimento e aprendizagens no campo que atua, pelas trocas e pelo convívio. Gratidão!

À professora Sandra Francesca pelo acolhimento e disponibilidade, pelas contribuições ao trabalho, generosidade na caminhada trilhada antes desse momento, pelas aprendizagens e partilha. Obrigado!

À professora Cristina Coelho que de forma gentil e cativante conquistou meu coração pela simplicidade e sabedoria, pelas contribuições e pela leveza nas palavras. Obrigado!

À professora Divaneide Paixão amiga querida e chefe inesquecível, pelas contribuições, sabedoria, generosidade e respeito ao longo dos anos de convívio, pela disponibilidade e amizade. Obrigado!

A todos os professores que estiveram no processo deste projeto que agora se concretiza, pelas contribuições, apoio, partilha e muitas aprendizagens. Meu muito obrigado!

Aos amigos, tantos amigos! Obrigado por cada momento juntos, mas mais ainda por entenderem que nem sempre era possível estar junto e, mesmo assim, não me deixaram sozinho. Em especial à amiga Michelle Arcúrio que de tantos anos ainda se emociona comigo a cada passo, mas eu ainda mais pela amizade que ela me oferta, e torço pela família toda. E também à amiga Adriana Lira, que me acompanhou em muitos momentos dessa trajetória, com boas risadas, conversas e orientação. Leu cuidadosamente este trabalho e teceu seus comentários assertivos. Profissional que admiro demais! Amo cada um/uma de vocês!

Aos novos amigos os quais puderam nessa etapa final, partilhar dos mesmos sonhos: Murilo, Flávia, Ismênia, Amanda, Tatiana, Izabella e Deibia. Obrigado pelas conversas, pelas horas de mensagens trocadas, pelas risadas, pelo encontro e por estarmos juntos.

Aos colegas da pós-graduação conquistados!

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal por torar possível a efetivação dessa conquista, tanto pelas chefias quanto pelas equipes.

À equipe da escola que participou da pesquisa, em especial da professora Andreia que nos recebeu gentilmente. Obrigado pela generosidade em participar e contribuir de forma tão colaborativa. O momento foi de enriquecimento mútuo.

À equipe da escola onde atualmente trabalho: Escola Classe 15 do Gama. Muito obrigado! Foram muitos desafios, especialmente nessa reta final, e mesmo achando que eu poderia colaborar ainda mais, me acolheram e torceram juntos. Agradeço na figura da professora Cida Cury, pois desde sempre, quando ainda não nos conhecíamos, me abraçou e torceu por cada novo passo. Nessa equipe, não poderia faltar outras mulheres tão especiais as quais compartilham diariamente das conquistas e os dos desafios: Rivanete, Valdete e Elisângela.

Aos meus estudantes que de tantos, perdi as contas! Ainda não sou capaz de lembrar o nome de todos, me perdoem. Obrigado a cada um e a cada uma por fazerem de mim o que sou. Obrigado pelo carinho e pelos encontros. O que sei fazer, e não sei se bem, mas faço com todo o meu ser, é ser professor.

Abraço grande!

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

(DEJOURS, 1992, p. 139)

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo investigar e compreender quais são as vivências de prazer e de sofrimento nas práticas profissionais de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que atende crianças da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Participaram da pesquisa 10 professoras que atuam do 1º ao 5º ano, nos turnos matutino e vespertino. As professoras participantes da pesquisa são efetivas do quadro da Secretaria de Educação, estão em exercício no magistério há mais de sete anos e, atualmente, em sala de aula como regentes nos Anos Iniciais. A metodologia e o aporte teórico para o estudo é da Psicodinâmica do Trabalho, a partir dos estudos de Dejours. Foram realizados quatro encontros coletivos para apresentação da proposta e desenvolvimento do referido estudo. O estudo foi organizado em três categorias para melhor compreensão das vivências do prazer e do sofrimento no trabalho com os professores dos Anos Iniciais: (1) organização e condições do trabalho nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; (2) o trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: prazer e sofrimento; (3) mecanismos de defesa/estratégias defensivas. Os resultados revelam que as professoras atribuem grande parte das queixas à organização e as condições de trabalho, a exemplo a gestão, a infraestrutura, o planejamento, o tempo, a formação continuada, como forma de melhor exercer o seu ofício. Consideram ainda o sofrimento como elemento constituinte de sua prática profissional destacando a desvalorização da profissão como um dos principais fatores. As vivências de prazer no exercício profissional das professoras dos Anos Iniciais são expressas, especialmente, quando se sentem valorizadas e reconhecidas pelos pais, estudantes e comunidade. As estratégias individuais de defesa são as que mais aparecem nos resultados, incluindo a fala, como forma de desabafar o que sentem, e o distanciamento do local de trabalho, como forma de se afastar do que causa sofrimento. Também consideram o trabalho coletivo como alternativa de enfrentamento ao sofrimento, utilizando-se como estratégia defensiva, mesmo não reconhecendo tal recurso como prática sistematizada nem incluindo essa forma de defesa como importante instrumento na ressignificação do trabalho no exercício do magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Psicodinâmica do Trabalho; Sofrimento psíquico; Prazer; Professores; Anos Iniciais.

ABSTRACT

This study aims to investigate and discuss what are the experiences of pleasure and suffering in the professional practices of teachers of the Elementary School. The research was carried out in a public school of the Secretaria de Educação do Distrito Federal, which attends children from kindergarten to the 5th grade of elementary school. Ten female teachers that work in classes from the 1st to 5th grade, in the morning and afternoon shifts, participated in the research. The participant teachers of this research are government employees of the Secretaria de Educação, have been teaching for over seven years, and are currently conducting classrooms of the Elementary School. The methodology and theoretical support for this study is the Psychodynamics of Work, based on the studies by Dejours. Four collective meetings were held to present the proposal and development the study. The study was organized into three categories to better understand the experiences of pleasure and suffering at work with teachers of the Elementary School: (1) organization and working conditions in the Elementary School; (2) the teaching work in the Elementary School: pleasure and suffering; (3) defense mechanisms / defensive strategies. The results show that teachers attribute much of the complaints to the organization and working conditions, such as management, infrastructure, planning, time, continuing teacher education, as a way to better exercise their profession. They also consider suffering as a constituent element of their professional practice, highlighting the devaluation of the profession as one of the main factors. The experiences of pleasure in the professional practice of the teachers of Elementary School are expressed, especially when they feel valued and recognized by the parents, students and the community. Individual defense strategies are the most usual in the results, including speech as a way of venting their feelings, and distancing themselves from the workplace as a way of moving away from what causes suffering. They also consider collective work as an alternative to cope with suffering, using it as a defensive strategy, even though not recognizing such resource as a systematized practice nor including this way of defense as an important tool in the resignification of the work developed in teaching the Elementary School.

Keywords: Psychodynamics of work; Psychic suffering; Pleasure; Teachers; Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Categorias pré-definidas de Análise do Trabalho realizado por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	58
Figura 2 –	Síntese da PDT com as professoras dos Anos Iniciais a partir dos eixos/categorias da pesquisa.....	96
Figura 3 –	Síntese da PDT pelas dimensões que constituem a subjetividade no trabalho: Organização, Condições de Trabalho e Relações Socioprofissionais.....	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Metodologia aplicada na pesquisa.....	53
Quadro 2 –	Formação inicial e continuada das professoras.....	54
Quadro 3 –	Áreas do curso superior e pós-graduação das professoras.....	54
Quadro 4 –	Início do magistério e tempo de atuação das professoras.....	55
Quadro 5 –	Afastamento da sala de aula pelas professoras.....	57
Quadro 6 –	Categorias e Núcleos de Sentido.....	58
Quadro 7 –	Síntese da Organização do Trabalho das professoras nos Anos Iniciais.....	63
Quadro 8 –	Síntese das Condições do Trabalho das professoras nos Anos Iniciais.....	71
Quadro 9 –	Síntese das Vivências de Prazer no Trabalho das professoras nos Anos Iniciais.....	77
Quadro 10 –	Síntese das Vivências de Sofrimento do Trabalho das professoras nos Anos Iniciais.....	86
Quadro 11 –	Síntese dos Mecanismos de Defesa/Estratégias Defensivas do sofrimento das professoras nos Anos Iniciais.....	93

LISTA DE SIGLAS

AIEF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DNCGEB	Diretrizes Nacionais Curriculares Gerais da Educação Básica
DF	Distrito Federal
EAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
EC	Escola Classe
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDT	Psicodinâmica do Trabalho
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TDAH	Transtorno do <i>Déficit</i> de Atenção e Hiperatividade

SUMÁRIO

MEMORIAL	15
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 – TRABALHOS E CONTEXTOS	23
1.1 O trabalho e o fazer: panorama.....	23
1.2 O trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	36
1.3 Profissionalidade e trabalho do sujeito docente	39
1.4 A Psicodinâmica do Trabalho na prática profissional de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	44
CAPÍTULO 2 – MÉTODO	47
2.1 Tipo de pesquisa	47
2.2 Procedimentos de geração de dados	48
2.3 Sujeitos da pesquisa.....	50
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO	54
3.1 Resultados e discussão referentes à Primeira Categoria/Eixo	59
3.2 Resultados e discussão referentes à Segunda Categoria/Eixo	74
3.3 Resultados e discussão referentes à Terceira Categoria/Eixo	90
CONCLUSÃO	97
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICES	115

MEMORIAL

Abordar temas que se tratam diretamente da profissão de professor é instigante. Falar do trabalho docente, do seu efetivo exercício, mais ainda. Contar um pouco do que é o trabalho e sua concretude, é uma alternativa para reflexão de ações e intervenção as quais contribuam para expressar suas vivências de prazer e de sofrimento em meio às práticas profissionais dos professores dos Anos Iniciais, de modo a melhorar a percepção de seu ofício quanto à organização e condições deste trabalho, mecanismos de defesa, estratégias defensivas, é o desafio.

Nesse aspecto, a compreensão da trajetória desse mestrando nos anos de infância e juventude, como estudante da educação básica, é um pontapé para resgatar a lembrança da presença de professores na rotina, no convívio e, em certa medida, da observação do fazer pedagógico dos professores que tinha. É interessante destacar que apesar dessa proximidade, vizinho professor, padrinho de Crisma, professor, colegas e filhos de professores, evento social com professores... pensar em ser professor como atividade profissional não aparece como justificativa de minha escolha até a hora do vestibular.

De uma família com poucos recursos financeiros, prestar o vestibular parece distante e, em universidade pública, quase impossível. Conseguir estudar até o Ensino Médio já se tornara um objetivo mais concreto. O trabalho como *office-boy* aparece no meio do caminho, aos 14 anos como uma alternativa para ajudar a família a fechar as contas do mês. Mas, como uma grande parcela dos jovens, de periferia e de classe trabalhadora, estudar e trabalhar faz parte de uma rotina cansativa para o alcance de objetivos, a mim, ainda pouco claros.

O término do ensino fundamental e início do ensino médio é uma conquista importante. Cursar o ensino médio e manter a rotina de trabalho, um desafio diário. Trabalhando numa instituição financeira a proximidade com profissionais desta área se torna uma possibilidade de escolha profissional. Concluindo os estudos neste seguimento, o vestibular continuava uma possibilidade distante. A turma de estudantes do noturno, a qual eu pertencia, pouco expressava um desejo de cursar o nível superior e poucos professores nutriam juntos aos estudantes tal desejo.

Após quatro anos de trabalho, na referida instituição financeira, o contrato é encerrado e um novo desafio profissional se apresenta. Junto a este desafio, uma insistência em passar no vestibular da Universidade de Brasília – UnB. Quatro anos de insistência e estudo até escolher a Pedagogia como curso, e nesta escolha, a aprovação.

A notícia da aprovação veio por meio de um telefonema, do chefe à época, me parabenizando. Informação esta que foi quase desacreditada. Para mim, a informação que fui aprovado no vestibular da UnB foi quase um acontecimento, como também para os familiares, amigos e comunidade da quadra residencial: ter um estudante da escola pública aprovado para cursar nível superior em instituição federal.

A formação é iniciada e os obstáculos como distância, cansaço e trabalho, se tornam presentes, mas o apoio da família foi fundamental. Iniciar um curso superior é uma escolha, permanecer é persistência e concluir uma conquista. As possibilidades de formar-me professor e construir uma carreira no magistério se torna um objetivo antes por mim não delineado.

O olhar que tive frente aos desafios e possibilidades de atuação profissional se torna mais apurado e reconhecer que aqueles professores fizeram parte da constituição do sujeito professor, uma grata lembrança.

Com a formação superior, em fase de conclusão, novos projetos e novos desafios: um emprego como professor dos Anos Iniciais e formação continuada por meio de Pós-Graduação *lato sensu* para começar e logo, em seguida, *Stricto Sensu*. Emprego conquistado, *lato sensu* em perspectiva. A busca por formação continuada para aperfeiçoamento da prática pedagógica se evidencia por estar atuando como professor e, posteriormente, como coordenador em uma escola.

Em 2008, o pesquisador entra em um programa pós-graduação, com o propósito de formação continuada. O estudo realizado, naquele momento, tinha como objetivo delinear e analisar o perfil docente dos professores que atuavam com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, na cidade do Gama, Distrito Federal.

O estudo foi realizado com 80 professores, em seis diferentes escolas da rede pública de ensino, distribuídas em setores da Região Administrativa do Gama, DF. Os resultados do estudo evidenciaram um perfil de feminização do magistério, formação em curso superior e com pós-graduação, falta de reconhecimento profissional e desejo em ser valorizado pelo exercício do magistério. Naquele momento de pesquisa, uma das escolas era próxima a minha casa, que já tinha uma grande simpatia por ter sido estudante dela e poder voltar como professor, realizando pesquisa de pós-graduação, uma gratidão.

Outros desafios profissionais foram aparecendo e o desejo de aperfeiçoamento profissional fica evidente. Como aluno especial do mestrado em educação da Universidade Católica de Brasília – UCB, em especial nas disciplinas de formação de professores,

refletindo sobre o fazer docente, fica latente um novo tema de pesquisa: sofrimento e prazer no magistério. Logo de partida, a escola, onde o pesquisador estudou e já realizou uma pesquisa tempos atrás, volta a ser incluída como uma possibilidade de espaço para novos estudos.

Iniciar os estudos na Universidade Católica de Brasília, como aluno regular, foi um sonho acontecendo. Mas, por vezes, o sonho acaba e outras vezes é interrompido. Uma despedida acontecia, na minha vida particular. A partida de minha mãe me deixa atordoado e sem condições de reagir para concluir o que havia sonhado.

Após um percurso de luto, a volta aos estudos se torna uma importante alternativa de recomeço. A ideia de pensar em cursar o mestrado na UnB aparece como uma possibilidade. A escrita, a preparação para cada etapa, os solavancos da vida parecem desafiar mais uma vez esse reinício. Mas superada cada etapa, em um momento de comemoração com os amigos, a tão esperada notícia de aprovação! Agora, “à guisa de conclusão”, em exercício para percorrer outros caminhos.

INTRODUÇÃO

[...] o trabalho é aquilo que implica, do ponto de vista humano,
o fato de trabalhar:
gestos, saber-fazer, um engajamento do corpo,
a mobilização da inteligência,
a capacidade de refletir,
de interpretar e de reagir às situações;
é o poder de sentir, de pensar e de inventar, etc.
(DEJOURS, 2004a, p. 28).

A Psicodinâmica do Trabalho – PDT se desenvolve como campo de estudo na França a partir dos anos 1980 em paralelo à psicopatologia do trabalho, adotando referenciais dessa última, mas que, ao longo das décadas, avança e se torna uma abordagem com autonomia, do objeto ao método. Um dos seus representantes é Christophe Dejours, psiquiatra, psicanalista, professor de Psicologia do Trabalho, Membro do Instituto de Psicossomática de Paris e da Associação Psicanalítica, titular da cadeira de Psicanálise, Saúde e Trabalho do Conservatório Nacional de Artes e Ofícios em Paris e diretor na Universidade René Descartes Paris V. Dejours considera que o trabalho é central na construção da identidade do sujeito, implicando as relações de gênero e a construção da sociedade. Atua entre a fronteira da psicodinâmica e psicopatologia do trabalho. No caso brasileiro, os primeiros estudos nessa perspectiva são iniciados em 1990. Segundo Mendes (2007), na Universidade de Brasília, em 1994, são defendidas as primeiras dissertações e, em 1999, a primeira tese com base nesse campo de estudo.

Para Dejours (2014), a Psicodinâmica do Trabalho evidencia uma compreensão mais ampla do trabalhador frente ao trabalho ao propor como objeto não apenas o sofrimento, mas o prazer no trabalho, como também não somente a organização do trabalho, mas as especificidades na dinâmica própria de cada trabalho.

Esses estudos constroem um novo caminho, um novo conceito para as relações de trabalho, entre o sujeito e seu ofício e ultrapassam uma única ciência. Segundo Seligmann-Silva (2014, p. 15):

O que nos oferecem Dejours e os pesquisadores que com ele têm elaborado novas interpretações do mundo do trabalho a partir da observação e da escuta realizada em estudos de campo é, em síntese, o convite para pensar uma realidade que não é mais a realidade compartimentada das ciências contidas em cubículos isolados, mas a ciência transdisciplinar [...].

O termo para a análise psicodinâmica é advindo da teoria psicanalítica que estuda os “[...] movimentos psicoafetivos gerados pela evolução dos conflitos inter e intrasubjetivos” (DEJOURS, 2014, p. 112). Apesar da diferença do termo que concerne a psicanálise para a

Psicodinâmica do Trabalho o entendimento é de uma relação entre o sofrimento, o trabalho e o reconhecimento. Essa triangulação se assemelha ao ego, real e o outro (DEJORUS, 2014). Nesse entendimento “[...] a psicodinâmica do trabalho leva a questionar novamente o estatuto na economia geral do prazer e do sofrimento, as estratégias defensivas e as descompensações psicopatológicas” (DEJOURS, 2014, p. 115).

Alguns elementos se tornam essenciais na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho para que o trabalhador consiga atender às exigências do trabalho, bem como estar com saúde frente a essa organização: inteligência prática, personalidade e a cooperação (MENDES, 2007). Assim, a Psicodinâmica do Trabalho é uma ação, além de pesquisa, para analisar de forma crítica como uma nova organização do trabalho pode ser feita para garantir a saúde psíquica do trabalhador.

Como o trabalho ultrapassa o entendimento do próprio ato, na sua execução, mas é também uma integração com o grupo social, ele exerce uma função psíquica, pois é um dos pilares para a constituição do sujeito e de sua rede de significados. Para Dejours (1992) a Psicodinâmica do Trabalho é uma clínica, pois permite um entendimento referente à subjetividade no trabalho, tendo em vista que possibilita a abertura de espaços de diálogos aos trabalhadores, de forma que possam expressar, por meio da fala, seus sentimentos evidenciando assim as questões que originam o prazer e sofrimento no trabalho.

Ela se desdobra sobre um trabalho de campo radicalmente diferente do lugar da cura. Afirmar que ela é uma clínica implica que a fonte de inspiração é o trabalho de campo, e que toda a teoria é alinhavada a partir deste campo (DEJOURS, 1993, p. 137).

Por meio dessa “clínica” que visa a inter-relação trabalho e saúde, a partir da organização dos contextos de trabalho e sua complexidade sociopsíquica, um caminho de fala e escuta do coletivo de trabalho pode possibilitar mudança subjetiva dos trabalhadores frente ao sofrimento vivenciado (MENDES, 2007a).

Dejours (2012a, 2012b) destaca que trabalhar é mobilizar a inteligência inventiva, que descobre e inventa desenvolvida a partir da relação entre o trabalho prescrito e o real do trabalho, ou seja, o prescrito da tarefa e o que o trabalhador é levado a realizar, definida também como inteligência criativa. Nesse contexto, define o autor, há o trabalho como criação. Destaca ainda que o trabalho sempre se apresenta com desafios à realidade, e assim trabalhar é criar de alguma forma soluções para o que foi prescrito nas tarefas, desta forma o trabalhador constrói alternativas por meio da inteligência inventiva – de forma subjetiva – modificando a realidade, e conseqüentemente, se modificado.

É importante destacar, segundo Dejours (2004b), que para lidar com o real do trabalho deve-se identificar a distância da realidade do trabalho com o que é prescrito e previsto e a forma como é organizado tal trabalho, assim o real se revela ao trabalhador como resistência, na prática como forma de fracasso, pois há os desafios entre o que é o trabalho e sua execução, isto é, o mundo real se apresenta e o trabalhador se contrapõe àquela realidade, por vezes desagradável.

O nosso estudo tem como foco o trabalho dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como espaço da atuação do pesquisador, e que apresenta suas especificidades, uma vez que o trabalho é realizado com crianças, com idade média, entre 6 aos 10 anos, necessitando de uma atuação que compreenda os processos de desenvolvimento intelectual, afetivo, habilidades científicas e técnicas, repleta da formação do professor sob o aspecto ético, político e cultural (MORAES, 2005). Para além, o estudo é organizado para que se compreenda como são organizadas as vivências de prazer e de sofrimento na prática dos professores que atuam no referido seguimento de ensino, suas condições e organização, bem como a arquitetura dos mecanismos de defesa/estratégias defensivas que se utilizam para preservar a saúde psíquica.

No presente estudo, a partir do aporte teórico da Psicodinâmica do Trabalho, surgem questões de pesquisa a serem investigadas durante o percurso:

- Quais são os aspectos que provocam prazer e sofrimento ligados à organização e às condições de trabalho, do professor em exercício no magistério, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

- Quais são as estratégias defensivas utilizadas pelos professores frente às situações de sofrimento, visando à sua superação?

- Quais são os mecanismos de defesa utilizados pelos professores frente às situações de sofrimento, visando à sua superação?

- No exercício do magistério dos Anos Iniciais quais são as vivências de prazer e/ou de sofrimento?

Para tal investigação, apresentamos o objetivo o geral a ser alcançado ao longo do processo de pesquisa das vivências de prazer e de sofrimento da prática docente dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho:

- Identificar e compreender quais são as vivências de prazer e de sofrimento no trabalho dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para o alcance do objetivo geral, delineamos os objetivos específicos do estudo:

- Caracterizar a organização e as condições do trabalho de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Descrever os aspectos relacionados ao prazer e ao sofrimento dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Investigar quais são os mecanismos de defesa/estratégias defensivas do sofrimento no trabalho dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em sua prática profissional.

O estudo foi dividido em três capítulos, além do memorial, introdução e conclusão. No primeiro a introdução, a construção do problema e da problemática, objetivos de pesquisa e motivações do estudo. Aqui as motivações do estudo, o percurso a ser traçado para o desenvolvimento da proposta, e o alcance do mesmo. No estudo, a aplicação para o coletivo de trabalho dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – AIEF.

O primeiro capítulo intitulado “Trabalho e contextos” é o da revisão de literatura. Aqui apresentamos um panorama do trabalho, como ação em diferentes contextos, um enfoque ao trabalho dos professores, com destaque aos que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Apresentamos a perspectiva dejouriana para a Psicodinâmica do Trabalho, traçando um paralelo com os sujeitos investigados – os professores do Ensino Fundamental. Evidenciamos aqui a relação do trabalho, seu real e seu prescrito, suas relações e implicações na perspectiva do trabalho de professores que atuam nos Anos Iniciais, bem como a especificidade do trabalho no magistério.

O segundo capítulo é o método. A descrição do caminho metodológico para o alcance dos objetivos do estudo. Caracterizamos a construção do *corpus*, os instrumentos e técnicas empregadas da Psicodinâmica do Trabalho, na perspectiva de Dejours, para a compreensão do prazer e do sofrimento na prática dos professores que atuam nos Anos Iniciais. A explicitação do método e técnicas para a abordagem da PDT com os professores. Para melhor compreensão da PDT, organizadas em três grandes categorias/eixos: (1) organização e condições do trabalho nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; (2) o trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: prazer e sofrimento; (3) mecanismos de defesa/estratégias defensivas do sofrimento.

No capítulo terceiro, a análise dos dados e discussão. É a organização e tratamento do que foi encontrado *in loco*. São apresentados em três categorias, conforme já descritas, para melhor apresentação e compreensão do trabalho dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: organização e condições do trabalho; vivências de prazer e de sofrimento; e mecanismos de mediação do sofrimento na prática profissional. Identificamos a

relação com os pais e características da atividade e sociogerencial como marcas da Primeira Categoria; o sofrimento estampado com a desvalorização da atividade docente, bem como o reconhecimento, o avesso desse sofrimento na Segunda Categoria; A fala de desabafo das professoras e o distanciamento do ambiente de trabalho como marcas pertencentes à Terceira Categoria.

À guisa de fechamento do estudo, à conclusão. São as contribuições para a escola pesquisada, observando as potencialidades, à luz da Psicodinâmica do Trabalho, que poderá ter uma ação efetiva quanto à organização e condições do trabalho dos professores que atuam nos Anos Iniciais e demais etapas da Educação Básica. Apontamentos de trabalho coletivo como alternativa ao enfrentamento do sofrimento, utilizado como mecanismo de defesa/estratégias defensivas, mesmo sem uma intencionalidade, mas revelada no grupo de escuta.

CAPÍTULO 1 – TRABALHOS E CONTEXTOS

Sem trabalho eu não sou nada
 Não tenho dignidade
 Não sinto o meu valor
 Não tenho identidade
 (Legião Urbana, Música de Trabalho,
 1996)

1.1 O trabalho e o fazer: panorama

Falar em trabalho ao longo dos séculos pode apresentar diferentes características que dependerão da forma como cada sociedade, em se tratando de uma ação dos homens, tem experienciado. A palavra “trabalho” pode ser compreendida como sentimento imbuído de emoção, como também com pesar, dor, esforço, cansaço (ALBORNOZ, 2002). Ainda para Albornoz (2002), “é o homem em ação para sobreviver e realizar-se, criando instrumentos, e com esses, todo um novo universo cujas vinculações com a natureza, embora inegáveis, se tornam opacas” (p. 8).

Em se tratando de compreensão semântica o trabalho aparece como conjunto de atividades, produtivas ou criativas, exercida pelo homem para atingir determinado fim. Podemos encontrar a palavra como atividade profissional. Ainda com outros significados como preocupações, desgostos e aflições (ALBORNOZ, 2002).

Para a filosofia, o trabalho tem um caráter de colocar o homem em atividade, seja em qual dimensão for. Hegel dizia que é algo expressado maior que a própria satisfação das necessidades imediatas, mas é por meio dele – trabalho – que se forma a consciência pessoal e social (SEMERARO, 2013).

Na sociologia, o trabalho, é quase que exclusivamente entendido como uma divisão de atividade social. É possível perceber a mudança das sociedades por suas complexidades, assim – o trabalho – nessa perspectiva como uma capacidade de transformar e criar o mundo natural e o mundo social. Hoje, para Albornoz (2002), o trabalho “[...] é um esforço planejado e coletivo, no contexto do mundo industrial, na era da automação” (p. 25).

Na compreensão de Lancman (2004, p. 29):

O trabalho é mais do que o ato de trabalhar ou de vender sua força de trabalho em busca de remuneração. Há também uma remuneração social pelo trabalho, ou seja, o trabalho como fator de integração a determinado grupo com certos direitos sociais. O trabalho tem, ainda, uma função psíquica: é um dos grandes alicerces de constituição do sujeito e de sua rede de significados. Processo como reconhecimento, gratificação, mobilização da inteligência, mais do que relacionados à realidade do trabalho, estão ligados à constituição da identidade e da subjetividade.

No tocante à subjetividade, Tittoni e Nardi (2011) evidenciam que a “[...] a relação entre subjetividade e trabalho remete a análise dos modos como os sujeitos vivenciam suas experiências de trabalho e a elas dão sentido [...]” (p. 277). Nessa relação os autores destacam que há dois desafios a serem compreendidos: primeiro, em definir de forma concisa a experiência subjetiva, sem dela, ser retirada a complexidade expressa da definição de subjetividade; segundo, uma relação que se encontra em contínua transformação.

Dejours (2012b), afirma que o sujeito é central no trabalho e que não haveria trabalho sem sujeito, o qual é capaz de resistir ao fracasso frente à realidade do trabalho, de forma criativa e inteligente, para além da organização e condições do trabalho, pois o trabalho criado por uma subjetividade – cada situação é única – cria algo novo para si e para o seu contexto. Para chegar nesse entendimento a PDT passou por algumas fases (MENDES, 2007) a saber:

- 1ª fase: na década de 80 ainda com o caráter da psicopatologia do trabalho, com estudos da origem do sofrimento no enfrentamento do sujeito-trabalhador com a organização do trabalho, pensando na precarização das condições do trabalho, de modelo taylorista, além da compreensão do sofrimento e das estratégias defensivas individuais e coletivas.

- 2ª fase: na década de 90 com o início de uma nova abordagem, de vanguarda, para estudar o trabalho, com destaques as vivências de prazer e de sofrimento, além de estratégias para lidar com a organização de forma a ter saúde, evitar o adoecimento e garantir produtividade.

- 3ª fase: final da década de 90 a atualidade que visa à consolidação e propagação da psicodinâmica, de caráter científico, capaz de esclarecer quais são consequências do trabalho sobre os processos de subjetivação, as patologias sociopsíquicas e a saúde dos trabalhadores, bem como tais sujeitos subjetivam as vivências de prazer e de sofrimento, usam estratégias, da nova organização do trabalho, e uso de defesas coletivas e de cooperação.

Há três dimensões que influenciam tanto no prazer como no sofrimento, que constituem a subjetividade no trabalho: a organização do trabalho, as condições do trabalho e as relações socioprofissionais. Desta forma, tais vivências evidenciam o sentido do trabalho proveniente da interação das condições subjetivas – sujeitos – com as condições objetivas – realidade do trabalho, levando o sujeito a vivenciar prazer e sofrimento.

Para Dejours (2008), “[...] trabalhar é preencher o espaço entre prescrito e o efetivo” (p.39). Se há um espaço entre o que é retratado no prescrito e o que é efetivado no real, precisa ser preenchido, mas como fazer uma antecipação do que será efetivamente realizado? O preenchimento deste espaço será feito pelo sujeito que trabalha, ou seja, pensar e agir para alcançar os objetivos que foram previamente atribuídos ao prescrito.

Ainda para Dejours (2014), há um afastamento entre o que é prescrito pela organização do trabalho e o impacto com a realidade desse mesmo, que pressiona a mobilização das defesas dos trabalhadores para manter o equilíbrio psíquico e o afaste do sofrimento, numa dinâmica constante. Para Mancebo (2007), alguns elementos podem contribuir para a aceitação do trabalho prescrito: o trabalho exaustivo, a falta de tempo, a ausência de objetivos mais amplos e a apreensão subjetiva.

Na perspectiva da ergonomia, o real é “[...] aquilo que no mundo se faz conhecer por sua resistência e domínio técnico e ao conhecimento científico” (DEJOURS, 2005, p.40). Para Dejours (2005), o real é algo que aplicado uma técnica, não se consegue êxito, mesmo sendo utilizadas ferramentas da tecnologia de forma correta, ou seja, o real é associado ao fracasso. Mas, neste entendimento, também é um convite para dar continuidade a investigação e descobertas, uma vez que conhecimento sob este ponto de vista se aprende inicialmente pela experiência.

Para a PDT, o trabalho é uma atividade útil e coordenada, ou seja, não pode ser realizada de forma rígida, conforme prevista no prescrito. Numa dimensão humana, o trabalho, é algo que possa ser adequado, imaginado, criado, acrescentado alcançando assim o real do trabalho. Conforme Dejours:

[...] “realidade da atividade” (que é visada pela expressão atividade real ou trabalho real) e “real do trabalho”, isto é, os limites do saber, do conhecimento e da concepção, com os quais se chocam os atos técnicos e as atividades do trabalho (DEJOURS, 2005, p. 43).

Em síntese, segundo Moraes (2005), a Psicodinâmica do Trabalho pode ser compreendida no plano objetivo como o encadeamento das pressões de trabalho, que no plano subjetivo causam sofrimento e no plano intersubjetivo conduzem a elaboração de estratégias coletivas de defesa. Essa abordagem é a que iremos construir ao longo de nossa pesquisa com os professores dos Anos Iniciais.

Alguns elementos são fundamentais na compreensão da PDT, de forma a constituir todo embasamento da teoria, pois evidencia o acompanhamento das ações que a PDT desencadeia na relação com a saúde do trabalhador no exercício do trabalho: organização do trabalho, condições do trabalho, prazer e sofrimento no trabalho, estratégias de enfrentamento do sofrimento no trabalho. Iniciamos a apresentação dos elementos da PDT:

Organização do trabalho

Para Dejours (2007a), a *organização do trabalho* é uma sequência ordenada das atividades dos trabalhadores, de prescrições e controle:

A organização do trabalho é a forma como, por um lado, as tarefas são definidas, divididas e distribuídas entre os trabalhadores; por outro lado, a forma como são concebidas as prescrições; e, finalmente, a forma como se operam a fiscalização, o controle, a ordem, a direção e a hierarquia. (2007, p. 21)

A organização do trabalho é a forma que se estabelece a repartição do trabalho, ou seja, a divisão das tarefas, como é o modo prescrito de tal trabalho – e a divisão das pessoas, por responsabilidades, hierarquias e controle. Para Mendes (2002, p. 28):

[...] A organização do trabalho é resultado de um processo intersubjetivo, no qual encontram-se envolvidos diferentes sujeitos em interação com uma dada realidade, implicando uma dinâmica de interações própria às situações de trabalho, enquanto lugar de produção de significações psíquicas e de construção de relações sociais [...] A organização do trabalho exerce influências multideterminadas no funcionamento psíquico dos trabalhadores. Tais influências podem ser positivas ou negativas, dependendo do confronto entre as características de personalidade e a margem de liberdade admitida pelo modelo de organização vigente que permite ou não a transformação da realidade do trabalho [...] a organização do trabalho inscreve-se numa intersubjetividade em que o sujeito, com sua história passada, presente e futura, envolve-se com a dinâmica de construção do coletivo de trabalho e da sua identidade social. [...] Esses elementos da organização do trabalho são estabelecidos a partir de padrões específicos do sistema de produções que, por sua vez, determinam a estrutura organizacional na qual o trabalho é desenvolvido. Cada categoria profissional está submetida a um modelo específico de organização do trabalho, o qual contém elementos homogêneos ou contraditórios, facilitadores ou não das vivências de prazer e sofrimento do trabalhador. Esta definição depende dos interesses econômicos e políticos daqueles que definem o processo produtivo (MENDES; MORRONE, 2002, p. 28-29).

Como objeto de estudo na Psicodinâmica do Trabalho tem-se a relação existente entre a organização trabalho com os processos de subjetivação, nas palavras de Mendes (2007b), o que se compreende por tais processos é “[...] 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” (p.30). Esse conjunto é dinâmico e pode ser revelado nas vivências de prazer e de sofrimento, nas estratégias de mediação dos paradoxos na organização do trabalho, em patologias sociais, na saúde e no adoecimento do trabalhador (MENDES, 2007).

Para Bertão e Hashimoto (2006) a organização do trabalho tem uma característica que se configura em distanciamento entre o que é o trabalho prescrito e o real, desta forma acaba implicando no sujeito um rompimento entre a mente e o corpo, nesse aspecto o sujeito deixa de investir afetivamente no seu trabalho, utilizando de um mecanismo de defesa que paralisa o pensamento e as ações. Apresentaremos a seguir outro importante elemento da PDT:

Condições do trabalho

As *condições do trabalho* estão ligadas diretamente às pressões do trabalho, do ofício, sejam de ordem física, mecânica, químicas ou biológicas que incidem no corpo do trabalhador podendo ocasionar o desgaste, o envelhecimento e as doenças somáticas (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 2014). Assim, entendemos que enquanto a organização do trabalho atua no nível de funcionamento psíquico as condições do trabalho incidem diretamente no corpo do trabalhador.

Ferreira e Mendes (2003) dizem que as condições de trabalho são compostas por elementos estruturais que exprimem tais condições no local da produção e identificam a infraestrutura, apoio e práticas administrativas. Os elementos que constituem tais condições de trabalho são: ambiente físico – ar, temperatura, luz, som, sinalização; instrumentos – ferramentas, máquinas, documentação; equipamentos – aparelhagem, mobiliário; matéria-prima – objetos materiais e simbólicos; e suporte organizacional – remuneração, desenvolvimento pessoal e benefícios.

No caso da pesquisa, utilizamos os trabalhos de Mendes e Araújo (2012), Borges et al. (2013), Bendassolli e Borges-Andrade (2015) para elaboração de roteiro da organização e das condições de trabalho (ver apêndice C) que subsidiou os encontros com as professoras com o intuito de inspirar e orientar quanto aos elementos pertencentes à categoria em destaque. Outro elemento fundamental na PDT:

Relações de trabalho – relações socioprofissionais

As *relações socioprofissionais* podem ser entendidas como as interações entre chefes e subordinados, mais ainda, entre os sujeitos do coletivo de trabalhadores. São caracterizadas pela dimensão social, presentes no espaço de produção. Os elementos que integram as relações socioprofissionais são: interações hierárquicas – chefias; interações coletivas intra e intergrupos – membros da equipe de trabalho e outras equipes; interações externas – consumidores, representantes institucionais, usuários (FERREIRA; MENDES, 2003). Agora, outros dois elementos da PDT:

Prazer e sofrimento no trabalho

O *prazer no trabalho* está relacionado à quantidade de carga psíquica que é demandado para sua realização, como também a liberdade para tal realização, ou seja, quanto de investimento é desprendido, ou descarregado para tal realização, provando o prazer ou não

no trabalho. Explicando: quando a carga psíquica do trabalho é aumentada pela repressão que sofre no trabalho a liberdade é diminuída, quando essa demanda se mantém em equilíbrio – carga psíquica/exigência do trabalho – não causando fadiga, oriunda de maior negociação no trabalho, desta forma há diminuição da carga psíquica, portanto menos repressão e maior liberdade (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 2014).

É por meio do sentido atribuído ao trabalho que podemos transformar o sofrimento em prazer, ou seja, atribuir criatividade ao sofrimento dependerá da ressonância simbólica – de um sentido da tarefa ao sujeito com base na história de vida – e dos espaços públicos de fala, não apenas de forma individual, mas sobretudo da fala coletiva, a clínica do trabalho.

As vivências de prazer são originárias da combinação que o trabalho implica no corpo, na psique e nas relações interpessoais. São manifestadas mediante a gratidão, a realização, o reconhecimento, a liberdade e a valorização no trabalho. É um dos indicadores de saúde no trabalho, pois fazem uma estruturação psíquica, fortalecendo a identidade e a expressão da subjetividade no trabalho, pois evidenciam a relação do trabalhador na realidade do trabalho (DEJOURS, 2004a).

No caso do *sofrimento no trabalho*, para Bertão e Hashimoto (2006, p. 155) é a junção dos sofrimentos singular e relativo. Explicam:

O sofrimento no trabalho é articulação constante entre o sofrimento singular, herdado da história pessoal e familiar (dimensão diacrônica), e entre o sofrimento relativo, a situação atual de trabalho a (dimensão sincrônica). O sofrimento entrecruza a vivência na relação de trabalho dentro da instituição e fora dela, no ambiente social e familiar. Então, o passado da infância é reeditado no espaço atual da vida adulta. Os processos inconscientes são atemporais e permanecem intensos, à procura de significações.

Percebemos que o sofrimento assim formulado é presente não apenas no ambiente de trabalho, mas é presente na vida do sujeito, nos espaços em que convive, seja no convívio da família, seja num espaço onde se fizer presente as pessoas.

Fleury e Macêdo (2012, p. 226) enfatizam que o sofrimento pode ser classificado em quatro aspectos fundamentais a partir das indicações pautadas por Dejours (2006) quando destaca que o sofrimento está diretamente ligado às infrações das leis de trabalho, ao enfrentamento de riscos e a condição de atender às demandas do trabalho de forma satisfatória. Assim as autoras classificam:

- O medo da incompetência seria o enfrentamento da defasagem irreduzível entre o trabalho prescrito e o real;
- A pressão para trabalhar mal levaria ao constrangimento em executar mal o seu trabalho;
- A falta de esperança de reconhecimento mostra-se decisiva na dinâmica de mobilização subjetiva da inteligência e da personalidade no trabalho (motivação). Do reconhecimento depende o sentido do sofrimento.

- A normalidade não implicaria ausência de sofrimento, mas sim a utilização de estratégias defensivas que atuam como armadilha que insensibiliza contra o que faz sofrer.

O sofrimento é manifestado com sentimentos de indignidade, vergonha, inutilidade, medo e desqualificação. Vivenciar constantemente esses sentimentos, associados à incapacidade de torná-lo criativo, faz com que o trabalho seja lugar de adoecimento, sintomatizando no sujeito depressão, cansaço físico e manifestações psicossomáticas (RESENDE, 2003).

Nessa perspectiva podemos pensar em como enfrentar o sofrimento no trabalho uma vez que podemos identificar quais são suas causas e assim poder intervir de forma a não adoecer. Apresentamos os elementos da PDT no exercício docente:

O sofrimento psíquico e o prazer no exercício docente

O sofrimento psíquico pode ser descrito como aqueles sentimentos não agradáveis ou emoções que afetam o funcionamento psíquico do sujeito – nos aspectos biológico, psicológico e social, ou seja, é o incômodo que influencia na realização de atividades do cotidiano, que pode ser manifestado por tristeza, ansiedade, distração e sintomas do transtorno mental. Pensando em Freud (1930/2010) a ideia de sofrimento está contida na obra “Mal-estar na civilização”. São três elementos que compõem a noção de sofrimento:

O sofrer nos ameaça a partir de três lados: do próprio corpo, que, fadado ao declínio e a dissolução, não pode sequer dispensar a dor e o medo, como sinais de advertência; do mundo externo, que pode se abater sobre nós com forças poderosíssimas, inexoráveis, destruidoras; e, por fim, das relações com os outros seres humanos (FREUD, 1930/2010, p. 31).

Nesse contexto, o sofrimento se configura em diferentes aspectos e, nos espaços de convívio, como o trabalho, pode ser no embate do sujeito frente ao desconhecido e inesperado provocando o sofrimento. Para Freud (1920) *apud* Brant e Minayo-Gomez (2004, p. 215):

[...] o sofrimento é o estado de expectativa diante do perigo e da preparação para ele, ainda que seja um perigo desconhecido (angústia); ou medo quando ele é conhecido; ou susto quando o sujeito topa com um perigo sem estar preparado para enfrentá-lo. Portanto, o sofrimento se configura como uma reação, uma manifestação da insistência em viver em um ambiente que, na maioria das vezes, não lhe é favorável.

Quando não é possível dentro da organização do trabalho se reorganizar, fazer da relação do trabalhador e da organização fluir, quando há uma obstrução, se inicia o sofrimento, manifestado quando se acumula no aparelho psíquico tal sentimento que provoca desprazer e tensão (DEJOURS; ABDOUCHELLI; JEYET, 2014).

Blanchard-Laville (2005) faz uma abordagem importante no caso do exercício do magistério para falar do sofrimento quando cita a sedução do professor ao aluno numa compreensão de despertar o interesse deste pelo conhecimento que está sendo abordado, promulgado pelo professor num alto investimento de energia; investimento este que requer a devolutiva, uma aprendizagem significativa, que quando não concretizada pode provocar sofrimento.

Refletindo a partir desse contexto de sofrimento psíquico, o exercício docente acarretado de relações da organização do trabalho, desde as exigências da própria atividade, demandas, hierarquias e responsabilidades podem indicar um espaço profícuo para tal manifestação dos sentimentos de insatisfação desta organização, quando não há algo que preserve o funcionamento psíquico.

Exemplificando esse contexto, Santos, Novo e Tavares (2010) realizaram uma pesquisa com professores, evidenciando aspectos do sofrimento psíquico e físico de docentes de uma instituição de ensino:

[...] tempo excessivo dedicado ao trabalho; dificuldade de separar sentimento de frustração do trabalho na vida pessoal; falta de energia para o lazer e para o convívio com familiares e amigos; reclusão e isolamento depressivo; falta de colaboração entre colegas de trabalho; competitividade e conflitos entre grupos de linhas de estudo diferentes; privilégios de uns e preconceitos a outros; desigualdades verbalizadas como “castas com paredes invisíveis” com oportunidades políticas diferentes entre elas; relação chefia-docente com tratamentos desiguais; supervalorização das relações políticas e concentração de poder (s/p).

Para Czekster (2007), um entendimento do sofrimento no exercício docente é o que “[...] se registra desde o núcleo do próprio vínculo didático, emerge da organização do trabalho na escola e também das mudanças estruturais da sociedade capitalista ocidental”. (p. 46). Nesse contexto o caminho para superar tal sofrimento é conhecer o que seja, conhecer o que é e definir essa experiência, reconhecendo de fato, determinando-o.

O autor cita características presentes no ofício do professor: “salário menor na comparação com outras profissões de nível superior; carreira sem grandes possibilidades de ascensão; falta de condições básicas para o exercício da profissão; reconhecimento social baixo combinado com alta responsabilidade; burocratização excessiva” (p. 54). Assim o que se apresenta é um profissional que exerce o seu ofício para além do salário para sua satisfação, mas possivelmente de outra ordem, de mudar ou transformar realidades por meio do seu exercício como docente.

Para Mancebo (2007), o trabalho docente tem uma designação, a partir dos estudos de René Lourau nos anos 80 e 90, como sobreimplicação, entendida como uma cooptação e exploração da própria subjetividade, e mais, um sobretrabalho, permitindo assim “[...]”

compreender o sentido de prazer que os professores encontram em seu trabalho, sua “sobrevivência” enquanto sujeito, ao mesmo tempo em que se transformam em trabalhadores “*full-time*” [...]” (p. 79). Nessa perspectiva trabalho, subjetividade e exploração estão entrelaçados no conceito sobreimplicação (MANCEBO, 2007).

Em suma, a vivência de sofrimento do trabalhador, aparece quando este está em interação com o conjunto dos elementos do trabalho, ou seja, num esforço para sua realização, que pode ser manifestada por meio do mal-estar, com os sintomas de ansiedade, insatisfação, desgaste e desvalorização. Em contraponto, o prazer no exercício docente pode ser representado pelo alcance dos objetivos do seu trabalho. Se o esforço despendido para a realização do trabalho causa cansaço e sofrimento, o seu reconhecimento, inteligência na execução, adaptação e sucesso atingidos, sob a forma de compreensão do processo de ensino e aprendizagem pelos estudantes podem causar prazer. Ou seja, no ofício de professor, independente das condições que existam a organização e suas condições, o trabalho pode também exercer prazer, quando seu saber-fazer se concretiza nos objetivos alcançados e vai ao encontro de sua identidade. Outro elemento fundamental da PDT:

Reconhecimento no trabalho

O reconhecimento no trabalho passa necessariamente pela identidade do sujeito sempre em mudanças e pelo outro GERNET; DEJOURS (2011, p. 66):

[...] a identidade é a “armadura da saúde mental”, ela não está jamais definitivamente estabilizada e permanece incerta, incompleta. A maioria dos sujeitos não pode ter identidade unicamente por si mesmos. Por esse motivo, os sujeitos têm, constantemente, necessidade de confirmação por intermédio do olhar do outro.

Gernet e Dejours (2011), destacam que o funcionamento da sociedade é feito por meio do reconhecimento do trabalho, a partir das contradições internas e das ambiguidades, ou seja, o coletivo emitindo julgamentos consensuais é o que sustenta o reconhecimento do trabalho. Os autores ainda reforçam a ideia de que é por meio do seu fazer que o sujeito almeja ser reconhecido. Assim, é por meio do reconhecimento que se constrói o sentido do trabalho, possibilitando o transformar o sofrimento em prazer (DEJOURS, 2004a).

Nesse contexto, o trabalho não é apenas uma realização da tarefa, ele implica em reconhecer a existência do real, e dependerá para o alcance das metas obrigatoriamente da colaboração individual e coletiva, pois é por meio do reconhecimento que se dá o fortalecimento da identidade.

O julgamento de utilidade é a apreciação técnica, social ou econômica atestado pelos superiores hierárquicos, eventualmente pelos subordinados ou pelos clientes. O julgamento de beleza ou estético se dará pelos pares, pelos colegas ou mesmo pela comunidade – por aqueles que conhecem o trabalho de dentro (GERNET; DEJOURS, 2011; 2004). É apreciação da qualidade do trabalho que poderá ressignificar o sofrimento, advindo do encontro com o real do trabalho, podendo torna-lo prazer.

Dejours (2004b), enfatiza que o reconhecimento é essencial para a saúde mental do sujeito, implicando em consequências sobre o indivíduo e sobre o coletivo, quanto há a ausência desse reconhecimento pode haver descompensação psíquica ou somática (LANCMAN; SZNELWAR; 2011), como a incapacidade de agir frente às situações de tensão e/ou emocional. Nessas circunstâncias para evitar o adoecimento mental as estratégias defensivas são utilizadas.

No caso dos professores, Nogueira (2013) afirma que o reconhecimento do estudante fortifica o trabalho do docente e o apoia na suavização das vivências de sofrimento e imposições do trabalho, além de garantir o sentido do trabalho – resultante do valor do trabalho para o outro, como também de revigorar a identidade do sujeito frente ao mundo do trabalho. Nesse sentido, é uma forma de reforçar sua permanência no trabalho. Agora, outros dois elementos essenciais da PDT:

Estratégias defensivas e mecanismos de defesa do sofrimento no trabalho

As estratégias defensivas são mecanismos aplicados pelos trabalhadores como alternativa da racionalização da angústia, do medo, da insegurança que provocam o sofrimento. Tais defesas são empregadas pelos trabalhadores como forma de, não superada a rigidez do trabalho com a organização e prescrições, atenuem, ao menos, as pressões. Nas palavras de Dejours (2014, p. 128) “[...] essas defesas levam à modificação, transformação e, em geral, à eufemização da *percepção* que os trabalhadores têm da realidade que os faz sofrer”. De alguma forma, as estratégias defensivas ajustam uma maneira de adaptação, do trabalhador, às pressões do meio. As estratégias são arquitetadas de forma a fazer a negação do real, ou seja, negar aquilo que faz gerar resistência ao domínio técnico.

Assim, encontramos as estratégias individuais e coletivas. Nesse contexto, a partir de um sofrimento, o sujeito edifica mecanismos de defesa, de forma própria para se adaptar aquelas condições apresentadas no meio em que está inserido. No coletivo, pensando em

trabalho e seu ambiente, o sujeito é capaz de, vivenciando um sofrimento se juntar aos seus pares, para criar estratégias coletivas de defesa (DEJOURS, 2014).

Nesse contexto, é a partir das condições sociais e psicológicas que surgem o sofrimento, podendo se distinguir em sofrimento criativo e sofrimento patogênico. O sofrimento criativo é em certa medida a forma de trazer movimento e criatividade à vida profissional, ou seja, precisa ser elaborado a partir da ressonância simbólica – uma reconciliação entre o inconsciente e os objetivos da produção, uma conciliação entre as representações simbólicas do sujeito, seus investimentos pulsionais e a realidade do trabalho. (MENDES, 1995). O sofrimento patogênico é aquele em que o indivíduo não consegue estabelecer uma ressonância simbólica, pois não há um espaço em seu trabalho para a palavra, de forma a expressar suas questões de ordem interna.

Para a transformação do sofrimento em criatividade, apenas de forma elucidativa para nossa pesquisa, dependerá de dois elementos, segundo explica Mendes (1995, s/p):

[...]: a ressonância simbólica e o espaço público de discussão coletiva.
 A ressonância simbólica ocorre quando há uma compatibilização entre as representações simbólicas do sujeito, seus investimentos pulsionais e a realidade de trabalho [...].
 Para ocorrer esse processo, é necessário que a tarefa tenha um sentido para o sujeito, com base na sua história de vida. [...]
 Neste sentido, o trabalho pode ser considerado como o lugar de satisfação sublimatória, quando o trabalhador transfere sua energia pulsional, que inicialmente é dirigida para as figuras parentais com objetivo de satisfação imediata, para as relações sociais com satisfação mais altruísta.
 A ressonância simbólica é a reconciliação entre o inconsciente e os objetivos da produção. Na maioria das vezes, os preceitos rígidos e o controle organizacional não permitem ou limitam o espaço para ressonância simbólica, devido às exigências de responsabilidades, separação entre trabalho real e prescrito e entre concepção e execução.
 O espaço público é construído pelos próprios trabalhadores, constituindo o momento em que são partilhadas a cooperação, a confiança e regras comuns. Representa o espaço da fala, da expressão coletiva do sofrimento e da busca de mecanismos de transformação da situação vigente.

Nesse contexto é possível observar que há um apontamento de como o sujeito pode não apenas sofrer de suas queixas, passivamente, mas a partir destas, por meio de espaços de fala, modificar o que lhe faz sofrer, transformar o sofrimento em prazer e assim de forma dinâmica e ativa ressignificar sua condição frente ao trabalho. Por fim, outro importante elemento da PDT na perspectiva do trabalho dos professores:

Mecanismos de defesas no trabalho docente: estratégias coletivas e individuais

Dejours, Abdoucheli e Jayet (2014) enfatizam que as estratégias coletivas de defesa são caracterizadas pela maneira consensuada ou acordada pelos participantes do coletivo na tentativa de um equilíbrio frente ao sofrimento ocasionado pelo trabalho. Em contrapartida as contribuições individuais para a elaboração dessas estratégias são ordenadas e agrupadas em regras defensivas. O que destacam os autores é que são válidas enquanto os trabalhadores desejam, em conjunto, fazer valer. Enfatizam ainda:

A diferença fundamental entre um mecanismo de defesa individual e uma estratégia coletiva de defesa é que o mecanismo de defesa está interiorizado (no sentido psicanalítico do termo), ou seja, ele persiste mesmo sem a presença física de outros, enquanto a estratégia coletiva de defesa não se sustenta a não ser por um consenso, dependendo assim de condições externas (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 2014, p. 128-129).

Nesse entendimento, enquanto o mecanismo de defesa está interiorizado – como sendo seu –, que perdura sem a presença concreta, a estratégia coletiva precisa ser apoiada por uma totalidade de sujeitos, de condições exteriores, operando como regras.

Molinier (2013, p. 217) referente às estratégias considera:

[...] as estratégias coletivas estão focadas na construção de um universo simbólico comum que ganha consistência pelo fato de serem organizadas a partir de crenças, condutas e atitudes que têm todas por objetivo a redução, o tanto quanto isso for possível, dos efeitos decorrentes da percepção das realidades suscetíveis de gerar um estado de sofrimento.

Nas palavras de Mendes (2007b), as estratégias defensivas têm como objetivo principal “[...] minimizar a percepção do sofrimento, elas dão ao sujeito um suporte, funcionando como um modo de proteção. Funcionam basicamente como regras do coletivo de trabalho” (p. 38).

Essas estratégias defensivas coletivas podem, segundo Dejours, Abdoucheli e Jayet, (2014), garantir ao sujeito uma estabilidade que o próprio poderia não ser capaz de obter com apenas as defesas individuais, porque podem proporcionar continuidade do trabalho, pois controlam o sofrimento, não adoecendo o sujeito e garantindo sua identidade profissional. É importante destacar que apesar desse controle do sofrimento, tais estratégias não proporcionam a cura.

Para Dejours (2014), as defesas podem ser de proteção, de adaptação e de exploração. A primeira refere-se à forma de pensar, sentir e agir para resistir ao sofrimento, mas, com o tempo e por conta da precarização do trabalho, pode se esgotar. A segunda e a terceira, ocorre, em sua maioria, de forma inconsciente e é uma das formas de tornar o desejo do sujeito ao desejo da produção, ou seja, tornar o desejo do trabalho que realiza. Exigem um alto grau de investimento físico e sociopsíquico que ultrapassa o desejo e sua capacidade.

Se pensarmos na relação educativa os professores se utilizam de estratégias individuais e coletivas de defesa para que possam lidar melhor com o mal-estar docente. Aguiar e Almeida (2008) afirmam que o professor ao ver a impossibilidade de lidar com tal situação, utiliza-se de atestados médicos e licenças como forma de atestar o que sente, ou seja, o sujeito se utiliza de um instrumento que simbolize sua fala. Essa falta – ausência, absenteísmo – é uma forma de, mesmo momentaneamente, esquivar-se das tensões do seu trabalho (ESTEVEVES, 1999).

Outro mecanismo de defesa utilizado pelos professores, segundo Esteves (1999) é a rotina de suas aulas, como forma de manter certa normalidade, mascarando assim um ideal que foi interiorizado da normatização do seu trabalho. Segundo Nogueira (2013) no exercício docente muitos desafios se apresentam – impotência do professor frente as situações de drogas e violência, falta de reconhecimento social, apatia do estudante, dificuldade em lidar com temas relacionados à sexualidade entre outros – dessa forma fazem os professores se valerem de estratégias de defesa – que emergem do confronto da tensionalidade das subjetividades no trabalho, pelos professores – contra o sofrimento, caracterizado por vezes com comportamentos de resistência às mudanças e pouco envolvimento no trabalho.

De forma sucinta, como exemplificação, os principais mecanismos de defesa são: a *negação* – recusa de aceitar algo penoso para que possa ser tolerado; o *recalque*, manter longe da consciência algo penoso; a *regressão* – é o retorno a atitudes passadas para fugir de um presente angustiante; o *deslocamento* – substituição de uma pulsão por outra socialmente aceita; a *projeção* – quando há algo em si que desagrade, mas indica no outro esse algo que estava em si mesmo; a *formação de reação* – oculta algo que não seja aceitável com um posicionamento oposto; a *intelectualização* – afastamento do que não gosta, por provocar dano emocional; a *racionalização* – substituir algo doloroso ou negativo por algo mais estável; a *sublimação* – energia dos impulsos primitivos ou inaceitáveis em objetos socialmente aceitos, quando os sujeitos transformam conflitos em atividade produtiva. (ESTEVAM, 1968; SILVA, 2010).

Destacamos o mecanismo de projeção, em sentido amplo, definindo a partir da teoria psicanalítica que explica, a projeção, conforme Laplanche e Pontalis, (2000), “concebendo-o como uma operação na qual o sujeito expulsa de si e localiza no outro, pessoa ou coisa, as qualidades, os desejos, os afetos, os sentimentos e até mesmo os “objetos” que estão internalizados e ele desdenha e/ou recusa aceitar e/ou admitir que lhe são pertencentes”. Nesse sentido, o sujeito desloca para alguém ou alguma outra coisa que esteja fora, na perspectiva de uma ação projetiva. Após a explicação dos *presuppositions* basilares da PDT

em sua relação com algumas questões que comparecem no fazer e no ser docente discutiremos a seguir as especificidades da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

1.2 O trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Segundo Saviani (2009), do século XX até a década de 1960, havia um modelo predominante para a formação de professores que atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, anteriormente conhecido como séries iniciais. Modelo este pedagógico-didático aplicado pelas Escolas Normais, e que, de forma parcialmente satisfatória, atendia às demandas do conteúdo e da forma para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Com o passar dos anos, sobretudo a partir das mudanças que fazem elevar a formação para o nível superior, especialmente por meio da última Lei N. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu título VI, “Dos profissionais da educação”, artigo 62 (BRASIL, 2014, p. 36) “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, [...] admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental [...]”, Saviani (2009) entende há dois dilemas que precisam ser discutidos: um – a formação garante um maior preparo profissional com bases mais sólidas, a partir de uma cultura pedagógica; dois – a pressão exercida pelos conteúdos culturais-cognitivos deixariam em segundo plano as exigências pedagógicas. É importante dizer que para além da formação técnica, não é possível estar “preparado” para os imprevistos, pois a docência como atividade profissional envolve o imprevisível. Neste cenário, o autor destaca que os professores teriam grandes obstáculos a serem superados para atender as necessidades específicas das crianças pequenas dos Anos Iniciais.

Falar em formação de professores para o atendimento aos estudantes dos Anos Iniciais parece complexo, e de fato é, pelos cenários descritos, então, devemos perceber que a prática pedagógica neste segmento de ensino também apresenta suas particularidades.

Refletindo a prática pedagógica é importante destacar que é por meio desta atividade que o professor consegue aperfeiçoar seu fazer, a partir dos saberes que compõe sua formação e que ultrapassam a mesma, incluindo aí sua experiência. Nas palavras de Tardif (2012, p. 33), “[...] saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais”. Este último, citado pelo autor, é conhecido como saberes práticos, é o chamado “cultura docente em ação” (p. 49).

Tardif (2012) evidencia que os saberes práticos não são saberes da prática – porém se integram –, mas sim saberes adquiridos pelo exercício cotidiano, pela atuação do docente e aprendidos por meio de condicionantes e situações no seu fazer diário que ele, professor, o torna como uma forma de agir que envolve improvisação e habilidade pessoal, de lidar com o que se apresenta na sala de aula.

Segundo às Diretrizes Nacionais Curriculares Gerais da Educação Básica – DNCGEB, (BRASIL, 2013, p. 110) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

[...] a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização. O desenvolvimento da linguagem permite a ela reconstruir pela memória as suas ações e descrevê-las, bem como planejá-las, habilidades também necessárias às aprendizagens previstas para esse estágio. A aquisição da leitura e da escrita na escola, fortemente relacionada aos usos sociais da escrita nos ambientes familiares de onde veem as crianças, pode demandar tempos e esforços diferenciados entre os alunos da mesma faixa etária. A criança nessa fase tem maior interação nos espaços públicos, entre os quais se destaca a escola. Esse é, pois, um período em que se deve intensificar a aprendizagem das normas da conduta social, com ênfase no desenvolvimento de habilidades que facilitem os processos de ensino e de aprendizagem.

É possível perceber que, nesta etapa da Educação Básica há uma ênfase para a compreensão da linguagem, leitura e escrita, nos diferentes contextos sociais, aprendizagem de conceitos matemáticos, aprendizagens da vida social e do desenvolvimento das habilidades e competências dos processos de ensino e aprendizagem.

Para Gatti e Nunes (2009), apesar da importância fundamental dos professores que atuam nos Anos Iniciais para o processo de ensino e aprendizagem, que desenvolvem a prática em sua maioria nas instituições escolares, os professores formados nas licenciaturas em Pedagogia no Brasil, pouco têm discutido durante sua formação o papel da escola ou se faça desse espaço um local integrado à formação de professores. Gatti e Nunes (2009) destacam: “A escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas mentes, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar” (p. 56).

Um aspecto importante a ser destacado como essencial para os professores que atuam nos Anos Iniciais é ser polivalente. O termo tem sido adotado para designar os profissionais que têm competência para transitar com propriedade em diferentes áreas do conhecimento (LIMA, 2007). Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, em seu artigo 5º, inciso VI, enfatiza o que o professor dos Anos Iniciais deve ensinar “VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes,

Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006).

Para Lima (2007), o professor polivalente é aquele com competência para apoderar-se dos conhecimentos de diferentes áreas do conhecimento, mesmo que de forma básica, mas capaz de articular este conhecimento com a base comum do currículo nacional, de forma a desenvolver um trabalho interdisciplinar nos Anos Iniciais.

Codo e Gazzotti (2000) destacam especificidades do professor e de seu exercício:

O trabalho de educar tem tudo para ser o melhor e ao mesmo tempo um tipo de trabalho dos mais delicados em termos psicológicos. Tudo para ser o melhor porque não há fragmentação no trabalho do professor; é ele quem, em última instância, controla seu processo produtivo: em sala de aula, embora tenha que cumprir um programa, possui ampla liberdade de ação para criar, definir ritmos, definir a sequência das atividades a serem realizadas. Além disso, e o que é mais importante, o professor é dono de seu processo produtivo, participando desde o início ao final de seu processo de ensino (2000, p. 39).

Podemos entender que o produto do trabalho do professor é a mudança que ocorre no estudante. Neste contexto, é possível perceber que exige do professor certo investimento para o estabelecimento de uma relação com o outro, como um dos diferenciais da atividade no magistério, uma vez que depende de um comprometido de ensinar – do professor, e de outro lado uma disposição em aprender – do estudante, tendo como objetivo o processo de ensino e de aprendizagem. Para Codo e Gazzotti (2000), as tarefas atribuídas ao professor exigem uma “expressão de afetividade”, uma vez que, pelo estabelecimento de vínculos afetivos é que se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem.

Como vimos, sob o ponto de vista da Psicodinâmica do Trabalho é possível, em síntese, dizer que o *trabalho prescrito* refere-se às diversas funções – inerentes ao trabalho, que serão realizadas pelo trabalhador e o *trabalho real* trata-se da forma pela qual cada sujeito irá desenvolver as atividades – daquele trabalho, para alcançar determinados fins.

Para Codo e Batista (2000, p. 68), o trabalho prescrito aos professores é assim especificado:

Diz respeito aos procedimentos didáticos corretos, os métodos, a utilização criteriosa dos recursos de ensino, diz respeito a psicologia das crianças e adolescentes, às formas de abordar os alunos “normais”, “problemáticos”, diz respeito o funcionamento da organização escolar, a distribuição de cargos e funções, as relações com os pais dos alunos etc (p. 68).

O trabalho docente prescrito, no caso dos professores que atuam nos Anos Iniciais, inclui atividades de elaboração e cumprimento do plano de aula, de acordo com a proposta pedagógica da instituição de ensino e/ou secretarias de educação, elaboração de relatórios de estudantes sob sua responsabilidade, cuidar do processo de ensino e aprendizagem, criar

mecanismos de avaliação, propor atividades de recuperação, participar de atividade extraclasse, participação em atividades escolares, realizar atividades de forma colaborativa com outros profissionais, participar de formação continuada, colaborar com a elaboração do projeto político-pedagógico e implementação do mesmo, integrar conselhos da escola entre outras atividades de cunho pedagógico.

O trabalho docente real se insere no cotidiano, no fazer da escola, nas relações diárias e problemas pertinentes à instituição escolar. Nas palavras de Codo e Batista (2000), “[...] um conjunto de aspectos que intervêm na configuração do cotidiano escolar, tais como as relações com colegas, os recursos que a escola possui, os problemas singulares da instituição, como na atualidade o problema da violência, o tipo de gestão adotado, etc” (p. 69). Somente nessa inserção no cotidiano escolar é possível vivenciar a realidade da atividade docente.

1.3 Profissionalidade e trabalho do sujeito docente

Para Weber (2007), os professores são agentes de disseminação de conhecimento numa perspectiva de conhecedor dos processos que envolvam a sociedade em transformação, capaz de apropriar-se de conhecimentos e suas tecnologias e, a partir deles, trabalhar de forma a disseminar tais inovações para as gerações futuras.

Nesse contexto, é importante observar o que diz Garcia (1999) quando explicita a formação de professores como necessária no cenário atual, mas que percebe ainda uma falta de embasamento teórico e conceitual desta formação:

A formação aparece de novo como o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho. Assim, a formação continua a ser um tema prioritário e com uma grande potencialidade, o que justifica a necessidade crescente de investir em formação. Contudo, apesar das contínuas e crescentes exigências de progresso e expansão da formação, é notória a falta de um quadro teórico e conceptual que ajude a clarificar e a ordenar esta área do conhecimento (p. 11).

Para Garcia (1999), o conceito de formação está ligado a alguma atividade. Enfatiza que sempre é uma formação para algo. Explicita três tipos de funções desta capacitação: como uma função social, como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa e formação como instituição. Na primeira função trata-se da transmissão dos saberes atendendo a um determinado sistema socioeconômico ou a uma cultura de domínio. Na segunda, refere-se ao sujeito em relação à sua maturidade, aprendizagens e suas experiências. Na terceira função, quando pertence à estruturação organizacional onde se planeja e desenvolve os cursos de formação de professores.

Nesse sentido, também se discute como profissionalizar esse docente responsável por construir formas eficientes de apropriação de culturas, de informações e tratamento destas em novos conhecimentos. Desde a Lei 5.692/71, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus, em seu capítulo V, do artigo 29 ao 40, destacava-se especificadamente, a formação dos professores e especialistas, direcionando cada tipo de formação para atuar no magistério de 1º e 2º Graus como profissionais da educação.

Na abordagem de constituição do profissional de educação, das relações traçadas entre formação e atuação, influenciadas pelas transformações ocorridas no seio da sociedade, é importante observar o que o Araújo (2000) explicita:

A constituição do professor como sujeito investigador da própria prática e, assim, produtor de um saber advindo dessa mesma prática, vai se concretizando à medida em que ele compreende a rede política, social, cultural e econômica na qual o mundo, o país e a escola se encontram. O processo emancipatório dos professores contribui efetivamente para a conquista da sua autonomia (p. 79).

Hoje, o que se observa é a grande responsabilidade que se delega apenas ao professor como a quase exclusiva alternativa de sanar diversas dificuldades existentes nos lares, antes delegadas aos pais, tais como: disciplinar filhos, controlar horários, censurar programas inadequados para tal idade, lidar com questões emocionais e afetivas, além de lidar com contradições da realidade atual, tais como certo e errado em dado contexto, posição e oposição em discursos, justiça e injustiça no contexto escolar (LOPES, 2001).

Em contraponto, podemos observar os apontamentos de Asbahr e Lopes (2006) quando enfatizam que os professores não reconhecem um processo histórico de construção de sociedade e constroem estereótipos para cada dificuldade, tornando natural toda e qualquer desigualdade social, além de responsabilizar individualmente os sujeitos. Assim, não reconhecem que idealizam um aluno com as implicações dos processos sofridos ao longo de sua trajetória, o que causa mal-estar, e dessa forma, nomeiam como culpa dos pais ou responsáveis pelos estudantes essa demasiada atribuição de tarefas.

Nóvoa nos faz refletir a partir da pluralidade que se instala hoje na sociedade, que demanda, por vezes, mais do professor do que exigia no passado, exatamente pelas mudanças ocorridas na atualidade que exigem deste grande esforço, seja pela questão social, seja pelo uso das tecnologias, mas pela complexidade que é a profissão docente:

[...] é difícil dizer se ser professor, na atualidade, é mais complexo do que foi no passado, porque a profissão docente sempre foi de grande complexidade. Hoje, os professores tem que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social, o que não existia no passado. Isto é, quando todos os estudantes vão para a escola, de todos os grupos sociais, dos mais pobres aos ricos, de todas as raças e todas as etnias, quando toda essa gente está dentro da escola e quando se consegue cumprir, de algum modo, esse desígnio histórico da escola para todos, ao mesmo tempo, também, a escola atinge

uma enorme complexidade que não existia no passado (2001, s/p).

As falhas na política de formação docente, bem como a ausência de ações adequadas relativas à carreira e a remuneração do docente, refletem diretamente na desvalorização social da profissão docente (TANURI, 2000).

Em relação ao ideário profissional, a expectativa social se altera em função de novas dinâmicas familiares que ocorreram por meio das transformações sociais, econômicas, culturais. Em relação à composição do sujeito professor, é necessário priorizar o que de fato se quer alcançar. Nesse sentido, compreender o papel do professor frente ao seu aluno, num entendimento de sujeito que ensina e aprende que o envolve em todos os contextos escolares, torna-se importante para o entendimento dos rumos do processo educativo em nosso país. A característica desse profissional, enquanto sujeito, é esclarecida quanto à sua representação e exercício. Nesse sentido, Paro (2008, p. 31-32) esclarece:

Com relação ao educador, o aspecto mais evidente de sua condição de sujeito é que, pela mesma razão que o aluno só aprende se quiser, também o professor precisa querer ensinar para conseguir fazê-lo. Sua condição de educador, envolvido, portanto, na construção de personalidades humano-históricas, não permite que tenha uma atitude exterior ao processo ensino-aprendizagem, como mero repetidor de “conteúdos” a seus alunos. Mais do que sujeito, ele tem a função de propiciar condições para que os educandos se façam sujeitos. Por isso, além de familiaridade com a metodologia adequada e conhecimento técnico sobre educação, ele precisa estar comprometido com o trabalho que realiza. Não basta conhecer determinado conteúdo e “explicá-lo” a seus alunos, é preciso saber como ensinar os conteúdos da cultura de modo a que se alcance a formação da personalidade do educando. Não basta gostar do trabalho que exerce, é preciso ter consciência política de sua função e do que ela representa na construção de seres democráticos para uma sociedade democrática.

É importante evidenciar nesse reconhecimento profissional o papel delegado a ele, professor, agindo e sofrendo a ação que executa. Não apenas conhece do ofício de professor, mas também sabe das implicações do seu efetivo trabalho de caráter político, implicado de valores presentes na construção de sujeitos reflexivos numa sociedade que se quer democrática. Reflete, age, constrói, propõe e sofre as consequências dessas ações.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1995) esclarece o caminho percorrido:

Hoje em dia impõe-se cada vez com maior evidência: que os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. [...] não há ensino sem uma renovação permanente dos meios pedagógicos, sem uma concepção quotidiana de novos materiais: quer se trate dos conteúdos ou das situações didáticas, quer se trate das tarefas a propor aos alunos ou da organização curricular, quer se trate da planificação ou do sistema de avaliação [...] (p. 23).

Ainda nesse aspecto de profissionalidade do professor na visão de professores, Zeichner e Diniz-Pereira (2005) apontam fatores fundamentais para os profissionais iniciantes

ou mais experientes, que deveriam ser internalizados durante sua formação inicial e nos primeiros anos de prática profissional, disposição e habilidade. Os autores consideram esses fatores relevantes para que os profissionais de educação possam reconhecer sua própria prática, podendo se aperfeiçoar com o passar do tempo, responsabilizando os profissionais por sua própria formação.

Pensar em como será essa formação dos professores também é pensar como os cursos que formam os professores elaboram e se estruturam para atender as demandas contemporâneas exigidas para a futura atuação docente. Nesse contexto, Gatti (2010, p. 1375) auxilia na reflexão:

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Nesse contexto, para além de uma formação técnica, a formação dos professores necessita de uma referência a partir da função social que se espera da escolarização: o alcance do processo o processo de ensino e aprendizagem, mediado pelo professor. Assim, capaz de avançar e atender às novas exigências da sociedade, mas não numa perspectiva imediatista, mas na consolidação dos valores presentes de cidadania, democracia, e coletividade capazes de garantir uma sociedade com equidade aos seus cidadãos.

Para Madeira-Coelho (2012), formar-se professor é uma elaboração de sentidos subjetivos a partir das relações estabelecidas com o Outro, na perspectiva da aprendizagem, numa prática constante, pois se renova no exercício do ofício:

Formar-se professor é, portanto, um processo de construção de sentidos subjetivos que vão sendo configurados ao longo das vivências das relações com o Outro coletivo, ao longo de uma história pessoal anterior que é constantemente atualizada, bem como pelo vivenciar experiências, pela reconstrução de conhecimentos, pela troca de ideias, pela descoberta das diversidades de aprender. (p. 118).

Um aspecto importante da formação docente é a dimensão psicossocial. Aqui é necessário reconhecer a importância da constituição do(a) professor(a) para o exercício de sua função social, ou seja, o pleno controle de suas tomadas de decisões na comunidade, especificadamente no que lhe compete: o processo de ensino e aprendizagem. Essa característica é fundamental para que se possa perceber a influência que o(a) professor(a) exerce na formação do ser humano:

A composição do(a) professor(a) se concentra nas atitudes que tomar frente ao exercício docente, sua prática. Atitudes aqui entendidas não simplesmente como um

modo de agir, mas, dentro da área da Psicologia Social, relacionando-as a “comportamentos sociais que cada indivíduo tem, em presença de determinadas situações” (GRÜSPUN; GRÜSPUN, 1982, p. 77).

Para Gatti (2003), os professores e professoras já são seres psicossociais. De acordo com a Psicologia Social, por serem essencialmente sociais, com identidades pessoais e profissionais, vidas em grupo, partilham e participam de culturas, derivam das culturas seus conhecimentos, valores e atitudes, desse processo de relações. Nesse entendimento, todos os fatores do contexto do professor integram esse caráter à sua formação.

Outro aspecto importante da formação profissional trata-se da questão ética, abordagem diretamente associada à atitude. Quando ouvimos falar em uma ação no fazer pedagógico, entendemos ser permanente, constante e com o outro. Assim, segundo Imbert (2001, p. 30-31):

O engajamento ético não depende, de modo algum, de uma atividade fabricadora-manipuladora – a poiesis – que acaba quando sua produção está consumada; ele não visa uma produção interna, tal como a edificação de um Eu “superior” com traços acabados; nem uma produção externa, tal como, para o legislador e o educador, a produção de sujeitos-objetos submissos. O engajamento ético entende-se como práxis, ou seja, ato através do qual o sujeito – e sem dúvida, aqui, estamos passando além da acepção estritamente aristotélica –, não só exerce e desenvolve suas capacidades, mas ainda continua a se autocriar, ex-sistir, através da autocriação e da ex-sistência de outro(s) sujeito(s).

Almeida (2003) reforça a ideia de que a ética na formação profissional é como uma ferramenta de trabalho, ou seja, faz parte do cotidiano. A questão permeia desde as “[...] intenções conscientemente planejadas aos desejos mais ocultos, incluindo nossas realizações, o saberes que orientam e as finalidades e efeitos, objetivantes e subjetivantes, dos nossos atos, como palavra e ação” (p. 181).

Ainda para Almeida (2008), a formação de professores está repleta de desafios, para além dos aspectos “didáticos, instrumentais e racionais ligados ao exercício de saber-fazer profissional” (s/p). Esse aspecto ético refere-se ao próprio ofício de professor como sendo da ordem do impossível (FREUD, 1925), por dar conta de sustentar a posição incômoda que ocupa no exercício docente. Assim Almeida (2009, s/p), completa:

[...] os desafios que se apresentam ao cenário da formação de professores, dizem respeito, sobretudo, às dificuldades, resistências, impasses e condições relativos à implementação e à sustentação, no âmbito do processo formativo, de ações de cuidado, de ensino e de transmissão que, articuladas entre si, sejam capazes de colocar no centro do processo questões afeitas à subjetividade do professor, aos fenômenos inconscientes das relações transferenciais, aos conflitos oriundos dos processos grupais e a toda sorte de situação que toca, de forma inesperada e inusitada, o processo relacional do ensinar-aprender.

Assim, cabe aos professores como uma alternativa para se encantar com a profissão, conhecer bem o seu futuro ofício, como forma de se identificar com a escolha feita e assim

permanecer na profissão, encarando os desafios que lhe são postos, mas entendendo a complexidade da relação que envolve o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, outra possibilidade de formação profissional concerne aos grupos de escuta clínica para a formação continuada de professores, de grande relevância, pois considera as especificidades do ofício docente, além de proporcionar uma reconstrução da identidade profissional, bem como uma ressignificação de suas práticas, assim esses grupos de escuta:

[...] propõe que a palavra circule livremente, visando a sustentar e a ampliar o processo de simbolização, na medida em que as relações imaginárias/especulares e os ideais educativos são gradativamente desinflados. Isso implica em não obliterar a angústia com respostas ou decisões balizadas por regras exteriores ao grupo, por soluções mágicas, mas em canalizá-la para a expressão autêntica das diferentes formas de subjetivação presentes no grupo, por meio de novos significantes produzidos pelos sujeitos que falam, que tomam a palavra, na intenção de dar algum contorno à angústia que os mobiliza ou os paralisa no cotidiano da escola. (ALMEIDA; AGUIAR, 2017, p. 99).

Almeida (2012) enfatiza que os trabalhos desenvolvidos na extensão, na pesquisa-ação e intervenção, nessa perspectiva – escuta clínica – têm como a finalidade a formação continuada de professores, apresentando características particulares que:

[...] leve em conta a especificidade do *métier*, de natureza relacional e interativa, e a necessidade de construção de um *saber-fazer* na ação, a partir da experiência vivida, na prática, de forma que se torne possível, para o professor, uma articulação mais fecunda entre saberes teóricos e práticos. (p. 77)

Para Pereira (2017) somente como um espaço que assegure uma “escuta apurada” e que se faça mínimas intervenções, garantindo que a fala possa circular nesse espaço, de forma franca e sem moralismos, dita pelos sujeitos e não exclusivamente e em demasia por quem dirige, é que se pode avançar na escuta de professores possibilitando expor seus impasses, experiências e subjetividades, com o objetivo de abertura ao laço social, mas que também reconheçam as limitações, os sintomas apresentados, ressignifiquem e não adoeça.

Assim é possível pensar numa variada e complexa trama do trabalho docente, ou na preparação do sujeito professor frente à sua missão no exercício docente, com clareza quanto aos desafios, mas também as possibilidades da construção da profissionalização docente, bem como a garantia de pensar e repensar sua identidade profissional.

1.4 A Psicodinâmica do Trabalho na prática profissional de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

O trabalho compreendido na perspectiva de Dejours, da Psicodinâmica do Trabalho, é possibilitar um novo caminho dentro da organização do trabalho, permeada de atores, de

relações, que seja capaz de realizar mudanças concretas a partir da mobilização coletiva dos envolvidos nesta atividade.

O coletivo abordado refere-se aos professores os quais atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que lidam diariamente com relações hierárquicas, de interações com diversos profissionais envolvidos na escola, com pais e alunos, além da carga de trabalho atribuída à função de educar, especialmente neste cenário de incertezas.

Compreender como a organização e as condições do trabalho podem agir sobre a prática profissional dos professores é um passo importante para uma ação, mesmo que introdutória de uma possível reorganização do ofício docente.

Por meio dos instrumentos utilizados na clínica do trabalho: espaço de discussão e deliberação e uma escuta privilegiada capaz de assegurar a mobilização subjetiva para restaurar o sentido do trabalho é possível refletir as vivências de prazer e de sofrimento no exercício do magistério, de uma categoria profissional que apesar do pouco prestígio social e muitos afazeres, contribui sobremaneira a um novo cenário da realidade.

Nesse contexto, é apresentado o chamado mal-estar docente, designando as transformações da sociedade atual, já citadas anteriormente, os quais exigem cada vez maiores responsabilidades, atividades e qualificação do ofício de professor, refletindo uma reação de cunho psicológico – emocional – a uma questão ainda oculta. Pereira, Aguiar e Costa (2015) afirmam que, só recentemente, apesar de existir há vários anos, nunca havia sido estudado tal tema como objeto da Ciência.

Esteves (1999) enfatiza que o conceito – mal-estar docente – tem sofrido influência de fatores sociopolíticos, pessoais e da formação profissional. Afirma ainda que as mudanças ocorridas na sociedade influenciaram a educação e impactaram na desvalorização do professor, que por vezes se apresenta atrelada as mudanças na política educacional que parece se manter como política de governo e não de Estado. Cita como mudanças: a era da informação; a democratização do ensino; as novas exigências – métodos e técnicas de ensino; falta de materiais; salário (ESTEVES, 1999).

Esteves (1999) relata que o mal-estar docente é traduzido como descrição dos resultados permanentes que prejudicam a personalidade do docente, ocorrido pelo efeito das condições psicológicas e sociais no exercício do fazer pedagógico, pela mudança acelerada ocorrida na sociedade, implicando diretamente do seu desempenho.

Para Aguiar e Almeida (2011, p. 3):

[...] o professor pode ocupar o lugar simbólico de representante da lei e de interditor das crianças, na vida escolar, como o de um pai na educação familiar de seus filhos. Entretanto, na sociedade moderna, este lugar está prejudicado, esvaziado,

desinvestido de autoridade.

A Psicodinâmica do Trabalho pode contribuir com o desafio do professor em redefinir seu papel na atualidade onde, por exemplo, a autoridade e o seu lugar estão fragilizados na sociedade, superando um sofrimento do próprio não reconhecimento do seu papel (AGUIAR, 2006). Sob este aspecto, a ação da Psicodinâmica do Trabalho contribui, por meio da *práxis* do professor, para buscar alternativas de reconhecimento do seu trabalho e fortalecimento da identidade, provocando prazer no seu ofício.

Iremos, no próximo capítulo, apresentar o percurso, o caminho metodológico, a forma pela qual organizamos o método, com a natureza e os procedimentos da pesquisa, para responder aos objetivos e questões do nosso estudo.

CAPÍTULO 2 – MÉTODO

Os métodos e os procedimentos são o meio científico de prestação de contas pública com respeito à evidência. (BAUER; GASKELL, 2008, p. 29)

2.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa é de abordagem qualitativa, segundo (BAUER; GASKELL, 2008, p. 23) “[...] lida com interpretações das realidades sociais [...]”. O objetivo com essa abordagem é poder descrever um problema, analisar as variáveis apresentadas, compreender os processos investigados no estudo, além de contribuir para o processo de mudança dos participantes envolvidos. (OLIVEIRA, 2007).

A perspectiva da referida pesquisa é a partir da Psicodinâmica do Trabalho nas leituras de Christophe Dejours, adaptando o contexto do trabalho para o coletivo de trabalho de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A pesquisa com a Psicodinâmica do Trabalho é como uma prática de intervenção, com base nos espaços de fala e escuta dos coletivos de trabalho, validação de registros, bem como o uso de técnicas como a construção de laços – que implica na transferência, ou seja uma condição necessária para o espaço de fala e escuta; elaboração e perlaboração – uma rememoração pelo sujeito do seu mal-estar trazidos pela fala; interpretação – forma pela qual a abordagem se torna coletiva e não individual, que permitem aos trabalhadores uma reflexão do seu ofício para consciência dos processos do trabalho que não se tinha clareza (DEJOURS, 2004a). Assim, lembrando os objetivos da pesquisa são:

Geral

- Identificar e compreender quais são as vivências de prazer e de sofrimento no trabalho dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

Específicos

- Caracterizar a organização e as condições do trabalho de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

- Descrever os aspectos relacionados ao prazer e ao sofrimento dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

- Investigar quais são os mecanismos de defesa/estratégias defensivas do sofrimento no trabalho dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em sua prática profissional.

2.2 Procedimentos de geração de dados

Para a referida pesquisa foram utilizadas as seguintes técnicas: entrevista qualitativa, observação sistemática, aplicação de questionário e uso de técnicas da Psicodinâmica do Trabalho – explicaremos abaixo. Para a técnica de entrevista qualitativa o objetivo é reforçar a importância da linguagem, bem como o que se tem sentido pela fala (MINAYO, 1994).

No caso da observação sistemática, o objetivo é tentar de descrever o que ocorre no grupo participante da pesquisa, uma vez que o pesquisador já conhece o grupo que irá participar, quanto à sua formação e atuação, identificando melhor os aspectos que se desejam para o alcance dos objetivos que se pretendem no estudo (GIL, 2014).

O registro das observações foi feito pelo uso de um diário de campo, com indicação de data, o eixo do encontro, participação dos professores e eventos não verbais de cada participante durante as sessões. Segundo Lüdke e André (2013) este tipo de registro é detalhado com a descrição dos sujeitos, a reconstrução de diálogos, descrição de locais, descrição de eventos especiais e os comportamentos do observador. Esse registro subsidiou de forma relevante as interpretações das falas das professoras durante o processo de análise dos dados.

O uso da técnica do questionário teve como objetivo de pesquisa, neste estudo, traçar inicialmente o perfil, mesmo que breve, dos professores que participarão da pesquisa. Algumas questões como gênero, tempo de atuação, formação inicial e continuada, e saúde farão parte do mesmo. E ainda com apoio para a coleta de dados do pesquisador conforme observações de Oliveira (2007).

Para a metodologia em Psicodinâmica do Trabalho, Dejourns, Aabdoucheli e Jayet (2014) explicitam três tempos – a pré-pesquisa, a pesquisa propriamente dita e a restituição. Nas palavras de Mendes e Araújo (2012), a pesquisa é realizada em três etapas: pré-pesquisa, pesquisa e validação dos resultados. Nesse contexto, a primeira refere-se à análise da demanda. A segunda é o espaço de discussão coletiva das relações entre a organização do trabalho e as vivências de prazer e de sofrimento. A última é tornar válido o que foi construído ao longo da pesquisa.

No caso deste estudo, foram avaliada: a demanda, ou seja, de acordo com a natureza e os objetivos da pesquisa, tendo os professores da rede pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como sujeitos que sofrem as pressões do trabalho no exercício do magistério, se era possível desenvolver a pesquisa, com a participação daquele grupo de trabalhadores a partir dos fundamentos da psicodinâmica; a reunião de apresentação – uma; as sessões de trabalho – discussão coletiva, a escuta do grupo – três; elaboração de um memorial a cada sessão; apresentação e entrega do relatório das sessões ao final da pesquisa – validação dos resultados.

A demanda, que tem por objetivo verificar se a escola pretendida disponibilizaria um espaço de escuta aos professores que atuam nos Anos Iniciais, no lócus de trabalho, possibilitando o desenvolvimento da pesquisa que se utiliza do espaço de fala como ferramenta fundamental da Psicodinâmica do Trabalho. Espaço este sugerido como formação continuada, utilizando-se da coordenação pedagógica. A reunião de apresentação para exposição do tema, dos objetivos, além de fazer o convite aos professores. As sessões de trabalho foram os encontros coletivos para escuta dos professores de acordo com os eixos previamente organizados.

Na perspectiva da pesquisa, a contribuição da Psicodinâmica do Trabalho é de fazer do coletivo de trabalho um espaço de fala, de escuta, de reflexão para construir novos significados para as relações de trabalho, das vivências de prazer e sofrimento nas práticas profissionais daqueles professores que atuam nos Anos Iniciais. Na pesquisa, serão as três sessões de trabalho que possibilitaram esse espaço para tal finalidade.

Para Bendassolli e Soboll (2011, p. 175), na Psicodinâmica do Trabalho é, por meio da fala, ou seja, falando que se obtém o conteúdo daquilo que está sendo realizado, sentido, submetido:

Deve-se salientar que o tema da pesquisa é o estudo do estabelecimento de relações entre a organização do trabalho e o sofrimento psíquico. Ressalta-se que o foco de interesse em psicodinâmica do trabalho é o acesso aos comentários verbais dos trabalhadores, e, a medida que a pesquisa se desenvolve, passa a ser o conteúdo formulado pelo grupo de trabalho. O objetivo, desde o início, é o de provocar reflexões que possibilitem gerar ações transformadoras [...] (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p. 175).

Nas palavras de Mendes e Araújo (2012):

A escuta do sofrimento decorrente das relações de trabalho requer do clínico escutar o não dito, o oculto, o silenciado, buscando, junto com o coletivo, desvelar a cortina e construir novas estratégias para ressignificar o sofrimento, atribuindo um novo sentido ao trabalho e, como consequência, abrindo espaços para as ações sobre a organização do trabalho (p. 39).

É por meio de um espaço de fala franca e de uma efetiva ação na realidade, que dentro da organização pode ser proporcionado o prazer e a emancipação do sujeito. Esta deve ser realizada de forma coletiva e realizada por meio de um processo de reflexão, juntamente com o grupo de trabalhadores (HELOANI; LANCMAN, 2004).

Outro importante instrumento utilizado foi à aplicação das entrevistas coletivas. Para Dejours, Abdoucheli e Jayet (2014) é importante destacar que a utilização de entrevistas coletivas faz com que seja aberto espaço para as dimensões específicas de pressões do trabalho. É, no espaço público, que há a possibilidade em conjunto com a ressonância simbólica de transformar o sofrimento, ressignificando, pois a partir desse espaço de ouvir e escutar são formuladas alternativas de enfrentar o sofrimento.

A construção do memorial se desenvolveu em cada encontro a partir do registro das discussões pautadas em cada eixo, apresentado ao grupo de professores no encontro seguinte, além de ser feitas considerações de acréscimo ou retirada de algo, pelo grupo. A última etapa da pesquisa junto aos professores foi à entrega do relatório final – pelo pesquisador, com as recomendações pautadas nas discussões, apresentadas e validadas no memorial pelos próprios professores.

Mendes e Araújo (2012) enfatizam que o memorial é feito a partir da fala dos trabalhadores e por eixos temáticos previamente definidos. As falas foram escritas e tiveram a interpretação do pesquisador, especialmente aquilo que não se transformou em linguagem.

2.3 Sujeitos da pesquisa

No estudo, priorizamos uma escola próxima à residência do pesquisador, localizada na Região Administrativa do Gama, DF. É uma escola da rede pública de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Fizemos o convite, após explicação da proposta, aos professores e professoras da Escola Classe que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, nos turnos matutino e vespertino, foi aceito.

Como critério de escolha, elencamos alguns elementos que contribuíram para o alcance dos objetivos propostos:

- ser professor efetivo do quadro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal;
- ter mais de sete anos como professor regente;
- estar atuando como professor regente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na época da realização da pesquisa.

Os participantes eram voluntários, com assinatura de termo de consentimento, onde os nomes foram preservados e todas as informações tiveram única e exclusivamente caráter acadêmico para os fins da referida pesquisa, preservando a privacidade dos participantes e da instituição de ensino.

Para a realização do estudo, os participantes responderam a um questionário com informações quanto sua à formação profissional e atuação no magistério, que contribuiu para melhor traçar um perfil dos os professores pesquisados.

Em um primeiro momento, o pesquisador mostrou, após contato com a gestão da escola, o tema, os objetivos do estudo, bem como o delineamento do trabalho com a Psicodinâmica do Trabalho na perspectiva da educação, como seria realizada a coleta de dados. Após as explicações iniciais do trabalho à gestão, explicitamos também aos professores como seria desenvolvida a pesquisa, com a perspectiva de um aceite a participação. O que, de fato, ocorreu.

A ideia inicial foi agendarmos com a equipe de gestão um espaço comum e coletivo para o desenvolvimento do trabalho com a Psicodinâmica do Trabalho na escola. Propusemos um espaço durante a semana de aula no qual conseguimos reunir o maior número de professores por turnos e realizar, sem causar grandes transtornos à rotina da escola, nosso encontro para as abordagens previstas no estudo. Cada coletivo docente ficou em seu turno. Assim, tivemos dois grupos em cada encontro: um matutino e um vespertino.

Foi apresentado um cronograma de quatro encontros para a realização da pesquisa com os professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foram organizadas a partir das categorias na perspectiva da PDT para questões junto aos professores, iniciando com a explicação da proposta do estudo:

- 1º encontro: O trabalho com a Psicodinâmica do Trabalho na perspectiva da educação – na prática pedagógica desenvolvida pelos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2º encontro: primeira categoria investigada – organização e condições do trabalho nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3º encontro: segunda categoria investigada – o prazer e o sofrimento do trabalho dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

4º encontro: terceira categoria investigada – mecanismos de defesa e estratégias defensivas do sofrimento no trabalho com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para cada encontro elaboramos um roteiro, que consta nos apêndices C, D e E, que possibilitou ir de encontro aos objetivos da pesquisa, pois nortearam os participantes da

pesquisa sobre os elementos que constituem cada um dos eixos/categorias do referido trabalho. Os roteiros foram entregues ao grupo de professores no início de cada encontro.

A proposta dos encontros coletivos com as professoras atende uma indicação da Psicodinâmica do Trabalho. A duração média dos encontros foi pensada em torno de uma hora. Os encontros foram gravados com gravador digital e celular, além dos registros em diário de campo para melhor análise dos dados.

Os dados coletados foram transcritos para posterior análise em categorias pré-definidas, análise e construção dos dados – núcleo de significação e sentido, a partir do trabalho de Aguiar e Ozella (2006, 2013):

Ou seja, iniciamos com as *leituras flutuantes*, com a finalidade familiarização do material, destacando e organizando os *pré-indicadores* – falas oriundas da frequência, da importância, da repetição que aparecem no texto. A partir do que encontramos, fizemos um filtro das falas destacando a importância de cada registro que compreenda o objetivo da investigação. A frequência aqui aplicada como indicador, extraída da quantidade e repetição, complementaridade, semelhanças ou similitudes das falas das professoras, foi utilizada quando a quantidade das falas foi igual ou superior a três vezes de indicação em cada turno do coletivo de trabalho: matutino ou vespertino.

Num segundo momento fizemos o *processo de aglutinação*, que permitiu encaminhar os possíveis núcleos de significação, diminuimos a diversidade das falas aglutinando-as pela complementaridade ou similaridade.

E por último realizamos o *processo de articulação*, que tem como resultado a organização dos núcleos de significação por meio da nomeação, tendo como critério a articulação dos conteúdos semelhantes e complementares, no caso da pesquisa. Os núcleos foram nomeados de acordo com as próprias falas das professoras.

Para as análises dos núcleos, iniciamos por um processo intranúcleo e adentramos para a articulação internúcleos. Assim iniciamos o processo de análise articulando tais falas ao contexto social e as suas nuances, focando especialmente nos sujeitos da pesquisa: professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desta forma partimos da fala para o sentido.

A partir das categorias já apresentadas, elencamos os núcleos de significação e sentido na mesma perspectiva, detalhando os elementos de cada uma delas para melhor explicitação dos indicadores – de organização, condições, prazer, sofrimento e mecanismo de defesa/estratégias defensivas – no trabalho com os professores dos Anos Iniciais.

Para Aguiar e Ozella (2013, p. 310), “os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir”. Assim, o pesquisador pode articular indicadores e conteúdos de forma a revelar e objetivar o cerne dos conteúdos definidos pelo sujeito. Nesse contexto, para Aguiar e Ozella (2013, p. 310) “o processo de construção dos núcleos de significação já é construtivo-interpretativo, pois é atravessado pela compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade”.

Na perspectiva da construção dos núcleos de significação, essa articulação – construtivo/interpretativo, permite a exposição dos tópicos principais e essenciais revelando a implicação trazida para o sujeito, capaz de se envolver emocionalmente, além de demonstrar as implicações constitutivas do mesmo. (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Assim, para a análise dos núcleos, conforme Aguiar e Ozella (2013) há a necessidade de uma articulação de nível intranúcleo para o nível internúcleos, visando semelhanças e contradições que revelam o sujeito, possibilitando a compreensão do agir, sentir e pensar dos participantes da pesquisa. Nas palavras de Aguiar e Ozella (2013):

[...] é importante apreendermos as necessidades, de alguma forma, colocadas pelos sujeitos e identificadas a partir dos indicadores. Entendemos que tais necessidades são determinantes/constitutivas dos modos de agir/sentir/pensar dos sujeitos. São elas que, na sua dinamicidade emocional, mobilizam os processos de construção de sentido e, é claro, as atividades do sujeito. (p. 311)

Para a transcrição das sessões do coletivo de trabalho – escuta, utilizamos os nomes de flores, homenageando cada uma das professoras participantes. Foram assim referenciadas: Amarílis, Begônia, Camélia, Dália, Gardênia, Íris, Jasmim, Rosa, Tulipa e Violeta.

Apresentaremos no próximo capítulo a análise dos dados e discussão com base nos questionários, nas sessões de escuta e nas observações realizadas durante a realização da pesquisa com o referido coletivo de professoras dos AIEF.

Em síntese:

Quadro 1

Metodologia aplicada na pesquisa

Natureza da Pesquisa e Procedimentos	Aplicação da PDT
Qualitativa Questionário Entrevista Diário de campo Observação sistemática	Escuta Entrevistas coletivas Gravação das sessões Memorial das discussões Transcrição das falas Núcleo de significação e sentido

Fonte: elaboração do autor.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

[...] o que tratamos de estudar é a posição dos sujeitos na relação de trabalho [...] (DEJOURS, 1992, p. 158)

A Escola Classe é situada no Setor Leste da cidade do Gama. Atende atualmente 285 crianças divididas em Educação Infantil, 4 e 5 anos, com 45 estudantes, e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, com 240 estudantes. São distribuídas nos turnos matutino e vespertino. Em relação ao gênero, 141 são meninos, e 144 são meninas. A maioria dos estudantes da escola é de moradores da própria quadra em que está situada e proximidades.

As professoras que participaram do estudo são do Ensino Fundamental, de acordo com os objetivos de pesquisa. Foram assim representadas: turno matutino uma do 2º ano, duas do 3º ano, uma do 4º ano e duas do 5º ano. No período vespertino uma de cada turma 1º, 3º, 4º e 5º ano. Ao todo foram 10 professoras dos Anos Iniciais. Não participaram do estudo a professora do 1º ano matutino e a professora de contrato temporário do 2º ano vespertino. Participaram ainda uma coordenadora, uma psicóloga, uma pedagoga – equipe de apoio, e a diretora. Estas últimas como ouvintes do grupo de professores, autorizadas pelo coletivo de professoras da pesquisa.

Em relação ao perfil das professoras é predominante o gênero feminino, especialmente nos Anos Iniciais, idade médias de 41,1 anos, todas com nível superior, e apenas uma não tem pós-graduação *Lato Sensu*. Cinco professoras cursaram o Magistério na Escola Normal, sete cursaram Pedagogia. A formação inicial e continuada dos professores podem ser observadas nos quadros 2 e 3 abaixo:

Quadro 2

Formação inicial e continuada

Curso/totais	Magistério Curso Normal	Curso Superior	Pós- Graduação
Professoras	5	10	9

Fonte: elaboração do autor.

Quadro 3

Áreas do curso superior e pós-graduação

Curso superior*	Quantidade	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> **	Quantidade
Pedagogia	7	Psicopedagogia	3
História	1	Coordenação	2

		Pedagógica	
Educação Artística	1	Docência do Ensino Superior	2
Letras Espanhol	1	Língua Portuguesa	1
Matemática	1	Gestão Educacional	1
		Orientação Educacional	1
		Jogos e Recreação	1
*Uma professora possui dois cursos superiores			
**Duas professoras possuem duas pós-graduações <i>Lato Sensu</i>			

Fonte: elaboração do autor,

Nessa etapa da pesquisa, é possível observar uma formação inicial e continuada diversa, sobretudo com pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento, uma predominância feminina nos Anos Iniciais, quase a totalidade iniciando o magistério na escola pública, com uma média elevada em anos no magistério.

Em relação ao início do magistério, apenas uma professora não iniciou a carreira na rede pública. A média de anos no magistério na atual escola, e o tempo de magistério, pode ser observada no quadro 4:

Quadro 4

Início do magistério e tempo de atuação

Início do Magistério		Tempo de Magistério Total (média)	Tempo de Magistério na atual escola (média)	Tempo de Magistério nos AIEF (média)
Rede Pública	Rede Privada			
Rede Pública	9	19,2 anos	8 anos	18,9 anos
Rede Privada	1			

Fonte: elaboração do autor.

A escolha do magistério, segundo as professoras, se deu a partir de: teste vocacional; opção de emprego/emprego mais rápido – 3 professoras; desafio de ensinar a todos; necessidades pessoais; identificação com a profissão – 2 professoras; aprovação na seleção; imposição de amigos.

As professoras apontam como desafios do início do magistério: ter duas turmas diferentes, uma manhã e outra à tarde porque exigiam planejamentos diferentes; falta de experiência – 2 professoras; adaptação ao sistema de ensino; insegurança; trabalhar e estudar,

aplicar à teoria a prática – 2 professoras; ter pouca idade; falta de recursos materiais; indisciplina dos alunos.

Como facilidade no início do magistério as professoras relataram: cursos e oficinas pedagógicas para confecção de material pedagógico; prazer no exercício do magistério; exercício em sala de aula; apoio dos colegas; domínio de turma; empolgação/fascínio pelo magistério; relação com os pais; gostar de ensinar; capacidade de adaptação ao meio escolar. Uma professora não respondeu.

Quando se fala em atuação nos Anos Iniciais as professoras dizem: ser gratificante conduzir a aprendizagem do estudante; ter prazer em alfabetizar; é o início do processo de aprendizagem; pela formação que possui – 2 professoras; tem identificação com o público infantil – 3 professoras; escolha profissional; auxiliar o aluno a construir um futuro melhor.

Nesse contexto, quais as facilidades dos Anos Iniciais: diversidade de metodologias; gostar do que faz; trabalho em sala de aula; troca de experiências; alunos mais receptivos; ajuda dos colegas; relacionamento com as crianças; diagnosticar as dificuldades cognitivas. Duas professoras não responderam.

E quais os desafios dos Anos Iniciais: trabalhar com crianças com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH; desvalorização profissional; as relações interpessoais na escola; conseguir atuar na Educação Infantil; falta de apoio e material pedagógico; falta de formação continuada; relacionamento com os pais; atender as dificuldades cognitivas dos estudantes; falta de acompanhamento da família/aumento da indisciplina. Apenas uma professora não respondeu.

Quanto atuar em outro segmento de ensino, que não seja o dos Anos Iniciais, cinco professoras mencionam que gostariam de atuar, e outras cinco não gostariam. Das respostas sim, todas dizem: para ampliar a atuação, ter novas experiências, ver novas possibilidades. Para as respostas não, dizem: gostar de alfabetizar; o trabalho é mais fácil com crianças; não tem formação específica; gostar do público infantil; gostar dos Anos Iniciais.

Quando abordamos a questão da saúde, ver quadro 5, oito professoras não se afastaram no ano de 2014. Uma professora se afastou entre uma e três vezes, outra professora por mais de três vezes. No ano de 2015, sete não se afastaram da sala de aula. Duas professoras por até três vezes. O exame periódico é realizado por sete professoras e três não realizam. Do total de professoras que realizam – quatro – o fazem anualmente, uma semestralmente e duas apenas quando sentem necessidade. Porém, das professoras que falaram não, duas dizem que o fazem, somente quando sentem necessidade.

Quadro 5

Afastamento da sala de aula

Ano de 2014		Ano de 2015		Exame médico periódico		Periodicidade	
Nenhum	8	Nenhum	7	Sim	7	Anual	4
1 a 3 vezes	1	1 a 3 vezes	2	Não	3	Semestral	1
Mais de 3 vezes	1	Mais de 3 vezes	0			QSN*	2
Motivos dos afastamentos mencionados pelos professores							
VOZ DESGASTE FÍSICO		RINITE E SINUSITE TENDINITE		GRIPE ENXAQUECA			
*Quando Sente Necessidade							

Fonte: elaboração do autor.

Em se tratando dos afastamentos para tratamento de saúde, a maioria afirma que o afastamento foi para realizar exames periódicos e relatam os casos específicos de problema de voz, desgaste físico, rinite e sinusite, tendinite, gripe e enxaqueca como afastamentos relacionados ao exercício da profissão. As professoras relatam ainda que a escolha do magistério foi motivada por garantir mais rapidamente um emprego, bem como sua identificação com a profissão. Apresentam como desafios iniciais da carreira a falta de experiência e a transposição da teoria para a prática, mas como facilidade o apoio recebido dos colegas, empolgação e prazer no exercício do magistério, bem como o gosto por ensinar.

Quanto ao trabalho realizado nos Anos Iniciais as professoras relatam que a formação garante sua inserção e permanência no magistério, que possui identificação com o público de menor idade, que sentem prazer em conduzir o processo de ensino e aprendizagens, porém destacam variados desafios na atuação nos Anos Iniciais como o trabalho com crianças com Transtorno do *Déficit* de Atenção e Hiperatividade, desvalorização profissional, falta de apoio e material pedagógico, dificuldade em atender as dificuldades cognitivas dos estudantes. Metade das professoras da pesquisa considera a possibilidade de atuar em outro segmento da educação, para além dos Anos Iniciais.

Após esse panorama do perfil e características do grupo pesquisado, avançamos para a organização das categorias de análise do nosso trabalho que possibilitarão responder nossas questões de pesquisa. Distribuídas em três categorias: organização e condições do trabalho;

vivências e prazer e sofrimento; mecanismos de defesa/estratégias defensivas do sofrimento. Abaixo a figura 1 com a organização das categorias:

Figura 1 – Categorias pré-definidas de Análise do Trabalho realizado por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental



Dentro das categorias, estabelecemos, para melhor compreensão os núcleos de sentido, a partir da indicação de cada uma delas:

Quadro 6

Categorias e Núcleos de Sentido

CATEGORIAS	NÚCLEOS	INDICADORES
1 ^a Organização e Condições do trabalho	1 ^o organização	tarefas; divisão do trabalho; normas e regras; tempo e ritmo; experiência profissional; relação (com os pares, chefias, pais e estudantes); estilo de gestão; responsabilidade e desafio.
	2 ^o condições	condições contratuais e jurídicas; condições físicas e materiais; processos e características da atividade; condições do ambiente sociogerencial.

CATEGORIAS	NÚCLEOS	INDICADORES
2 ^a Vivências de Prazer e Sofrimento no trabalho	3 ^o prazer	experiências gratificantes; reconhecimento; valorização; coletividade; êxito no processo de ensino e aprendizagem.
	4 ^o sofrimento	obstáculos; desafios; relacionamento; medo; falta de reconhecimento; desvalorização; violência; falta de participação da família; insucesso do processo de ensino e aprendizagem.
3 ^a Mecanismos de Defesa / Estratégias Defensivas no trabalho	5 ^o mecanismos	individual e coletivo; garantir bem-estar; não adoecimento; equilíbrio; lidar com a pressão do trabalho.

Fonte: elaboração do autor.

3.1 Resultados e discussão referentes à Primeira Categoria/Eixo:

Destacamos na primeira categoria *Organização e Condições do Trabalho* como se configura a organização do trabalho sob o ponto de vista de regras, tarefas, tempo, exigências entre outros aspectos e as condições contratuais, físicas e materiais, características da atividade docente para analisar qual é a percepção das professoras sobre os aspectos mencionados que implicam diretamente em sua prática profissional.

Para Lancman e Jardim (2004, p. 84):

Entender a influência da organização do trabalho na qualidade de vida, na saúde mental, no desgaste e no adoecimento dos trabalhadores é fundamental para a compreensão e para a intervenção em situações de trabalho que podem levar a

diversas formas de sofrimento, adoecimento e exclusão.

Nessa compreensão, no exercício profissional, quais são os elementos constituintes de sua ação, compreendidos pelas próprias professoras dos Anos Iniciais, da organização do trabalho que influenciam diretamente na sua prática, podendo levar ao sofrimento e conseqüentemente ao adoecimento que precisam ser conhecidos para que haja a intervenção.

Por meio da pesquisa, verificamos muitas indicações de organização e condições do trabalho com professores dos Anos Iniciais (ver síntese nos Quadros 7 e 8). Os indicadores mais presentes nessa categoria foram “relação com os pares”, “divisão do trabalho” e “tempo”. Quando abordamos a relação com os pares, a palavra-chave é responsabilidade. Aqui as professoras chamam a atenção no que diz respeito a educar, acompanhar a vida do estudante, bem como a ausência dos pais na vida escolar, que, por vezes, são atribuídas exclusivamente aos professores tais responsabilidades:

*A gente tem que colocar pra esses pais, que a gente também trabalha, que a gente está trabalhando que aqui é o nosso local de trabalho, e nós somos educadores de conhecimento, o educar vem dos pais. Professora **Dália***

*[...] se o aluno falta, quem é o culpado é a família. Se o aluno chega atrasado, a culpa é de quem? É da família. Se o aluno não está aprendendo, eu acho que aqui todo mundo supõe, todo mundo acha que está fazendo o seu melhor, que está fazendo o máximo possível por aquele aluno, mas é papel da família de olhar o dever de casa, de estar auxiliando em casa... Professora **Amarílis***

A educação é, de acordo com a Constituição Federal 1988 (BRASIL, 2016), de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2017) um dever da família e da escola. Nessa perspectiva, da sociedade com um todo e do Poder Público para que somados os esforços possam garantir os direitos das crianças no processo de ensino e de aprendizagem. No caso específico, da participação dos pais na vida escolar, é garantida à criança o direito de ter sua vida escolar acompanhada pelos pais ou responsáveis.

*[...] eu fiquei pensando porque que na escola publica a gente não pode exigir desses pais essa participação, porque na escola particular eles conseguem e a gente de escola pública parece que não. Eu não concordo. O filho funciona quando o pai funciona. Se a gente tivesse essa parceria, e todas à vezes que a gente teve essa parceria, a gente teve resultado, isso é fato. Quando o pai é participativo, quando o pai vem pras reuniões, ou vem quando a equipe chama, a gente vê resultado. Professora **Amarílis***

Ainda segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu art. 22 que “Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir as determinações judiciais” (BRASIL, 2017). Nesse

sentido, os pais devem estar presentes não apenas em momentos específicos convocados pela escola, mas devem estar sempre que possível atento ao acompanhamento dos seus filhos. Mas, na prática,

*A impressão que eu tenho, eu já estou com 21 anos de Secretaria! A impressão que eu vejo é que quanto mais tempo passa, os pais ficam mais distantes, a impressão que dá é essa que cada vez eles jogam a responsabilidade pra escola: meu filho está matriculado eu não preciso de mais nada, eu não preciso ir em reunião... Professora **Violeta***

Podemos perceber que nas falas de Amarílis e Violeta há uma série de queixas da ausência dos pais, em, por vezes, não estarem juntos aos seus filhos, garantindo um laço entre escola e família para o andamento do processo de ensino e aprendizagem. Há também uma atribuição de culpa a essa ausência, no cuidar do filho/estudante, pois ainda são crianças.

Nesse aspecto, Asbahr e Lopes (2006) podem ajudar na reflexão. Para as autoras, os professores têm uma inclinação a idealizar o aluno da escola que atuam, geralmente das classes populares, como alunos de uma classe burguesa, uma classe que não enfrenta os mesmos desafios de seus alunos. Esses professores, apesar dessa idealização padecem das mesmas angústias dos pais, também assalariados e, por vezes, sem emprego. A idealização de um aluno de uma classe burguesa, da qual os pais participam das reuniões, comparecem quando chamados e participam dos eventos da escola são por vezes distantes da realidade encontrada na escola das classes populares. Nesse aspecto, das causas familiares, há tensão e sofrimento: “os pais sentem-se humilhados por cobranças agressivas; os professores sentem-se desvalorizados e solitários com o afastamento dos pais” (ASBAHR; LOPES, 2006, p. 65).

Se o mal-estar é prerrogativa da condição humana não há possibilidade de fugir dessa condição. Nesse contexto, para Freud (1930) uma das origens do mal-estar está no trabalho na cultura, uma vez que provoca entre os sujeitos conflitos, estranhamento e infelicidade. Assim, é possível observar nos sujeitos o convívio com o sofrimento físico, que apesar de aparente e existente desde o nascimento, também pode esse sujeito padecer de sofrimentos de outra ordem, interior, pois o mal-estar assola os sujeitos humanos em sua existência. Nas palavras de Aguiar e Almeida (2006), “a felicidade e a completude são perseguidas, mas, contudo, sem nenhuma garantia de sucesso; esse vem por acréscimo. Neste sentido, há que se ter um “quantum” de resistência necessária para sobreviver na cultura” (s/p).

Zaragoza (1999) enfatiza que é na interação do professor em sala de aula onde ele poderá adoecer, pois, é no exercício de seu ofício no local de trabalho que haverá as tensões, emoções e sentimentos por vezes negativos em relação aos estudantes, às condições do trabalho e ao contexto escolar. Nesse contexto, Aguiar e Almeida (2006) destacam que a

condição do professor exige ainda que ele aja de forma contraditória, investindo alto equilíbrio psíquico, exigindo assim “[...] que este seja amigo, companheiro dos alunos ou que sempre lhes ofereça apoio, e até mesmo ajuda para o desenvolvimento pessoal” (s/p).

Quanto à divisão do trabalho, nessa organização do trabalho com os professores dos Anos Iniciais, garante um melhor bem-estar quanto a essa categoria, quando se refere à coletividade, como alternativa de desempenhar melhor sua função, minimizando esforço e otimizando tempo.

O auxílio dos pares possibilita um vínculo de confiança e pertencimento agindo de forma a garantir colaboração entre os sujeitos. Nas palavras de Dejours (2004a):

É através da cooperação que se torna possível que se construa vínculos subjetivos de confiança que permitem que esses sujeitos consigam superar as adversidades que se opõem a realização do trabalho (p. 132).

As professoras explicam o trabalho coletivo:

*Eu acho a Gardênia dez. Tudo o que ela faz ela passa pra mim, e tudo o que eu estou fazendo eu vou passando pra ela, e dá certinho. [...] aí eu não acho ruim, porque o apoio que ela está me dando é excelente. Ela tem o jeito dela, ela é bem perfeccionista, faz tudo certinho, mas assim mesmo a gente não tendo muito tempo, mas a gente está no mesmo grupo [...] a gente vai andar junto [...]. Professora **Dália***

*[...] tem muitas coisas que podem ser divididas e pode ser minimizado o trabalho, o trabalho coletivo em uma instituição educacional ele minimiza muitos problemas e muitos trabalhos também. Professora **Rosa***

*[...] a gente divide as tarefas pra todo mundo. A gente ganha tempo pra conseguir fazer novas pesquisas sobre novos assuntos. Professora **Amarílis***

Em relação ao indicador “tempo”, muito se percebe na profissão de professor uma tentativa de se fazer garantir tempo para todas as ações, seja do cumprimento do calendário escolar, dos projetos da escola, da formação continuada, da vida pessoal, das aprendizagens no ano letivo entre tantas outras coisas.

Para Ferreira (2010):

O trabalho dos professores acontece na linguagem, com a linguagem e através da linguagem. Nesse sentido, é um trabalho criativo por excelência, pois a produção da linguagem é uma ação social, entre sujeitos com diferentes culturas que, ao conviverem, vão se autoproduzindo também por meio da linguagem. Por isso, não há como entender o trabalho dos professores submetido absolutamente ao tempo, controlado por ele e sem momentos de fruição (p. 216-217).

Nesse contexto, o tempo relatado na pesquisa diz especialmente a como melhor otimizar e/ou utilizar dentro e fora da escola. O tempo utilizado para trabalhar, não para fruir. O trabalho aqui é pedagógico. O destaque abaixo fala do espaço para coordenação pedagógica, em turno contrário ao da regência, como lugar de preparação das atividades

pedagógicas, e não como espaço de folga. As professoras relatam com reflexão o uso do espaço, nos Anos Iniciais, sendo efetivado para garantia de planejamento do trabalho pedagógico:

*Mas a gente tem que ter consciência disso, muita consciência disso, porque na nossa folha está escrito: coordenação individual. Mesmo que eu troque esse horário e tenha que ir ao banco, eu vou coordenar à noite, mas se o professor for cobrado de alguma atividade que ele deveria ter feito, ele fala que é folga. Ela não diz que a é coordenação individual, então a gente já internalizou que esse momento não é o momento de coordenação, esse momento é um momento de folga, mas se um dia a direção tiver que trocar algum dia, ou segunda ou sexta, isso não acontece porque ninguém aceita. Professora **Gardênia***

*Mas eu ainda acho que esses momentos de coordenação podem tirar. A gente é o que mais tem coordenação, assim: a educação nas séries iniciais. Porque se a gente for comparar com o Ensino Médio, a gente tem coordenação efetiva, a gente está planejando, a gente tem o nosso planejamento certinho. Professora **Dália***

Nesse aspecto, garantir nos Anos Iniciais a coordenação pedagógica, como marca da organização do trabalho, é uma forma de ir ao encontro dos objetivos propostos de ensino e aprendizagem como função da escola. Assim, antecipando ações de intervenção e colocando-as em prática na sala de aula para sua efetividade. Em se tratando dos Anos Iniciais, é uma característica o atendimento de crianças até 10-12 anos de idade, em turmas regulares, que necessitam de um acompanhamento, mais de perto, por ainda não terem desenvolvido plenamente sua autonomia:

*[...] eu acho que a gente precisa valorizar esse momento, porque eu acho que esses pontos positivos, dos anos iniciais, é também por conta desse momento, e eles também são muito independentes, alunos de Séries Finais e Ensino Médio, eles são muito independentes. Porque tem muito profissional que entra em sala de aula, sem saber o que fazer, aí abre o livro e diz: essa atividade aqui está boa. Agora nas Séries Iniciais a gente não pode pensar assim, a gente precisa pensar naquele grupo de aluno, naquele aluno individualmente, ter uma atividade diferenciada. Professora **Gardênia***

É possível perceber que na categoria organização do trabalho também houve destaque considerável à coordenação pedagógica, seja como espaço de planejamento que se inclui nas condições do trabalho, mas que esteve presente nas falas das professoras em se tratando de tempo – cumprir planejamento, de normas e regras – normatização da instituição, como também de responsabilidade – intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Segue abaixo o quadro 7 com a Síntese da Organização do Trabalho das professoras nos AIEF:

Quadro 7

Síntese da Organização do Trabalho das professoras nos Anos Iniciais

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO			
Indicador	Palavra-chave	Transcrição	Professora
Relação com os pares	Responsabilidade em educar Pais e professores	<i>A gente tem que colocar pra esses pais, que a gente também trabalha, que a gente está trabalhando que aqui é o nosso local de trabalho, e nos somos educadores de conhecimento, o educar vem dos pais.</i>	Dália
Relação com os pares	Ausência dos pais	<i>[...] eu fiquei pensando porque que na escola publica a gente não pode exigir desses pais essa participação, porque na escola particular eles conseguem e a gente de escola pública parece que não. Eu não concordo. O filho funciona quando o pai funciona. Se a gente tivesse essa parceria, e todas à vezes que a gente teve essa parceria, a gente teve resultado, isso é fato. Quando o pai é participativo, quando o pai vem pras reuniões, ou vem quando a equipe chama, a gente vê resultado.</i>	Amarílis
Relação com os pares	Ausência dos pais	<i>A impressão que eu tenho, eu já estou com 21 anos de Secretaria! A impressão que eu vejo é que quanto mais tempo passa, os pais ficam mais distantes, a impressão que dá é essa que cada vez eles jogam a responsabilidade pra escola: meu filho está matriculado eu não preciso de mais nada, eu não preciso ir em reunião...</i>	Violeta
Relação com os pares	Responsabilidade	<i>... se o aluno falta, quem é o culpado é a família. Se o aluno chega atrasado à culpa é de quem? É da família. Se o aluno não está aprendendo, eu acho que aqui todo mundo supõe, todo mundo acha que está fazendo o seu melhor, que está fazendo o máximo possível por aquele aluno, mas o papel da família de olhar o dever de casa, de estar auxiliando em casa...</i>	Amarílis
Relação com os pares	Falta de contato	<i>Aqui pra gente ligar pro pai que o menino está passando, não tem telefone, eles dão outro telefone, outro endereço, teve um aluno que passou mal e aí a gente vai fazer o quê?</i>	Gardênia
Divisão do trabalho	Compartilhar	<i>Eu acho a Gardênia dez. Tudo o que ela faz ela passa pra mim, e tudo o que eu estou fazendo eu vou passando pra ela, e dá certinho. [...] aí eu não acho ruim, porque o apoio que ela está me dando é excelente, ela tem o jeito dela, ela é bem perfeccionista, faz tudo certinho, mas assim mesmo a gente não tendo muito</i>	Dália

		<i>tempo, mas a gente está no mesmo grupo [...] a gente vai andar junto [...]</i>	
Divisão do trabalho	Coletivo	<i>... tem muitas coisas que podem ser divididas e pode ser minimizado o trabalho, o trabalho coletivo em uma instituição educacional ele minimiza muitos problemas e muitos trabalhos também.</i>	Rosa
Divisão do trabalho	Coletivo	<i>... a gente divide as tarefas pra todo mundo. A gente ganha tempo pra conseguir fazer novas pesquisas sobre novos assuntos.</i>	Amarílis
Relação com os pares	Coletividade na ação pedagógica	<i>Eu acho isso muito pessoal, cada um tem o seu ponto de vista e eu vou colocar o meu. Nós temos uma escola de excelência, com profissionais muito capacitados, são profissionais que quando chega no “vamos ver” é uma beleza, mas pra chegar nesse finalmente, é uma dureza, é muito suor, muitas discursões, são situações colocadas, pessoas muito difíceis de aceitar a opinião do outro, a sugestão do outro dá se chegar a um denominador comum, acaba que cada um faz do seu jeito, então eu acho que poderia ser mais, mais coletivo. Eu tenho 10 anos nessa escola e o negócio não vai.</i>	Gardênia
Tempo	Cumprimento de horário Coordenação pedagógica	<i>Mas a gente tem que ter consciência disso, muita consciência disso, porque na nossa folha está escrito: coordenação individual. Mesmo que eu troque esse horário e tenha que ir ao banco, eu vou coordenar à noite, mas se o professor for cobrado de alguma atividade que ele deveria ter feito, ele fala que é folga, ela não diz que a é coordenação individual, então a gente já internalizou que esse momento não é o momento de coordenação, esse momento é um momento de folga, mas se um dia a direção tiver que trocar algum dia, ou segunda ou sexta, isso não acontece porque ninguém aceita.</i>	Gardênia
Tempo	Coordenação pedagógica	<i>Mas eu ainda acho que esses momentos de coordenação podem tirar, a gente é o que mais tem coordenação, assim: a educação nas séries iniciais. Porque se a gente for comparar com o Ensino Médio, a gente tem coordenação efetiva, a gente está planejando, a gente tem o nosso planejamento certinho.</i>	Dália
Normas e regras	Cursos Coordenação	<i>A gente é cobrado, a gente tem essa gama de cursos que a gente tem que fazer, que a gente não é cobrado, mas que a gente</i>	Dália

	pedagógica	<i>tem que fazer. Minha irmã está trabalho no Ensino Médio, de quinta a oitava e você vê que não é assim, eles tem folga, eles tem folga da coordenação, eu nunca vi isso, além dos dois dias, você ainda ganha folga da coordenação. Eles não têm que está na escola em dia de coordenação, a gente tem que está aqui todos os dias, mesmo tendo alguns que não aparecem, mas a maioria está aqui.</i>	
Responsabilidade	Coordenação	<i>[...] eu acho que a gente precisa valorizar esse momento, porque eu acho que esses pontos positivos, dos Anos iniciais, é também por conta desse momento, e eles também são muito independentes, alunos de Séries Finais e Ensino Médio, eles são muito independentes. Porque tem muito profissional que entra em sala de aula, sem saber o que fazer, aí abre o livro e diz essa atividade aqui está boa. Agora nas Séries Iniciais a gente não pode pensar assim, a gente precisa pensar naquele grupo de aluno, naquele aluno individualmente, ter uma atividade diferenciada.</i>	Gardênia
Exigência de formação profissional	Formação continuada	<i>... eu acho que a formação é muito assim, pelo menos na Secretaria, eu vejo que a formação continuada acaba que é muito pessoal, ela é muito pessoal. Porque você acaba fazendo só o que gosta.</i>	Begônia
Estilo de gestão	Participação	<i>Eu tive a oportunidade de trabalhar em outra escola, aí esse ano eu vim pra cá e eu falei assim: eu dei graça a Deus! Porque eu peguei um grupo muito bom. Ele é muito receptivo, colaborativo, ele é colaborador, eles chamam você pra participar da gestão da escola. Ela influencia muito nesse desempenho dentro do ambiente escolar.</i>	Begônia

Fonte: elaboração do autor.

Resumo da organização do trabalho:

- As queixa são frequentes quanto à ausência dos pais, na escola e em casa, evidenciada a pouca participação no acompanhamento da vida escolar do filho;
- As professoras se sentem responsabilizadas por acompanhar os estudantes em atividades exclusivamente dos pais, suprindo a falta do acompanhamento escolar por eles;
- Há pouca mobilização no sentido de aproximação dos pais na escola, que possibilitaria uma participação mais ativa na vida escolar dos estudantes;
- Apesar de não se utilizar do coletivo de trabalho como estratégia defensiva coletiva para o sofrimento no trabalho, e característica da organização do trabalho, acreditam que o espaço da

coordenação pedagógica é um espaço privilegiado para o planejamento das atividades docentes;

- As professoras se sentam cobradas frequentemente pela instituição – SEEDF;

- As professoras pouco se identificam como sujeitos participantes da organização do trabalho.

Em se tratando das *Condições do Trabalho nos Anos Iniciais*, fazendo uma divisão entre organização e condições, conforme apresentado anteriormente, apenas como forma de melhor explicitar quais são dos elementos que constituem tal categoria para fins da pesquisa, Dejours (1992) enfatiza ao falar das condições de trabalho, sobretudo material, que, de alguma forma, o trabalhador ao tentar fazer seu trabalho, de forma correta, não consegue executar por estar limitado pelos métodos e regulamentos, ou seja, por vezes, incompatíveis entre o que precisa ser feito e o que está sendo feito.

Nas condições do trabalho, foram destacados com maior ênfase os indicadores de “características da atividade” e “sociogerencial” como marcas presentes na atividade dos professores dos Anos Iniciais. As características da atividade foram: sobrecarga, pouco apoio, planejamento, extraclasse, falta de recursos pedagógicos, falta de recursos e suprimentos, livro didático. No indicador sociogerencial: fazer cópias, cumprimento do planejamento, clima organizacional, violência escolar.

Quando as professoras falam de sobrecarga e falta de apoio referem-se ao trabalho solitário na sala de aula, que envolve o planejamento, mas também podemos inferir sobre a ausência do coletivo na organização do trabalho pedagógico, bem como o apoio necessário da equipe da escola quando há estudantes com certo comprometimento na aprendizagem.

Para Fullan e Hargreaves (2000), apesar do contexto em que o professor é inserido num coletivo, há professores que preferem se isolar como forma de proteção aos julgamentos alheios, em contraponto a situação de coletividade como forma de cooperação “[...] a situação mais comum para o professor não é ser parte de um grupo cooperativo, mas é a situação do isolamento, do trabalho solitário, longe dos colegas” (p.56). Não nos parece ser o caso, mas nas falas das professoras, apesar do apelo e/ou encaminhamentos coletivos, a responsabilidade acaba sendo sempre do professor que está em sala de aula, e não por medo de julgamentos, mas esgotadas as tentativas de coletivizar a ação pedagógica:

*[...] no final das contas, quem leva toda a responsabilidade pedagógica é o professor. É a gente. Nós mesmos, professores que estamos em sala, assumimos essa responsabilidade [...] nessa sobrecarga de trabalho, de uma atividade atrás da outra, sem tempo pra planejar [...]. Professora **Jasmim***

[...] porque a gente pede apoio, em todos os conselhos de classe. Em todos os conselhos é assim, você fala “eu tenho tantos alunos, estão em tantos níveis” [...] 50 dias letivos depois,

*“você tá falando, antes de chegar ali, que o menino está me dando trabalho, você encaminha o aluno, você comenta ali, não acompanha, está com dificuldade, não está vindo. Você fala no conselho, mas você pergunta “isso serve pra quê?”, serve para desabafo. A gente tá pedindo ajuda ali no conselho. Chega ao final do ano, “o que você fez pelo aluno? O que você fez de lá pra cá?”. Professor **Jasmim***

O planejamento como palavra-chave das condições do trabalho, por vezes se confunde pela própria organização do trabalho. Aqui destacamos que a Organização do Trabalho Pedagógico – que é a organização dos diferentes instrumentos referenciais da educação desde o currículo, normativas, leis, projetos, calendário escolar, conteúdos, diário de classe entre outros – é diferente da Organização do Trabalho na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho, abordada na pesquisa, conforme já explicitado no capítulo 1. Podemos observar o trabalho prescrito – atividades previamente planejadas e organizadas – e o trabalho real (DEJOURS, 2005) dos professores. Percebemos que é parte do trabalho essa identificação entre o que foi prescrito e sua execução, ocasionando muitas vezes, certo descompasso: o que se planejou e o que é executado como tarefa:

*Você tem um trabalho, os projetos por exemplo, você planeja tudo pra no final do ano e você vê que o negocio não está indo, é complicado essa organização da escola é complicado. Professora **Dália***

A falta de recursos – seja pedagógico, seja suprimentos com finalidade pedagógica – é uma das marcas do trabalho, especialmente nas escolas públicas. De fato, implica e muito na execução das atividades, se não pelo tempo gasto, para o alcance dos objetivos de aprendizagem, pela falta de atenção das instituições à educação tida como prioritária.

Camelo e Angerami (2008) alertam que os recursos humanos e os materiais são elementos fundamentais no contexto do trabalho, sendo sua ausência prejudicial às atividades a serem desenvolvidas no trabalho. Mendes (2007a) e Ferreira (2009) enfatizam que as situações de precarização das condições de trabalho podem afetar de forma nociva a saúde do trabalhador. Nesse contexto, o trabalho de professores das escolas públicas tem sido alvo da falta de recursos didáticos que prejudicam o desenvolvimento do trabalho docente e se impõe como condições do trabalho docente:

[...] a gente sabe que ainda há muito pra ser melhorado nas condições de trabalho, a nível de recurso, nós não temos os recursos que seriam adequados para a gente trabalhar em sala de aula. Não temos. A gente se vira, a gente compra, a gente pede dos alunos, mas se a gente fosse realmente colocar em termos os recursos pra ter mais facilidades pra fazer o nosso aluno aprender, a gente não tem[...] Professora **Rosa**

*Tem fatores que são prejudiciais, o fato da escola ter só uma impressora, de a gente não ter como desenvolver, ter só um computador. Professora **Rosa***

*[...] eu acho um absurdo a gente ter que usar livro, que o nosso livro não é consumível, de 1ª a 4ª série. A gente em sala de aula perde um tempão porque a gente tem que copiar tudinho e tem de devolver, porque não é consumível. Professora **Violeta***

Em se tratando do indicador sociogerencial as professoras abordam a questão da quantidade de cópias, bem como a dinâmica de gerenciamento desse material. Há, pelo que indica as falas e pelo comportamento, percebido durante a escuta no coletivo de professores, que há receio de magoar algum colega, mas indicam descontentamento quando a esse aspecto, por outro lado, há um incômodo quanto a falta de equidade ao usar um bem comum. É um aspecto que concerne aos acordos e cumprimentos dos mesmos, num coletivo de trabalho:

*Ano passado nós pagávamos mensalmente, para termos direito a duas cópias para nossas turmas e as matrizes. E aí abaixado os níveis de tinta estava escrito assim, “favor não tirar cópias porque o nível está baixo”. Eu vi, ninguém me contou, a pessoa levantava a tampa da impressora colocava lá, abaixava a tampa e tirava, uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, aí o quê que acontece? Essa mesma pessoa ficava horrorizada quando isso acontece, porque quando você reclama nas reuniões, porque aconteceu, a impressora lascou-se toda por causa disso, um desrespeito com quem estava lá, eu também pedi pra mim e pra todas o meu dinheiro de volta. Você entendeu? Professora **Jasmim***

*Você se sente otário por fazer o que é certo. Se eu só imprimo matriz, sigo todas as regras e você vê as outras pessoas se beneficiando, então você se sente assim, “eu sou otário”. E outra coisa que irrita, você sabe quem faz e eu não preciso saber. Porque às vezes o que me irrita muito, que estamos aqui, então quer dizer eu compro com todas as regras e por conta de limites tais, faz-se uma reunião pra todo mundo ouvir aquilo, pra dizer e quem realmente precisaria ouvir, não está. Professora **Camélia***

Por outro lado, as professoras reconhecem que o clima organizacional, dentro do indicador sociogerencial possibilita um certo bem-estar no trabalho com esse coletivo:

*[...] eu não tenho vontade de sair daqui, eu gosto de todas as equipes de trabalho, uma dificuldade ou outra de afetividade. A coletividade é uma prática, “você vai precisar de ajuda?” Eu sei que quando eu chegar aqui, eu vou ser acolhida eu vou ser respeitada com certeza! Professora **Jasmim***

*[...] a gente discute, se desentende, mas é muito bom de trabalhar! Professora **Camélia***

Outro aspecto citado pelas professoras, apesar de não acometer a instituição de nossa pesquisa, é reconhecido como fator importante das condições de trabalho: violência escolar. Aguiar e Almeida (2011) caracterizam o que é esta violência:

A violência pode ser pensada como a expressão subjetiva de um intenso mal-estar interior, como a exteriorização de pulsões que comparecem de modo violento e que

o sujeito não consegue simbolizar. A palavra é substituída pela passagem a atos violentos. É a própria radicalidade do desamparo e do mal-estar constitutivos da condição humana agindo de forma destrutiva, em relação ao sujeito e a seus semelhantes. Assim, o fenômeno da violência pode ser entendido como um sintoma subjetivo, singular, e também social, pois construído e vivenciado nos laços sociais.

A gente não vê isso por aqui, porque não vê fora da escola. Violência, você não vê ninguém armado, de pegar alguém lá fora, aqui não tem, tudo o que acontece aqui a gente resolve.
Professora **Dália**

Aqui, as professoras participantes da pesquisa, reconhecem alguma forma de violência, pois evidenciam que a própria escola resolve conflitos existentes, mas não associam à violência na escola, com uso de armas. Sabemos que um dos grandes desafios contemporâneos das escolas é a violência, expressa de diferentes formas, ultrapassando seus muros e de como a escola pode intervir por meio de sua função social.

Outro fator importante a destacar nas condições de trabalho, é a coordenação pedagógica. As professoras reconhecem tal espaço como constituinte do trabalho docente, pensando em condições contratuais e jurídicas, na categoria profissional de professor. Há o reconhecimento da valorização do professor, desde a década de 90 com a jornada ampliada, que garante um turno de regência – 25h semanais, e um turno de coordenação pedagógica – atividades extraclasse 15h semanais, perfazendo às 40h semanais. Como também o reconhecimento que, no exercício de professor, constantemente, é necessário estender o trabalho para casa:

[...] a gente hoje tem um grande avanço, que é ter essa coordenação em turno contrário, porque a gente tinha uma turma de manhã e outra à tarde. Eu mesma sou dessa época. Peguei turma manhã e tarde e o que piora ainda era uma turma de uma série de manhã e outra turma de outra série à tarde. Então, era dois trabalhos diferentes. Professor **Íris**

[...] hoje eu acho que a gente tem uma condição muito melhor e a gente tem como se organizar. Eu acho que a gente tem como se organizar nessa coordenação. São três dias de coordenação e acaba que, assim, que sempre levou e o professor sempre levará trabalho pra casa, eu me policio para não levar, mas acabo levando[...] não tem jeito. Professora **Tulipa**

Em tempos atuais, o espaço da coordenação pedagógica tem sido questionado pela Secretaria de Educação. No Distrito Federal, desde o início do ano letivo de 2019, se discute o espaço da coordenação pedagógica antes tida como alternativa de proporcionar formação continuada e preparação do trabalho pedagógico como a preparação das aulas, bem como a organização do trabalho pedagógico com a finalidade de melhor intervenção ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Hoje, há certa desconfiança se este espaço tem garantido o que se propõe ou se constitui apenas como momento de pausa da atividade docente sem resultados efetivos que impliquem na melhoria da qualidade do desempenho nos exames pelos estudantes. Recentemente, foi enviada uma portaria às escolas incluindo questões para serem abordadas nas coletivas – encontro de professores realizadas às quartas-feiras, com os docentes de toda a escola em toda a rede de ensino público do DF – com o propósito de repensar o espaço de coordenação pedagógica, justificando sua permanência como espaço já descrito e coletando informações quanto ao uso do espaço pela equipe dos professores nas escolas públicas do Distrito Federal.

As professoras também citam a questão do cumprimento do planejamento, a liderança da gestão, das condições físicas – falta de espaço para algumas atividades e do barulho que ocorre no refeitório como elementos das condições de trabalho. Segue abaixo o quadro 8 com a Síntese das Condições do Trabalho das professoras nos Anos Iniciais:

Quadro 8

Síntese das Condições do Trabalho das professoras nos Anos Iniciais

CONDIÇÕES DO TRABALHO			
Indicador	Palavra-chave	Transcrição	Professora
Características da atividade	Sobrecarga	<i>[...] no final das contas, quem leva toda a responsabilidade pedagógica é o professor. É a gente. Nós mesmos, professores que estamos em sala, assumimos essa responsabilidade [...] nessa sobrecarga de trabalho, de uma atividade atrás da outra, sem tempo pra planejar [...]</i>	Jasmim
Características da atividade	Coletividade Apoio	<i>[...] porque a gente pede apoio, em todos os conselhos de classe. Em todos os conselhos é assim, você fala “eu tenho tantos alunos, estão em tantos níveis” [...] 50 dias letivos depois, você tá falando, antes de chegar ali, que o menino está me dando trabalho, você encaminha o aluno, você comenta ali, não acompanha, está com dificuldade, não está vindo. Você fala no conselho, mas você pergunta “isso serve pra quê?”, serve para desabafo. A gente tá pedindo ajuda ali no conselho. Chega ao final do ano, “o que você fez pelo aluno? O que você fez de lá pra cá?”.</i>	Jasmim
Sociogerencial	Cópias	<i>Ano passado nós pagávamos mensalmente, para termos direito a duas cópias para nossas turmas e as matrizes. E aí abaixado os níveis de tinta estava escrito assim, “favor não tirar cópias porque o nível está baixo”. Eu vi, ninguém me contou, a pessoa levantava</i>	Jasmim

		<i>a tampa da impressora colocava lá, abaixava a tampa e tirava, uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, aí o quê que acontece? Essa mesma pessoa ficava horrorizada quando isso acontece, porque quando você reclama nas reuniões, porque aconteceu, a impressora lascou-se toda por causa disso, um desrespeito com quem estava lá, eu também pedi pra mim e pra todas o meu dinheiro de volta. Você entendeu?</i>	
Sociogerencial	Cópias	<i>Você se sente otário por fazer o que é certo. Se eu só imprimo matriz, sigo todas as regras e você ver as outras pessoas se beneficiando, então você se sente assim, “eu sou otário”. E outra coisa que irrita, você sabe quem faz e eu não preciso saber. Porque às vezes o que me irrita muito, que estamos aqui, então quer dizer eu compro com todas as regras e por conta de limites tais, faz-se uma reunião pra todo mundo ouvir aquilo, pra dizer e quem realmente precisaria ouvir, não está.</i>	Camélia
Características da atividade	Planejamento	<i>Você tem um trabalho, os projetos por exemplo, você planeja tudo pra no final do ano e você vê que o negocio não está indo, é complicado essa organização da escola é complicado.</i>	Dália
Gestão	Liderança	<i>A gente tem que amadurecer muito profissionalmente. A gente tem que saber o que a gente quer: você quer liderança ou você quer democracia? Porque quando a gente chega na liderança e começa a pontuar, você é arrogante demais. Quando se dá a oportunidade para se trabalhar mais democrático.</i>	Gardênia
Sociogerencial	Cumprimento do planejamento	<i>[...] a gente precisa de alguém pra orientar, pra organizar o nosso trabalho, pra subsidiar, “olha falta 15 dias pra tal trabalho”, “você já se adiantou, já acertou”, alguém pra orientar mesmo.</i>	Jasmim
Sociogerencial	Clima organizacional	<i>[...] eu não tenho vontade de sair daqui, eu gosto de todas as equipes de trabalho, uma dificuldade ou outra de afetividade. A coletividade é uma prática, “você vai precisar de ajuda?” Eu sei que quando eu chegar aqui, eu vou ser acolhida eu vou ser respeitada com certeza!</i>	Jasmim
Sociogerencial	Clima organizacional	<i>[...] a gente discute, se desentende, mas é muito bom de trabalhar!</i>	Camélia
Condições físicas	Refeitório	<i>[...] deixa só eu falar o porquê do refeitório. Minha sala é bem aqui, a sua também, então assim é bem complicado. Eu até conversei com o povo da educação infantil, porque eles trazem pra lanchar aqui, e depois que eles chegaram aqui, eu não consigo dar aula. Eu</i>	Dália

		<i>acho que essa questão do refeitório é essencial.</i>	
Condições físicas	Espaço	<i>Falta espaço para a sala de vídeo, falta geladeira pra o professor fazer seu lanche, a escola é muito pequena, é muito antiga. Aquela sala lá, pra os meninos ficarem uma hora e meia sentados assistindo, eu acho falta de respeito com as crianças. Metade fica deitado, em uma posição super incomoda, metade fica sentindo o chulé dos outros. Não tem lugar pra todo mundo deitar, não tem lugar pra todo sentar, foi feita de improviso, então não tem como ficar sentado, nem como ficar deitado, todo mundo.</i>	Gardênia
Sociogerencial	Violência	<i>A gente não vê isso por aqui, porque não vê fora da escola. Violência, você não vê ninguém armado, de pegar alguém lá fora, aqui não tem, tudo o que acontece aqui a gente resolve.</i>	Dália
Características da atividade	Extraclasse	<i>... hoje eu acho que a gente tem uma condição muito melhor e a gente tem como se organizar. Eu acho que a gente tem como se organizar nessa coordenação. São três dias de coordenação e acaba que, assim, que sempre levou e o professor sempre levará trabalho pra casa, eu me policio para não levar, mas acabo levando... não tem jeito.</i>	Tulipa
Características da atividade	Falta de recursos pedagógicos	<i>... a gente sabe que ainda há muito pra ser melhorado nas condições de trabalho, a nível de recurso, nós não temos os recursos que seriam adequados para a gente trabalhar em sala de aula. Não temos. A gente vira, a gente compra, a gente pede dos alunos, mas se a gente fosse realmente colocar em termos os recursos pra ter mais facilidades pra fazer o nosso aluno aprender, a gente não tem...</i>	Rosa
Características da atividade	Falta de recursos e suprimentos	<i>Tem fatores que são prejudiciais, o fato da escola ter só uma impressora, de a gente não ter como desenvolver, ter só um computador.</i>	Rosa
Características da atividade	Livro didático	<i>... eu acho um absurdo a gente ter que usar livro, que o nosso livro não é consumível, de 1ª a 4ª série. A gente em sala de aula perde um tempão porque a gente tem que copiar tudinho e tem de devolver, porque não é consumível.</i>	Violeta
Condições contratuais e jurídicas	Jornada ampliada	<i>... a gente hoje tem um grande avanço, que é ter essa coordenação em turno contrário, porque a gente tinha uma turma de manhã e outra à tarde. Eu mesma sou dessa época. Peguei turma manhã e tarde e o que piora ainda era uma turma de uma série de manhã e outra turma de outra série à tarde. Então, era dois trabalhos diferentes.</i>	Íris

Fonte: elaboração do autor.

Resumo das condições do trabalho:

- As queixas em sua maioria são da “falta”: de apoio dos colegas, de equipamentos e recursos pedagógicos, do prescrito frente ao real do trabalho;
- Há angústia quando não se cumpre o planejamento da aula;
- Há pouca implicação das professoras, nessa categoria, até mesmo pela sua configuração, marcando de forma expressiva a pressão da realização das atividades docentes e aumento das queixas sempre pela “falta de algo”.

3.2 Resultados e discussão referentes à Segunda Categoria/Eixo:

Destacamos na segunda categoria *Vivências de Prazer e Sofrimento* os aspectos trazidos pelas professoras para explicitar o que compreendem como causa e sintoma de prazer e sofrimento frente à sua prática profissional. É importante frisar que na PDT o prazer está diretamente relacionado à liberdade, reconhecimento, autonomia e identidade enquanto o sofrimento está conectado a sobrecarga de trabalho, a falta de reconhecimento, falta de valorização e nas patologias destacadas por Dejours.

Tendo como partida que as vivências de prazer são aquelas que satisfaçam os desejos inconscientes, por meio do trabalho, na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho, constituinte do sujeito, das suas relações e de seu próprio corpo, as professoras utilizam como palavras-chaves a essas vivências: reconhecimento, afeto, continuidade, aprendizagem e convívio.

O trabalho pode ser compreendido como parte do sujeito e fundamental nos processos de subjetividade, pois se estabelece na relação entre o que se faz, como atividade, e o que percebe pelo seu próprio corpo (BÖHE; MILKAU, 1998). Os olhos das professoras chegam a brilhar quando citavam com ênfase, o momento do encontro com quem lhe reconhece.

Para Nogueira (2013), o trabalho docente quando reconhecido é marcado por mudanças, especialmente na prática dos professores, uma vez que ocasiona transformações no docente como também oportuniza mudança social:

O trabalho docente uma vez reconhecido oferece não apenas a oportunidade de transformação de si mesmo, mas também a de realização no campo social. O reconhecimento é uma questão que afeta a prática docente. Além do trabalho, o professor quer fazer a diferença na vida do sujeito, quer ser reconhecido. Se o trabalho não oferecer a possibilidade de reconhecimento, produzirá sofrimento e descompasso no sujeito (p. 36).

São elementos que impactam diretamente nas vivências de prazer das professoras dos Anos Iniciais participantes da pesquisa:

*[...] às vezes você tem uma turma muito difícil, aí tem uma mãe de um aluno seu, que foi seu aluno há não sei quantos anos e aí te encontra e fala do seu trabalho, fala que o aluno fala de você, fala do trabalho que você fez, então assim, essas coisas são muito gratificantes. Professora **Rosa***

*Quando a gente encontra um aluno adulto, que está bem, trabalhando, estudando, fazendo, sendo pessoas normais, porque os anormais são os problemáticos. Então, deixa a gente com muito prazer! Quando eu chego em algum lugar e eles não me esqueceram, e às vezes eles vem: oi professora! Me dá um orgulho. Professora **Gardênia***

Nesse contexto, o reconhecimento é tido como uma retribuição simbólica, reafirmando uma construção da identidade do professor. Para a PDT o reconhecimento é a maneira pela qual há mobilização para a retribuição simbólica por meio da contribuição do sujeito à organização do trabalho e agradecimento pela contribuição dos sujeitos trabalhadores para a organização do trabalho (DEJOURS, 2012b).

O reconhecimento pelo trabalho do outro, na perspectiva dejouriana, é o julgamento de beleza – pelos pares, pelo trabalho que realiza, é fonte de prazer, pois reconhece o esforço feito. Há prazer no reconhecimento do trabalho feito pelo outro, pelos avanços, bem como em saber que há uma continuidade na ação, do trabalho iniciado desde cedo com as crianças em idade escolar. Ainda para Dejours (1992) e Mendes (2007), as vivências de prazer, amiúde, vêm à tona atreladas às dinâmicas de valorização e de reconhecimento do outro:

*Eu já até falei: eu parablenizo! O trabalho que é feito na educação infantil, que é feito com aqueles meninos, a gente vê os resultados dos alunos no primeiro ano. A gente nota. Tem alunos que já estão bem desenvolvidos, porque é um trabalho em conjunto. [...] os alunos estão atingindo os resultados lá no 5º ano porque é um trabalho global que começa lá na educação infantil e o resultado de um menino que consegue ler lá no 5º ano. Professora **Camélia***

*[...] eu já trabalhei em CEM então eu não tinha como poder ver a continuidade do meu trabalho. Esses últimos anos eu estou conseguindo ver, por que em escola classe eu vejo os meninos do primeiro ano, do segundo ano[...] Professora **Gardênia***

Em relação ao afeto, as professoras o citam como constituinte das vivências de prazer, tanto para estabelecer uma relação com o aluno, bem como para um diálogo estabelecendo a comunicação. Para Codo e Gazzotti (2000), o afeto é fundamental no exercício de uma profissão que tem em sua dimensão o cuidar.

Para Moraes (2005), o exercício do magistério, especialmente com as crianças, tem em suas características a existência de um vínculo afetivo, exigido assim do professor “o professor é o principal instrumento de seu trabalho, que envolve a pessoa em sua totalidade: intelecto, afeto, habilidades científicas e técnicas, permeadas por sua formação ética, política e cultural” (p. 162-163):

*[...] eu não sou muito afetiva não, mas esses dias eu recebi um bilhete que eu até coloquei na minha agenda. A menina falava assim: professora a senhora é braba, mas eu gosto de você. Professora **Íris***

Nesse contexto, a afetividade tem uma assertividade, pois possibilita, por meio da cooperação e da disponibilidade em aprender, que aconteça o processo de ensino e de aprendizagem. Essa marca do afeto tem um caráter particular, implicando no sujeito o reconhecimento dessa relação. Freud (1914) *apud* Lajonquière (2009, p. 160) lembra-se de seu mestre quando do jubileu do 50º aniversário do liceu que estudou quando jovem, em Viena:

Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres.

Causa na professora um prazer em estabelecer laço afetivo, quando por meio do ofício de professor consegue se aproximar do estudante, bem como um desconforto quando não consegue:

*[...] o que mais me causa prazer é quando eu consigo estabelecer essa função afetiva e o que me angústia é quando eu pego um aluno e não consigo ultrapassar essa barreira. Professora **Camélia***

Quando o trabalho realizado com o estudante se torna significativo para ele, tornando-o autônomo, implicando em seu protagonismo, porque já se utiliza daquilo que lhe é ensinado, no cotidiano, causa nas professoras, prazer:

*[...] quando a gente vê que o nosso trabalho assimilou e está botando em prática na vida dele mais significativo, não aquela coisa mecânica, aquela grade fechada, mas ele vê significado naquilo que a gente ensinou, ele está aprendendo isso. Ele leva o conteúdo pra prática de vida. Professora **Tulipa***

Para Madeira-Coelho (2012), o processo de ensinar-aprender é interativo, provocado pelo encontro de pessoas, de alguma forma. Esse caráter tem especificidades que ultrapassam o uso dos discursos, envolvendo questões da subjetividade:

O binômio aprender-ensinar tem caráter interativo, ocorre entre pessoas e com

pessoas, mesmo que haja aparatos tecnológicos entre elas. Dessa forma, professores e estudantes se encontram em atividades complexas que, para além dos usos discursivos, envolvem emoções, suscetibilidades, vontades, juízos de valores etc. e, nessas relações, portanto, precisam ser desfeitas as tensões para que sejam tecidas negociações, diálogos e colaborações das pessoas implicadas no processo. (MADEIRA-COELHO, 2012, p. 124).

Os desafios diários também são fonte de prazer, uma vez que criam expectativas, mas ao mesmo tempo torna cada dia único, sem repetição, porque são situações vivenciadas a cada instante, de cada dia letivo, isso é fonte de prazer. Para Ferreira (2010), podemos chamar de autonomia, como alternativa de mudar o que foi prescrito da atividade, como forma de torná-la real do trabalho, ficando por conta do trabalhador a forma de realizar sua atividade. É a independência do sujeito ao que foi prescrito ao trabalho:

*[...] o maior prazer que eu tenho no meu trabalho, é que nenhum dia é igual ao outro. Eu vou trabalhar, mas não sei o que vai acontecer e aquele dia pode ter sido o meu melhor nos meus 30 anos de sala de aula, ou pode ter sido frustrante, mas essa é a diferença do nosso trabalho. Professora **Rosa***

Outro fator relatado de relevância nas vivências de prazer trata-se do trabalho coletivo que podemos inferir ser o trabalho em forma de cooperação, uma vez que implica nos resultados alcançados de ensino e aprendizagem para os estudantes. Essa cooperação é uma alternativa para romper com a organização do trabalho, estabelecendo bem-estar nos processos do trabalho, pois estimula a relação de confiança e de vontade de trabalhar em parceria, construindo assim o vínculo com o outro:

*Se a gente pensasse em grupo coletivo seria mais fácil de trabalhar. [...] quando a gente consegue um colega da mesma série o trabalho diminui em 50%, então você se alivia. Se a gente dividisse as funções, dividisse as tarefas, o problema é nosso [...]. Professora **Begônia***

Nesse contexto, as vivências de prazer provocam nas professoras as mobilizações importantes para transformar as vivências de sofrimento. Segue abaixo o quadro 9 com a Síntese das Vivências de Prazer no Trabalho das professoras com os Anos Iniciais:

Quadro 9

Síntese das Vivências de Prazer no Trabalho das professoras com os Anos Iniciais

PRAZER NO TRABALHO			
Indicador	Palavra-chave	Transcrição	Professora
Prazer	Reconhecimento	<i>[...] às vezes você tem uma turma muito difícil, aí tem uma mãe de um aluno seu, que foi seu aluno e não sei quantos anos e aí te encontra e fala do seu trabalho, fala que o aluno fala de você, fala do trabalho que você</i>	Rosa

		<i>fez, então assim, essas coisas são muito gratificantes.</i>	
Prazer	Afeto	<i>[...] eu não sou muito afetiva não, mas esses dias eu recebi um bilhete que eu até coloquei na minha agenda. A menina falava assim: professora a senhora é braba, mas eu gosto de você.</i>	Íris
Prazer	Afeto	<i>[...] o que mais me causa prazer é quando eu consigo estabelecer essa função afetiva e o que me angústia é quando eu pego um aluno e não consigo ultrapassar essa barreira.</i>	Camélia
Prazer	Aprendizagem	<i>[...] quando a gente vê que o nosso trabalho assimilou e está botando em prática na vida dele mais significativo, não aquela coisa mecânica, aquela grade fechada, mas ele vê significado naquilo que a gente ensinou, ele está aprendendo isso. Ele leva o conteúdo pra prática de vida.</i>	Tulipa
Prazer	Reconhecimento	<i>Quando a gente encontra um aluno adulto, que está bem, trabalhando, estudando, fazendo, sendo pessoas normais, porque os anormais são os problemáticos. Então, deixa a gente com muito prazer! Quando eu chego em algum lugar e eles não me esqueceram, e as vezes eles vem: oi professora! Me dá um orgulho.</i>	Gardênia
Prazer	Continuidade	<i>Eu já até falei: eu parablenizo! O trabalho que é feito na educação infantil, que é feito com aqueles meninos, a gente vê os resultados dos alunos no primeiro ano. A gente nota. Tem alunos que já estão bem desenvolvidos, porque é um trabalho em conjunto. [...] os alunos estão atingindo os resultados lá no 5º ano porque é um trabalho global que começa lá na educação infantil e o resultado de um menino que consegue ler lá no 5º ano.</i>	Camélia
Prazer	Desafios	<i>[...] o maior prazer que eu tenho no meu trabalho, é que nenhum dia é igual ao outro. Eu vou trabalhar, mas não sei o que vai acontecer e aquele dia pode ter sido o meu melhor nos meus 30 anos de sala de aula, ou pode ter sido frustrante, mas essa é a diferença do nosso trabalho.</i>	Rosa
Prazer	Continuidade	<i>[...] eu já trabalhei em CEM então eu não tinha como poder ver a continuidade do meu trabalho. Esses últimos anos eu estou conseguindo ver, por que em escola classe eu vejo os meninos do primeiro ano, do segundo ano...</i>	Gardênia
Prazer	Convívio	<i>[...] não fosse um ambiente agradável pra gente conviver, eu acho que seria mais complicado essa questão pra gente vim trabalhar. Essa questão do coleguismo é</i>	Amarílis

		<i>presente. [...] por mais que a gente tenha nossas diferenças profissionais, que concorde ou não concorde, que é natural, a gente cresce. [...] tem dia que a gente chega e desabafa pro mundo e você fala com outro e você troca uma ideia, então esse relacionamento eu acho que ele é extremamente importe para um bom convívio de prazer no nosso trabalho.</i>	
Prazer	Estratégia de aprendizagem Ação coletiva	<i>[...] você corre atrás, você pede ajuda, você passa a sua experiência pro colega do grupo ou então você pede socorro pro pessoal da direção ou então pede socorro pro pessoal da equipe e aí vai surgindo ideia para que você saia do seu desespero e vai criando uma solução. Aí gera um prazer porque você vê aquele trabalho que está surtindo efeito. Você sai da zona de sofrimento e vai entrando na zona de prazer.</i>	Camélia
Prazer	Trabalho coletivo	<i>Se a gente pensasse em grupo coletivo seria mais fácil de trabalhar. [...] quando a gente consegue um colega da mesma série o trabalho diminui em 50%, então você se alivia. Se a gente dividisse as funções, dividisse as tarefas, o problema é nosso [...]</i>	Begônia

Fonte: elaboração do autor.

Resumo das vivências de prazer:

- O reconhecimento é o fio condutor das vivências de prazer. É a mola propulsora para o não sofrimento do professor;
- O trabalho coletivo é indicado como vivência de prazer, mas não há uma mobilização das professoras, deste coletivo, para torná-lo presente no cotidiano docente como estratégia defensiva coletiva frente ao sofrimento;
- O afeto é indicado como fundamental na relação professor-aluno para provocar aprendizagem.

Ainda na segunda categoria, destacamos às vivências de sofrimento no trabalho com as professoras dos AIEF. Como vivemos em busca de equilíbrio e nem somente de vivências de prazer, no exercício do magistério dos professores dos Anos Iniciais – como trabalho – não é diferente. E para que haja mobilizações subjetivas capazes de transformar o sofrimento em prazer, tendo em vista que o trabalho é lugar onde se pode dar início a processos de alienação e de descompensação psíquica, segundo Dejours (1992), elencamos quais são os elementos destacados pelas professoras como constituintes de suas vivências de sofrimento: desvalorização, condições de trabalho, assumir outros papéis sociais, processo de ensino e aprendizagem, idealização do aluno, gestão e aposentadoria. Para Dejours (2004b), o

sofrimento aparece quando há o conflito entre organização do trabalho e o funcionamento psíquico.

Destacamos que a palavra mais mencionada foi desvalorização. Esse aspecto é pertinente quando se fala em estudos com professores. É para Dejours (1992), com o reconhecimento do trabalho que se tem elemento para o engajamento subjetivo, implicando no sujeito as potencialidades e singularidades, capazes de transformar sofrimento em sofrimento criativo – quando o trabalho é transformado e ressignificado por meio da criatividade – pois não é um sofrimento patológico, uma vez que no trabalho de professores, no caso da pesquisa, é possível haver uma negociação entre o sujeito e a organização do trabalho.

Para Aguiar e Almeida (2006b), é necessário entender o que, provoca dor às professoras, assim como uma alternativa ao entendimento e enfrentamento daquilo que ainda não foi nominado, na perspectiva de amenizar o que sente:

A questão aponta então, para a necessidade de que os professores tomem contato com sua dor, com a finitude, com a incerteza que a angústia de não saber tudo ou nada saber a respeito de si mesmo provoca. A possibilidade de confrontar-se com a dor da angústia da castração, colocando-a em palavras, na escola, em reuniões de equipe ou mesmo nas coordenações do trabalho pedagógico poderia ser um dos apoios ou suporte, que se traduz, nas queixas dos docentes, por falta de acolhimento. O que parece ser importante, no âmbito da instituição escolar, é que o professor seja escutado e acolhido por seus pares, não necessariamente ser escutado em um setting analítico, já que muitos professores não fazem análise ou não têm essa demanda. Uma escuta qualificada ou um suporte psicológico realizado por um profissional sensível ao sofrimento do outro pode auxiliar o professor a amenizar a sua angústia. Sentindo-se acolhidos e menos desamparados, os docentes poderão se implicar no seu desejo de "ser professor", barrando o gozo e buscando a realização pessoal e profissional possível. (s/p)

A desvalorização é parte das mudanças ocorridas nas últimas décadas em se tratando da própria configuração do trabalho, bem como no caso de professores, a desvalorização social do exercício docente. Com isso, implica diretamente no mal-estar sentido pelos professores ao lidar diretamente com as atuais condições do trabalho no magistério:

Devido às transformações no mundo do trabalho e suas repercussões na escola, à desvalorização social e econômica da profissão, ao descaso com que têm sido tratados pelos governantes, sobretudo nos últimos anos, os profissionais expressam um sentimento de indignação muito grande. Não vêem o reconhecimento do seu trabalho e dos seus esforços [...] sentem-se desrespeitados e, de certa forma, explorados, porque a intensificação do trabalho é cada vez maior e os salários estão cada vez mais defasados (GOMES; BRITO, 2006, p. 56-57).

Nesse contexto, evidenciamos o que Aguiar e Almeida (2006b) relatam sobre os sintomas. As autoras enfatizam que para a psicanálise o sintoma direciona para a subjetividade do sujeito e para algo simbólico, sendo colocado no lugar de outra coisa, isso não quer dizer que não exista algo de biológico, incidindo sobre o corpo, como na definição

de sintoma para a medicina. Aguiar e Almeida (2006b) enfatizam que no caso dos professores “o não reconhecimento por seu trabalho e a falta de acolhimento às suas demandas são sinalizadas pelo sintoma como uma mensagem endereçada ao outro, na tentativa de serem minimamente escutados” (s/p).

Para Louro (1998), Neves e Silva (2006), a inserção das mulheres no magistério, como atividade profissional, no caso brasileiro, além de definir um tipo de fazer, que tipifica e qualifica o trabalho do magistério como sendo do feminino, favoreceu ao rebaixamento salarial e a desvalorização da profissão. Os autores reforçam que essa visão sobre o magistério implica desde a organização das salas até a forma de se organizar o magistério, que ainda tem um caráter de feminização do ofício. Verificamos que esta é ainda uma visão que se perpetua, machista e retrograda quanto ao exercício profissional do magistério:

*[...] um dos grandes sofrimentos da nossa categoria é a desvalorização, eu acho assim, que a desvalorização ela traz um peso muito grande pra gente que vai massacrando a gente. Professora **Jasmim***

*Eu lembro quando entrei na Secretaria, era o anos 90 [...] ser professor quando a gente fez magistério era importantíssimo. Era um fato, era especial. Ser professora era ser respeitada, os pais respeitavam seu trabalho, a educação era mais valorizada, mas agora há um processo de desvalorização muito grande do seu trabalho, com a sua pessoa, com a questão profissional e com a educação. É como se a educação não tivesse a mesma importância, que qualquer coisa é educação, que qualquer pessoa se considera um educador, porque todo mundo pode dar um “pitaco” na área de educação [...]. Professora **Íris***

Nesse contexto da relação de gênero à profissão, podemos pensar em Pereira (2014) quando elabora um discurso referente ao feminino, a feminilidade e a maternagem para falar do lugar ocupado pelas professoras. Para o autor há um excesso de maternagem no magistério, mas não há muito espaço para o feminino que é capaz de suscitar o “enigma, o imprevisível, a contigência” (p.197). Assim, prevalece o ressentimento pelas faltas que as professoras lidam no fazer docente.

Outro destaque que podemos perceber no sofrimento apontado pelas professoras, refere-se à precarização do trabalho docente, uma vez que implica diretamente no desenvolvimento das atividades, a falta de recursos e materiais para o alcance dos objetivos do processo de ensino e de aprendizagem das crianças. Gomes e Brito (2006) elucidam com detalhes o processo de precarização sobretudo na escola da rede pública de ensino:

O atual cenário brasileiro do sistema escolar público revela um quadro de condições precárias de trabalho. [...] o processo de precarização da rede pública de ensino [...] ausência de equipamentos coletivos essenciais ou falta de manutenção dos existentes; insuficiência de infra-estrutura e de recursos materiais. Os/as professores/as têm de lidar com as variabilidades ligadas aos recursos materiais, que vão desde a falta de conservação das instalações do prédio da escola,

à falta ou péssimas condições de materiais como: cadeiras, carteiras, livros, materiais didáticos; da falta de água até a falta de papel, giz e apagador.

A carência ou as más condições dos recursos materiais faz com que atividades aparentemente simples transformem-se em verdadeiros desafios, sobretudo se considerarmos as várias jornadas de trabalho assumidas.

Todos esses fatores acabam interferindo no desempenho em sala, as/os professoras/es sentem que a aula fica mais pobre, pois não podem contar com os recursos que gostariam de ter. Mas usam sua criatividade, mudando os planos, fabricando o próprio material, utilizando recursos práticos do dia-a-dia dos alunos, conversando com outros/as professores/as e trocando materiais. Em alguns casos, convidam até os próprios alunos para ajudar. Apesar disso, muitas coisas deixam de ser feitas, há uma quebra na programação e não se consegue cumprir o planejado. Diante dessa situação, as/os professoras/es sentem-se impotentes e frustradas/os, o que revela o comprometimento com o seu trabalho e a responsabilidade pela formação dos alunos. (p. 56-57)

Na fala da professora de nossa pesquisa:

Eu penso assim, nós temos a mania de dar um jeitinho. Tudo na educação a gente dá um jeitinho. Mexeu no calendário escolar, a gente dá um jeitinho, tudo dá um jeitinho. Já pensou se lá no hospital, não tem a linha pra fazer sutura? Vamos usar um barbante, não tem como gente! O menino não tem lápis, a gente arruma. Não em caderno, a gente dá um jeitinho. Só que isso está se voltando contra nós. Com tantos jeitinhos a gente vai levando, aí os alunos percebem, os pais percebem, a comunidade percebe. [...] com essa história de dar um jeitinho à educação foi perdendo, a gente se desvalorizando, todo mundo aqui já ouviu quando chega um familiar: professor tem vida boa, professor não faz nada! A gente vai cansando.
Professora Begônia

Uma professora defende a ideia que a valorização passa pela aparência, ou seja, a forma como o professor se apresenta, em se tratando de vestimentas, implica na valorização ou não desse profissional:

Eu vejo que isso a gente tem culpa também, dessa questão de desvalorização. A gente tem culpa, aí eu vou nos detalhes mais sórdidos, a questão da aparência. Eu tenho amigos que trabalham no tribunal. Ninguém entra no tribunal de short ou de chinelo [...] Professora Violeta

Podemos inferir, sem grandes alardes, no que concerne à natureza do trabalho. A prática profissional que envolve o trabalho docente é diferente das práticas daqueles que atuam em um tribunal de justiça. Dependendo da atividade a ser desenvolvida, é possível na prática dos professores o uso de *short* ou chinelo, seja numa prática que envolve uma atividade com água, seja numa proposta de identificar e reconhecer os sentidos ou outras que possam ser importante naquela abordagem e, nesse contexto, não merecer ser desvalorizado em seu ofício por atuar com os referidos trajes no alcance dos objetivos de aprendizagem.

Causa sofrimento a pressão exercida pelo sistema de ensino uma vez que a demanda por dar conta de inúmeros pedidos sobrecarrega os professores, e não porque os professores

são incapazes, mas a cobrança por resultados dos estudantes, implica sobre o professor uma pressão para atender tais demandas a todo custo:

*[...] tem uma pressão imensa de um sistema que vem de cima, de uma cobrança imensa. Essa pressão constante que o aluno tem que seguir. Não é culpa dos professores e sim desse sistema. Professora **Amarílis***

*[...] era uma turma de reintegração. São alunos de nove a treze anos que não sabiam ler. Eram turmas difíceis. Vinte e duas crianças. Eu trabalhava tanto. Foi à primeira turma com dedicação exclusiva. Fazia cursos na semana, só tinha uma manhã para coordenar, o resto era curso, oficina, curso, oficina. Eu não ficava praticamente na escola. Chegava à noite sonhava com jogos, jogos que eu ia criar pra solucionar o problema de fulano, quando eu acordava, cadê o jogo? Eu queria morrer! Porque no sonho eu jogava e dava certo. Esquematizava e quando eu acordava, quem disse que eu lembrava como era o jogo?! Isso me deixava doida! Você se envolve tanto com a profissão, com o trabalho que quer dizer, aí você acaba levando isso pra dentro de casa. Você sonha como menino te dando trabalho, você tem pesadelo com o menino, e você começa a associar e aí você adoce. Na última licença prêmio que eu tirei, era pra eu não ficar doida! Professora **Camélia***

Nesse contexto, a professora reconhece que as tantas demandas ao professor, que assume alguns papéis sociais, repercute diretamente na saúde, relacionando alguns casos conhecidos de adoecimento da categoria de professores no Distrito Federal. Nessa mesma linha de pensamento, Gasparini, Barreto e Assunção (2005) enfatizam:

Na atualidade, o papel do professor extrapolou a mediação do processo de conhecimento do aluno, o que era comumente esperado. Ampliou-se a missão do profissional para além da sala de aula, a fim de garantir uma articulação entre a escola e a comunidade. O professor, além de ensinar, deve participar da gestão e do planejamento escolares, o que significa uma dedicação mais ampla, a qual se estende às famílias e à comunidade. (p. 191)

Aguiar e Almeida (2006b) citam o envolvimento do professor frente à sua prática profissional, como espaço de conhecer-se no espaço que atua, possibilitando uma reflexão das questões que de alguma forma impactam no seu efetivo exercício:

Falta à escola uma maior reflexão a respeito do envolvimento pessoal do professor no exercício da docência. Só muito recentemente pesquisadores da área de educação começaram a se debruçar sobre as histórias de vida dos docentes e sua relação com as trajetórias profissionais, resgatando experiências subjetivas, memórias educativas, ações, posturas, opções, conflitos pessoais, dentre outros aspectos capazes de auxiliar na compreensão do processo pelo qual os sujeitos se tornam professores. Assim, é necessário considerar que os aspectos profissionais e os pessoais, na maioria das vezes, se confundem durante o exercício do magistério.(s/p)

Por outro lado, a cobrança do próprio professor pelas atividades que planeja e desenvolve com os estudantes, em busca dos melhores resultados no processo de ensino e de aprendizagem, que nem sempre é alcançado, gerando desconforto, mal-estar, angústia:

[...] eu fiquei muito frustrada esses dias. Eu dei uma aula, ficou perfeita a aula, na minha cabeça. Quando eu fui dar essa aula, o negócio não saía. Aí eu fiquei frustrada. Os meninos

*não corresponderam também. Eu acho que quando a gente idealiza a aula, a gente quer que os alunos conheçam outras áreas, expanda, saiba além, mas eles ficam tão agitados e eu não sei o que acontece com essas crianças. Professora **Violeta***

*Aí você se sente incompetente, porque você fez de um jeito, faz de outro, você muda a estratégia aí você vai lá e... meu Deus! É alguma coisa comigo. Será que ele não está me entendendo? Será que eu não estou fazendo me entender para aquela criança? Porque mais que você fale, por mais que você faça, que você leve pra outra forma, a criança não consegue assimilar. Professora **Gardênia***

Além da rotina na escola, ainda sobra para as mulheres, grande parte da rotina da casa, que interfere diretamente em suas escolhas profissionais e familiares, em seu rendimento, por conta da jornada dupla, contribuindo para a sobrecarga de trabalho e conseqüentemente implicando no sofrimento das professoras:

O cansaço com a dupla jornada é referido por algumas mulheres como fator que, muitas vezes, interfere em suas opções na vida do trabalho (a busca de novas oportunidades) e familiar (a escolha do número de filhos). Alegam que a sobrecarga maior de responsabilidade sobre os filhos e as rotinas domésticas ainda recaem sobre ela (SPÍNDOLA, 2000, p. 359).

Assim, o reflexo dessas questões é percebido na prática dos professores da nossa pesquisa, que por vezes, são acometidos de sofrimento pelas demandas que chegam e precisam dar conta:

*A gente vê que a nossa categoria está sofrendo até por causa dos números, é a categoria que mais tem falta por causa de adoecimento. São causas psicológicas, depressão, vem tudo por causa desse sofrimento que a categoria vem passando. Essas questões que você vai tentando resolver, tentando dar um jeitinho. É uma questão de humanidade. Isso vai ferindo a gente, aí você não está conseguindo fazer o seu papel de educador, porque tem uma série de questões que estão ali, mal resolvidas. Professora **Jasmim***

Em contraponto há uma cobrança por formação continuada, de forma a garantir a pontuação necessária para escolher sua turma no início do ano letivo. Na Secretaria de Educação do Distrito Federal, anualmente, é editada uma portaria que estabelece as regras para a escolha de turma. Entre os vários artigos, incisos e parágrafos, a portaria considera formação acadêmica, tempo de serviço, cursos de formação continuada e habilitações para classificação dos professores da educação básica, no caso específico dos Anos Iniciais, como forma de garantir na escola que atua a série/ano/seguimento que deseja atuar no ano letivo vigente. Quanto mais pontos possuir na somatória dos fatores relacionados, melhor classificação e conseqüentemente possibilidade de escolher primeiro a turma que deseja.

O Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação – EAPE, semestralmente divulga listagem dos cursos de formação continuada, feitos de forma presencial ou híbrida –

presencial e virtual. Os cursos variam quanto à temática, à quantidade de horas, aos locais e a forma do curso. Os professores fazem inscrição pelo *site* da EAPE. Apesar de ser sorteio, também é considerado o tempo na SEEDF para priorizar os servidores que serão contemplados com cursos de formação continuada.

Nesse aspecto, correr para se inscrever e cursar os cursos de formação continuada, para garantir pontuação na escolha de turmas, é para as professoras da pesquisa, sofrimento:

*Há uma cobrança porque no início do ano pra escolha de turma, a gente precisa de uma classificação pra escolher primeiro, então aqueles cursos provavelmente vai estar no topo, então assim, a cobrança, a gente acaba se sentindo cobrada nesse sentido: fulano vai passar na minha frente, fulano vai pegar a turma que eu quero. Professora **Rosa***

A fala da professora pode ser caracterizada pela pressão exercida pela organização do trabalho quando exige uma formação em serviço para atuar em seu seguimento de ensino, desta forma angustia o professor a realizar a formação e garantir a escolha de turma que lhe seja satisfatória, e mais, a instituição – Secretaria de Educação, ainda faz um *ranqueamento* dos professores do local de trabalho para a escolha de turma, podendo ocasionar certo mal-estar.

Por outro lado, essa formação continuada de alguma forma, segundo as professoras, pode melhor instrumentalizar o professor ao se deparar com situação do processo de ensino e aprendizagem que ainda não dominam ou não tiveram contato. Na perspectiva das professoras, podem garantir uma melhor ação pedagógica:

*[...] eu peguei um aluno, que é autista. Eu peguei uma apostila. Estou estudando, investigando a criança. Quer dizer ele (professor) não tem informação nenhuma na área e ele (aluno) tem um atendimento especial e eu também tenho um auxílio, e também se eu não procurasse e se eu não tivesse ido atrás, como é que eu ia trabalhar com a criança? A escola inclusiva, gente, tem que ter todo um suporte e às vezes fica travando nosso trabalho e as vezes esse entrave é angustiante. Tem criança que precisa de ajuda até hoje. Eu estou esperando uma ajuda desde o início do ano até hoje. Professora **Begônia***

As professoras também destacaram o papel da gestão como uma tentativa de garantir coesão, participação, trabalho coletivo, criando assim espaço de prazer nas ações da escola. Por outro lado, o contrário foi lembrado, mesmo não sendo na escola da pesquisa, o episódio marcou um momento de despreparo da gestão:

*[...] teve uma direção que infelizmente acabou com a escola. Ela acabou com o diálogo, acabou com o prazer, para vocês terem uma ideia foi o único ano que não teve a festa junina, porque todo mundo cruzou os braços. Estava todo mundo insatisfeito com o jeito que a escola estava sendo dirigida. Porque a diretora era péssima e a vice era pior ainda. Não conseguiram dirigir. Ficaram um ano só e a escola ficou detonada. Detonada assim, no sentido pedagógico, no sentido de união. Professora **Jasmim***

As professoras também se lembraram do papel que possuem quanto ao trabalho de conscientização e promoção de cidadania quando incluem em seu cotidiano a ética como elemento fundamental do que dialogam em sala de aula, bem como valores – atitudes – e como o contrário é percebido como sofrimento na prática profissional, sobretudo na conscientização com a comunidade escolar:

*[...] os meninos estão mais mal-educados sim, eles não estão respeitando, os pais também! [...] ontem um pai brigando comigo porque eu tinha que mentir sobre as faltas da filha, porque na outra escola falta a reposição e coloca presença. Eu falei assim: olha, calma aí. A lei é se a criança não está na escola, ela ganha falta. Agora se a outra escola está dando presença, ela que tem que responder, não a nossa! [...] O pai brigando por causa disso, porque ele achava injusto a filha faltar e levar falta! Professora **Begônia***

Esses são os aspectos mais abordados no que se referem às vivências de sofrimento no trabalho com os Anos Iniciais que podem ser aspectos que fazem parte de outros níveis de ensino, mas que são tomados como relevantes na prática das professoras da pesquisa. Segue abaixo o quadro 10 com a Síntese das Vivências de Sofrimento no Trabalho das professoras com os Anos Iniciais:

Quadro 10

Síntese das Vivências de Sofrimento no Trabalho das professoras com os Anos Iniciais

SOFRIMENTO NO TRABALHO			
Indicador	Palavra-chave	Transcrição	Professora
Sofrimento	Aposentadoria	<i>[...] quer dizer que você trabalha, aí quando chega no final da carreira, aí daqui a pouco não é mais final, você ainda tem que trabalhar mais cinco anos, aí como é que vai ser isso? Aí acaba que já deixa a pessoa desmotivada, porque você vai trabalhar 30 anos, você já pensou uma professora trabalhando 30 anos dentro de uma sala de aula, não há cabeça que aguente, porque você trabalha com pessoas mais sua cabeça ferveilha, sua mente ferveilha, o rendimento da profissão[...] 22 anos de trabalho e eu já não rendo nem metade do que eu rendia. Eu já não vejo a hora de descansar e já pensou se isso muda?</i>	Rosa
Sofrimento	Desvalorização	<i>[...] um dos grandes sofrimentos da nossa categoria é a desvalorização, eu acho assim, que a desvalorização ela traz um peso muito grande pra gente que vai massacrando a gente.</i>	Jasmin
Sofrimento	Desvalorização	<i>Eu lembro quando entrei na Secretaria, era o anos 90 [...] ser professor quando a gente fez magistério era importantíssimo. Era um fato,</i>	Íris

		<i>era especial. Ser professora era ser respeitada, os pais respeitavam seu trabalho, a educação era mais valorizada, mas agora há um processo de desvalorização muito grande do seu trabalho, com a sua pessoa, com a questão profissional e com a educação. É como se a educação não tivesse a mesma importância, que qualquer coisa é educação, que qualquer pessoa se considera um educador, porque todo mundo pode dar um “pitaco” na área de educação [...].</i>	
Sofrimento	Desvalorização Cuidado pessoal	<i>Eu vejo que isso a gente tem culpa também, dessa questão de desvalorização. A gente tem culpa, aí eu vou nos detalhes mais sórdidos, a questão da aparência. Eu tenho amigos que trabalham no tribunal. Ninguém entra no tribunal de short ou de chinelo [...]</i>	Violeta
Sofrimento	Desvalorização Precarização do trabalho	<i>Eu penso assim, nós temos a mania de dar um jeitinho. Tudo na educação a gente dá um jeitinho. Mexeu no calendário escolar, a gente dá um jeitinho, tudo dá um jeitinho. Já pensou se lá no hospital, não tem a linha pra fazer sutura? Vamos usar um barbante, não tem como gente! O menino não tem lápis, a gente arruma. Não em caderno, a gente dá um jeitinho. Só que isso está se voltando contra nós. Com tantos jeitinhos a gente vai levando, aí os alunos percebem, os pais percebem, a comunidade percebe. [...] com essa história de dar um jeitinho a educação foi perdendo, a gente se desvalorizando, todo mundo aqui já ouviu quando chega um familiar: professor tem vida boa, professor não faz nada! A gente vai cansando.</i>	Begônia
Sofrimento	Resolver problemas	<i>A gente vê que a nossa categoria está sofrendo até por causa dos números, é a categoria que mais tem falta por causa de adoecimento. São causas psicológicas, depressão, vem tudo por causa desse sofrimento que a categoria vem passando. Essas questões que você vai tentando resolver, tentando dar um jeitinho. É uma questão de humanidade. Isso vai ferindo a gente, aí você não está conseguindo fazer o seu papel de educador, porque tem uma série de questões que estão ali, mal resolvidas.</i>	Jasmin
Sofrimento	Ética	<i>[...] os meninos estão mais mal-educados sim, eles não estão respeitando, os pais também! [...] ontem um pai brigando comigo porque eu tinha que mentir sobre as faltas da filha, porque na outra escola falta a reposição e coloca presença. Eu falei assim: olha, calma aí. A lei é se a criança não está na escola, ela ganha falta. Agora se a outra escola está</i>	Begônia

		<i>dando presença, ela que tem que responder, não a nossa! [...] O pai brigando por causa disso, porque ele achava injusto a filha faltar e levar falta!</i>	
Sofrimento	Violência	<i>[...] quando eu vejo uma colega minha de outro estado ou desse estado sofrendo algum tipo de agressão, de pai, de aluno... gente, aquilo ali me deixa arrasada. Eu penso assim gente: como pode uma coisa dessas? O que vai ser feito pra melhorar isso aí? Porque se não melhorar isso, vai ficar isso pra sempre.</i>	Jasmin
Sofrimento	Aluno especial	<i>[...] eu peguei um aluno, que é autista. Eu peguei uma apostila. Estou estudando, investigando a criança. Quer dizer ele (professor) não tem informação nenhuma na área e ele (aluno) tem um atendimento especial e eu também tenho um auxílio, e também se eu não procurasse e se eu não tivesse ido atrás, como é que eu ia trabalhar com a criança? A escola inclusiva, gente, tem que ter todo um suporte e as vezes fica travando nosso trabalho e as vezes esse entrave é angustiante. Tem criança que precisa de ajuda até hoje. Eu estou esperando uma ajuda desde o início do ano até hoje.</i>	Begônia
Sofrimento	Prescrito x real Ensino e aprendizagem	<i>Aí você se sente incompetente, porque você fez de um jeito, faz de outro, você muda a estratégia aí você vai lá e... meu Deus! É alguma coisa comigo. Será que ele não esta me entendendo? Será que eu não estou fazendo me entender para aquela criança? Porque mais que você fale, por mais que você faça, que você leve pra outra forma, a criança não consegue assimilar.</i>	Gardênia
Sofrimento	Gestão	<i>[...] teve uma direção que infelizmente acabou com a escola. Ela acabou com o diálogo, acabou com o prazer, para vocês terem uma ideia foi o único ano que não teve a festa junina, porque todo mundo cruzou os braços. Estava todo mundo insatisfeito com o jeito que a escola estava sendo dirigida. Porque a diretora era péssima e a vice era pior ainda. Não conseguiram dirigir. Ficaram um ano só e a escola ficou detonada. Detonada assim, no sentido pedagógico, no sentido de união.</i>	Jasmin
Sofrimento	Demanda Pressão	<i>[...] era uma turma de reintegração. São alunos de nove a treze anos que não sabiam ler. Eram turmas difíceis. Vinte e duas crianças. Eu trabalhava tanto. Foi à primeira turma com dedicação exclusiva. Fazia cursos na semana, só tinha uma manhã para coordenar, o resto era curso, oficina, curso, oficina. Eu não ficava praticamente na</i>	Camélia

		<i>escola. Chegava à noite sonhava com jogos, jogos que eu ia criar pra solucionar o problema de fulano, quando eu acordava, cadê o jogo? Eu queria morrer! Porque no sonho eu jogava e dava certo. Esquematizava e quando eu acordava, quem disse que eu lembrava como era o jogo?! Isso me deixava doida! Você se envolve tanto com a profissão, com o trabalho que quer dizer, aí você acaba levando isso pra dentro de casa. Você sonha como menino te dando trabalho, você tem pesadelo com o menino, e você começa a associar e aí você adoce. Na ultima licença premio que eu tirei, era pra eu não ficar doida!</i>	
Sofrimento	Idealização	<i>Eu sinto que tem uma barreira aí no meio (entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais). Porque quando os meninos de quatro e cinco anos chegam, eles não chegam como a gente espera. Eu não sei onde ele se perde aí não. Eu ainda não identifiquei.</i>	Tulipa
Sofrimento	Condições do trabalho Pressão	<i>[...] tem uma pressão imensa de um sistema que vem de cima, de uma cobrança imensa. Essa pressão constante que o aluno tem que seguir. Não é culpa dos professores e sim desse sistema.</i>	Amarílis
Sofrimento	Prescrito x real	<i>[...] eu fiquei muito frustrada esses dias. Eu dei uma aula, ficou perfeita a aula, na minha cabeça. Quando eu fui dar essa aula, o negócio não saía. Aí eu fiquei frustrada. Os meninos não corresponderam também. Eu acho que quando a gente idealiza a aula, a gente quer que os alunos conheçam outras áreas, expanda, saiba além, mas eles ficam tão agitados e eu não sei o que acontece com essas crianças.</i>	Violeta
Sofrimento	Pessoal x profissional	<i>[...] eu era muito presente e mesmo eu estudando, porque ano passado eu estudei bem mais que esse ano, eu tinha mais tempo com eles (meus filhos). Então assim, eu vejo que estou dando tanta atenção para meus alunos e esquecendo dos da minha casa. Isso aí não pode acontecer.</i>	Íris
Condições contratuais e jurídicas	Sistema de incentivos	<i>Há uma cobrança porque no início do ano pra escolha de turma, a gente precisa de uma classificação pra escolher primeiro, então aqueles cursos provavelmente vai estar no topo, então assim, a cobrança, a gente acaba se sentindo cobrada nesse sentido: fulano vai passar na minha frente, fulano vai pegar a turma que eu quero.</i>	Rosa

Fonte: elaboração do autor.

Resumo das vivências de sofrimento:

- Aparentemente são evidenciadas com maior força nas falas. Há um desejo de falar que é uma categoria em sofrimento, causadas por vezes pelo mal-estar;
- O destaque maior é apresentado pela desvalorização, presente na maioria das falas, aparecendo como precarização do trabalho, *status* social da profissão, aparência do professor;
- Pouco há uma mobilização capaz de fortalecer a identidade docente;
- A pressão que existente na atividade docente é percebida pelo sucesso ou fracasso do estudante recaindo sobre o professor a total responsabilidade;
- Há uma dedicação à atividade docente em detrimento à vida pessoal;
- As falas de sofrimento reverberam com força nos corredores da escola, especialmente com os sintomas de angústia e ansiedade.

3.3 Resultados e discussão referentes à Terceira Categoria/Eixo:

Destacamos na terceira categoria *Mecanismos de Defesa/Estratégias defensivas* como o espaço de fala que possa transformar, por meio do coletivo – sem censura, sem restrição – em ações capazes de ressignificar a atividade que realizada.

Nesse contexto as estratégias defensivas são como um mecanismo, utilizadas pelo trabalhador com o intuito de modificar, transformar ou minimizar a percepção que se tem do contexto – da realidade, que ele trabalhador sofre.

São dois grupos de mecanismos de defesa. O *mecanismo de defesa individual* que está presente sem a presença física do objeto, ou seja, está interiorizado pelo sujeito. E o *mecanismo de defesa coletivo* – estabiliza o trabalhador na luta contra o sofrimento – depende obrigatoriamente da presença das condições externas e se dá de forma consensuada num grupo determinado de trabalhadores.

Os mecanismos de defesa que mais foram destacados pelas professoras, conforme já explicitamos sua classificação no Capítulo 1, foram os de: racionalização, sublimação, deslocamento, intelectualização e projeção. Destacamos pois, o esforço das professoras em tornar algo do sofrimento em prazer, para sua estabilização como forma dessa defesa por meio da racionalização.

Percebemos que a maioria dos mecanismos citados pelas professoras, mesmo que de forma aleatória e sem uma categorização de ser tal mecanismo para o sofrimento, são individual: fala, passeio, meditação, e ainda pensando no trabalho em sala de aula. Assim, deslocam o que sofrem para o prazer, numa tentativa de racionalização, segundo Laplanche e Pontalis (2000, p. 423):

Processo pelo qual o sujeito procura apresentar uma explicação coerente do ponto de

vista lógico, ou aceitável do ponto de vista moral, para uma atitude, uma ação, uma idéia, um sentimento, etc., cujos motivos verdadeiros não percebe; fala-se mais especialmente da racionalização de um sintoma [...].

No relato das professoras:

*Eu falo muito. Então, assim, das minhas inquietações, das minhas angústias, eu sou um livro aberto. Eu falo muito sobre a minha vida, muito sobre o meu trabalho. Eu acho que é uma das coisas é tentar se abrir um pouco, me ajuda. Isso serve pra mim. Professor **Íris***

*[...] criar uma estratégia de sair em um final de semana e tipo assim esquecer um pouco. Mas é quase impossível. Até eu quando eu vejo alguma coisa eu já falo: Nossa, parece meus alunos! Meus filhos falam: mãe tudo o que você vê é esses meninos. Professora **Rosa***

Outro mecanismo de defesa utilizado pelas professoras é o deslocamento como alternativa para enfrentar o que lhes faz sofrer, como forma de aceite social. Laplanche e Pontalis (2000, p. 115) explicitam “fato de a importância, o interesse, a intensidade de uma representação ser suscetível se destacar dela para passar a outras representações originariamente pouco intensas, ligadas à primeira por uma cadeia associativa”. No caso das professoras:

*[...] a minha filosofia de hoje, até por causa da terapia do grupo – é só por hoje. O grupo de apoio é só por hoje. Hoje eu não posso me dar ao luxo de ficar sofrendo por uma coisa que pode acontecer hoje ou amanhã. Cada dia em vez de eu ficar desejando o seu mal, vou ficar desejando o seu bem. Sem criar expectativas e nem angústias. Professor **Violeta***

Outra possibilidade nesse contexto, relatado pelas professoras é o uso da intelectualização, quando permite ao sujeito se distanciar daquilo que lhe é causador de dor, evitando não ser afetado emocionalmente. Usa de componentes intelectuais para reduzir a ansiedade. Nas palavras de Laplanche e Pontalis (2000, p. 242-243) é o “processo pelo qual o sujeito procura dar uma formulação discursiva aos seus conflitos e às suas emoções, de modo a dominá-los”. Assim, a professora evita levar qualquer atividade relacionada ao seu trabalho para casa, numa tentativa de não ser afetada por tal tarefa, se distancia de algo que lembre o seu trabalho como forma de defesa.

*Eu consegui chegar a esse patamar: não levar trabalho para casa. Professora **Violeta***

Mesmo não caracterizadas pelas professoras como estratégias coletivas de defesa contra o sofrimento, as professoras mencionam utilizar algumas delas como forma de dar conta da rotina do dia a dia. A fala e a risada têm sido as estratégias adotadas. Nesse contexto, como forma de minimizar o sofrimento, também afastando o que lhes faz sofrer,

racionalizando, ou seja, encontra uma alternativa racional, uma explicação lógica capaz de explicar algo de forma ética e aceitável:

*Eu acho que cada um tem um jeito de extravasar. Eu acho importante a gente ter um momento de descontração para poder falar besteira, bobagem, falar o que quiser, com as pessoas que você tem afinidade. E a gente tem que respeitar as pessoas pelas quais você não tem tanta afinidade. Estar com colegas de trabalho em momentos não dentro da instituição. Professora **Begônia***

As professoras também se utilizam da sublimação como mecanismo de defesa ao transferir seus impulsos não aceitos socialmente, quando provocadas ao sofrimento, para o que possa ser aceito, então sublimam, ou seja, “[...] a pulsão é sublimada na medida em que é derivada para um novo objetivo não sexual e em que visa objetos socialmente valorizados” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2000, p. 494), no caso das professoras seja da pressão dos afazeres ao riso, seja do estresse à respiração profunda:

*Tem dias que a gente senta e conta as coisas e ri. A gente ri da situação, mas naquela hora, foi aquela pressão. A gente fez isso mesmo: compartilha. Sente até mais aliviada. Professora **Camélia***

*[...] você compartilha com o colega. Acho que a gente tem muito disso: passa muito estresse na sala de aula. Você sai da sala, dá uma respirada, vai na sala da colega e fala: aí, eu vou matar fulano! Aí respira, conta até 1000. Professora **Begônia***

Como forma de minimizar o sofrimento das questões coletivas, para planejamento e ação pedagógica, uma estratégia citada é trabalhar com quem se tem maior afinidade, com o intuito de realizar o que tem que ser feito, uma racionalização. Busca-se um motivo de forma racional e lógica para afastar o que o incomoda, o que pode causar dor.

*Uma das coisas que eu uso como estratégia assim, e que eu cobro de quem eu vejo que quer. A gente sabe quem são as pessoas que querem alguma coisa e eu sei com quem eu posso trabalhar. Eu sei quem eu procuro para me ajudar e fazer, normalmente a minha estratégia e essa: colar em quem eu vejo. Professora **Rosa***

Percebemos que outra presença forte na pesquisa é a projeção. É a tentativa de buscar uma causa externa, anteriormente à interna. “A projeção aparece sempre como uma defesa, como a atribuição ao outro – pessoa ou coisa – de qualidades, de sentimentos, de desejos que o sujeito recusa ou desconhece em si” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2000, p. 376). Nessa perspectiva, a projeção assume uma forma dar conta de um sofrimento – estresse – mobilizando para algo de pulsão de vida – produtora de energia vital e mantenedora do sujeito em funcionamento (FONSÊCA; MARIANO, 2008), podendo ser expandido aos sujeitos. Dessa forma, diminuir a pressão daquilo que lhe causa o sofrimento, e conseqüentemente manter em equilíbrio a estrutura psíquica.

Percebemos, pois, que não há uma sistematização dos mecanismos de defesa contra o sofrimento no trabalho de professores dos Anos Iniciais. Pareceu-nos que não há tantos elementos de sofrimento que impeçam as professoras de atuar num ambiente que lhes é conhecido, mas, talvez, seja uma das estratégias de garantir para si as melhores condições: fortalecer em si para que possa ajudar o outro. Segue abaixo o quadro 11 com a Síntese dos Mecanismos de Defesa/Estratégias Defensivas utilizados pelas professoras nos Anos Iniciais:

Quadro 11

Síntese dos Mecanismos de Defesa/Estratégias Defensivas das professoras nos AIEF

MECANISMOS DE DEFESA E ESTRATÉGIAS DEFENSIVAS			
Mecanismos de defesa	Estratégias defensivas	Transcrição	Professora
Racionalização	Fala	<i>Eu falo muito. Então, assim, das minhas inquietações, das minhas angústias, eu sou um livro aberto. Eu falo muito sobre a minha vida, muito sobre o meu trabalho. Eu acho que é uma das coisas é tentar se abrir um pouco, me ajuda. Isso serve pra mim.</i>	Íris
Racionalização	Fala	<i>[...] você pode falar pra você se sentir melhor, mas você tem que falar de uma forma que não agrida o colega, porque o colega também precisa se sentir bem, no seu ambiente de trabalho, e muitas vezes a gente se pega nessa situação: a gente está tão nervosa com a situação que você acaba despejando de qualquer forma e aí não era nem essa a intenção de agredir seu colega, mas devido ao seu tom de voz e a forma que você fala, acaba transformando uma situação mais constrangedora que o início.</i>	Camélia
Intelectualização	Descanso	<i>Eu consegui chegar a esse patamar: não levar trabalho para casa.</i>	Violeta
Racionalização	Passeio	<i>[...] criar uma estratégia de sair em um final de semana e tipo assim esquecer um pouco. Mas é quase impossível. Até eu quando eu vejo alguma coisa eu já falo: Nossa, parece meus alunos! Meus filhos falam: mãe tudo o que você vê é esses meninos.</i>	Rosa
Racionalização	Sair da rotina	<i>Eu acho que cada um tem um jeito de extravasar. Eu acho importante a gente ter um momento de descontração para poder falar besteira, bobagem, falar o que quiser, com as pessoas que você tem afinidade. E a gente tem que respeitar as pessoas pelas quais você não tem tanta afinidade. Estar com colegas de trabalho em momentos não dentro da instituição.</i>	Begônia
Racionalização	Coletivo	<i>Uma das coisas que eu uso como estratégia</i>	Rosa

		<i>assim, e que eu cobro de quem eu vejo que quer. A gente sabe quem são as pessoas que querem alguma coisa e eu sei com quem eu posso trabalhar. Eu sei quem eu procuro para me ajudar e fazer, normalmente a minha estratégia e essa: colar em quem eu vejo.</i>	
Deslocamento	Equilíbrio	<i>[...] a minha filosofia de hoje, até por causa da terapia do grupo - é só por hoje. O grupo de apoio é só por hoje. Hoje eu não posso me dar ao luxo de ficar sofrendo por uma coisa que pode acontecer hoje ou amanhã. Cada dia em vez de eu ficar desejando o seu mal, vou ficar desejando o seu bem. Sem criar expectativas e nem angústias.</i>	Violeta
Sublimação	Sorrir	<i>Tem dias que a gente senta e conta as coisas e ri. A gente ri da situação, mas naquela hora, foi aquela pressão. A gente fez isso mesmo: compartilha. Sente até mais aliviada.</i>	Camélia
Sublimação	Compartilhar Desabafar	<i>[...] você compartilha com o colega. Acho que a gente tem muito disso: passa muito estresse na sala de aula. Você sai da sala, dá uma respirada, vai na sala da colega e fala: aí, eu vou matar fulano! Aí respira, conta até 1000.</i>	Begônia

Fonte: elaboração do autor.

Resumo dos mecanismos de defesa/estratégias defensivas:

- Existe quase que exclusivamente os mecanismos de defesa individual;
- Há poucas estratégias defensivas coletivas para o sofrimento no trabalho;
- O distanciamento do trabalho é uma alternativa para o não sofrimento;
- Falar do que passa em seu cotidiano aos pares repercute como um mecanismo mais presente;
- O coletivo de trabalho, presente nas falas da “organização do trabalho” e do “sofrimento”, não é reconhecido como estratégia defensiva coletiva frente ao sofrimento no trabalho docente.

Podemos observar abaixo, num comparativo entre o que foi encontrado na pesquisa com as professoras do AIEF e as dimensões que constituem a subjetividade no trabalho, representados nas figuras 2 e 3, que a *relação com os pares* aparece como indicador tanto na organização do trabalho – originalmente advinda, como nas relações socioprofissionais, configurando a importância dos sujeitos frente ao trabalho, seja pelas chefias, pelos pais, pelos estudantes, pela comunidade em geral. Implica não apenas na forma de relacionar-se

hierarquicamente, mas também se infere o reconhecimento. Os indicadores de *condições do trabalho* estão devidamente posicionados em ambas as figuras.

No aspecto socioprofissional indicadores presentes no sofrimento são destacados como relações socioprofissionais, uma vez que inclui novamente o sujeito que sofre ou que é afetado por tal condição, seja pelo reconhecimento, seja pela hierarquia.

Figura 2 – Síntese da PDT com as professoras dos Anos Iniciais a partir dos eixo/categorias da pesquisa

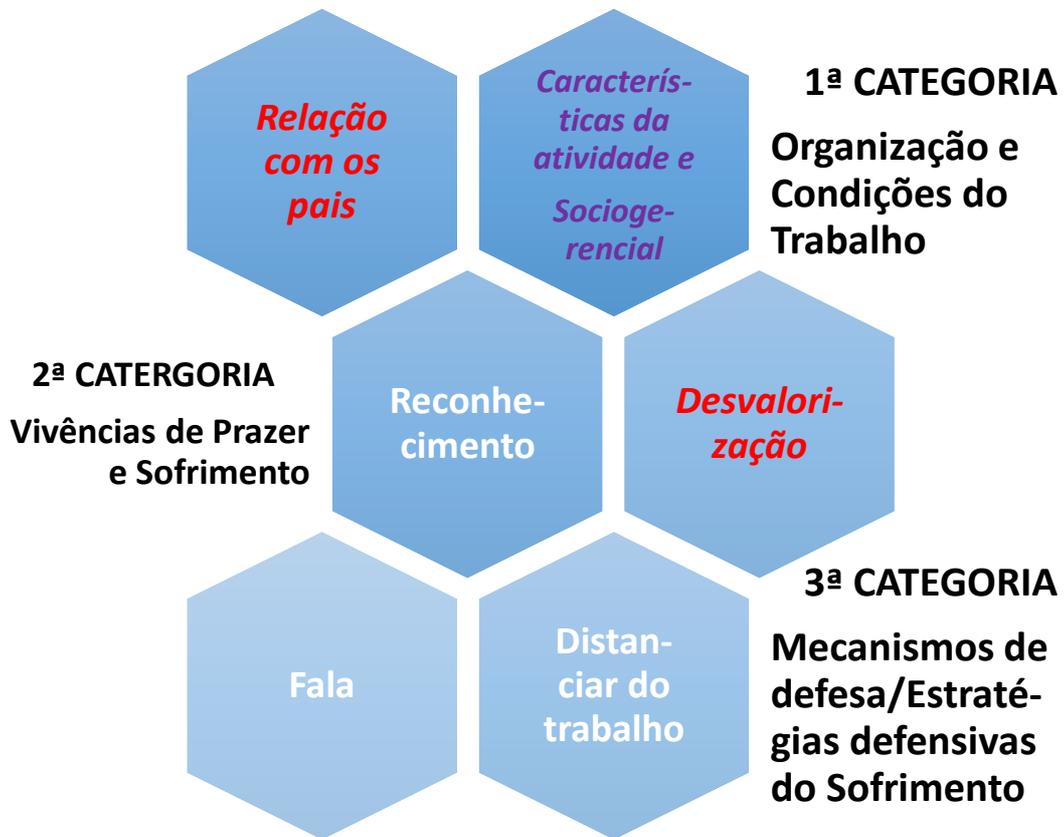


Figura 3 – Síntese da PDT pelas dimensões que constituem a subjetividade no trabalho: Organização do Trabalho, Condições do Trabalho e Relações Socioprofissionais



CONCLUSÃO

A pesquisa com as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental revela características específicas quanto à organização e às condições do trabalho como também nas vivências de sofrimento, se considerarmos outros seguimentos da educação. Há apontamentos importantes para as pesquisas no campo da Psicodinâmica do Trabalho com os professores, sobretudo no que implica a maneira como o trabalho é compreendido por esta categoria profissional.

A teoria Dejouriana revela que a organização do trabalho não é apenas a divisão deste, mas como os sujeitos são organizados de forma a cumprir as tarefas dessa divisão, na perspectiva da hierarquia, das responsabilidades e do controle, e a partir dessa compreensão é que surge o sofrimento. No caso das professoras da pesquisa, o objetivo principal foi investigar no exercício do magistério nos Anos Iniciais, com suas particularidades, a implicação de vivências de prazer e de sofrimento da prática profissional.

Foram destacados tempo, responsabilidade, participação, coletividade, normas e regras, formação continuada, sobrecarga, apoio na atividade, planejamento, liderança e clima organizacional como elementos mais presentes na organização e nas condições do trabalho dos professores dos Anos Iniciais. Assim, podemos pensar que os momentos do planejamento são fundamentais na organização e nas condições do trabalho, antevendo uma série de sofrimentos oriundos ou motivados por tal fator, uma vez que o tempo, como indicador da organização e condições do trabalho é um dos pilares de sofrimento das professoras participantes.

Como indicadores da organização e das condições do trabalho, o cumprimento dos acordos coletivos, que é uma das características do espaço coletivo no caso das professoras, com uso de equipamentos, cópias, espaço comum de preparação das aulas e atividades, aparecem também como uma das marcas de sofrimento, tendo em vista que o não cumprimento, ou qualquer percepção de privilégios para um ou outro colega pode significar descumprimento dos acordos firmados para a fluidez do trabalho pedagógico e aborrecimento para outros.

Como uma das marcas específicas da organização e das condições do trabalho, podemos inferir, apesar de não ser o foco da pesquisa, mas cabe dizer como processo de organização da referida escola, é diferente de acordo com o grupo de professoras: do turno matutino e do turno vespertino. É notória a forma da organização e condições do trabalho expressa nos coletivos de trabalho nos diferentes turnos. Dito isso para que possamos pensar

em como as experiências poderiam ser coletivizadas tanto para a resolução dos desafios, como para o entendimento do fazer pedagógico, num coletivo de trabalho da escola e não apenas por turnos. Na perspectiva da PDT, seria importante um espaço de fala e escuta que possibilitasse outras organizações e dinâmicas nas questões que implicam o fazer pedagógico. Talvez, esse seja um dos desafios de pensar o trabalho pedagógico da equipe de professores: encontrar um tempo comum no espaço do trabalho, capaz de trocar experiências, falar e escutar, compartilhar e aprender com o outro, para além de um encontro coletivo da organização do trabalho.

Como marca de sofrimento o que é destacado, por quase a totalidade das professoras pesquisadas, é a desvalorização do professor. Essa indicação é tão marcante que aparece em algumas pesquisas quando tratamos do exercício no magistério, formação e psicodinâmica do trabalho com professores em diferentes níveis de atuação no Brasil (LUCENA, FORATTINI, 2015; VILELA, PEREIRA, AGUIAR, COSTA, 2015; AGUIAR, 2014; GARCIA, VIEIRA, 2013; GRANDE, 2009; CZEKSTER, 2007; SILVA, 2007). Nesse sentido, implica diretamente nas vivências de prazer, de reconhecimento, da função social, do exercício que é o trabalho de professor. Inferimos que, por ser tratar de uma questão cultural, dependerá em muito das políticas do Estado, bem como a profissionalização do professor e sua atuação como agente de transformação social, buscando uma posição de prestígio na sociedade contemporânea. O que tem sido feito até a atualidade reflete pouco nas vivências dos professores, que se sentem cheios de demanda e nenhum ou pouco reconhecimento da importância de sua profissão na construção de sociedades com mais equidade.

Outra marca do sofrimento é a pouca ou nenhuma participação da família junto à escola, a professora ou as demandas de pai/mãe/responsável pelo filho/a. Nesse aspecto, é importante refletir que apesar da cobrança às professoras pelo acompanhamento das atividades fora da escola, não conseguem responder ao total solicitado a eles. Assim, elas não são capazes de exercer muitas das funções atribuídas como as responsabilidades que extrapolam a atividade profissional da docência. É uma responsabilização que foge do fazer pedagógico, que depende do outro, por exemplo, a realização/acompanhamento das tarefas de casa, auxílio quanto às demandas da vida escolar – horários, rotina, organização do material escolar, autonomia –, falta do cuidado materno e paterno – impor limites, lidar com as frustrações, ouvir as negativas – entre outros.

Por outro lado, é importante ser sensível aos contextos e intervir quando possível, mas pensando na atividade como o exercício do magistério, inerente à profissão do professor. Podemos inferir que a falta de uma rede de apoio ao processo de ensino e aprendizagens, que

seria fundamental para o alcance dos objetivos pedagógicos, pensando no compromisso assumido e exercido pelos professores de intervenção pedagógica, contribuiria em muito para essa aproximação e responsabilização das funções de cada um responsável por cuidar da criança, cuidado esse inerente ao seguimento dos Anos Iniciais, que atendem a faixa etária de 6 aos 10 anos de idade.

Outro sofrimento apontado na pesquisa é o medo de não ter atingido o processo de ensino e de aprendizagem do aluno, de não ter dado conta de ensinar o que era preciso em cada ano do Ensino Fundamental, em especial no processo de alfabetização. Essa angústia das professoras se transforma em sofrimento porque não conseguem perceber a aprendizagem acontecer. Aqui é importante pensar na formação continuada como uma ferramenta importante de revisitar os processos de ensino e de aprendizagem capazes de responder, por vezes, as angústias dos professores, revisitar o que foi aprendido e que juntamente com as novas demandas, utilizar diferentes instrumentos na intervenção pedagógica para o alcance dos objetivos de aprendizagens. O sofrimento é portanto percebido como o medo de fracasso do professor em ser responsabilizado pela não aprendizagem do aluno, uma vez que em sala de aula é o único responsável por conduzir tal processo de seus alunos. Nesse contexto, o coletivo de trabalho dos professores seria espaço importante de troca e de fala para que pudessem juntos pensar em estratégias, em atividades diferenciadas e formas interventivas que pudessem melhor atender as demandas de seus alunos.

A aposentadoria do professor aparece como uma das indicações do sofrimento, uma vez que é a expectativa de se aposentar com a missão cumprida. O sofrimento nesse aspecto também se refere a interromper o processo de ensinar, de estar aposentado e sem saber como continuar. Missão essa de ter possibilitado, por meio da mediação, acontecer o processo de ensino e de aprendizagem das crianças. Nesse caso, as políticas em nível de DF, de organização sindical, de grupos de apoio e de terapias podem ser espaços importantes para melhor lidar com a etapa da aposentadoria, na preparação dessa etapa e na compreensão da nova condição, na perspectiva de descobrir outras atividades – de lazer, de cultura, de exercício, de estudos, de prazer – para além da atividade profissional. As próprias professoras alertam que é importante haver equilíbrio na vida em geral, que várias exigências são feitas – família, do trabalho, dos amigos, da formação profissional –, mas que manter o equilíbrio garante saúde emocional, física e mental. Hoje, com todas as mudanças que tramitam no Parlamento para a Nova Previdência, esse tema se torna ainda mais pertinente à vida de todos.

Na perspectiva do prazer nas práticas dos professores no seu exercício do magistério, foi destacada a superação dos desafios do ensinar e aprender e concretamente perceber como

seu aluno cresceu, amadureceu e compreendeu os processos que foram ensinados. É o cumprimento dos objetivos de aprendizagem. Essa percepção emociona as professoras que enchem os seus olhos de lágrimas, é a expressão peculiar do sentimento colocado no cuidado com o aluno que progrediu em seu processo individual. Nesse aspecto, podemos incluir outro fator que provoca prazer, o reconhecimento/valorização, pelos pais dos alunos, do trabalho realizado, e o reconhecimento do aluno, ao seu professor, em espaços diferentes da escola e/ou quando encontrado já adulto, reconhecendo aquele que um dia foi seu professor. Quando os pais agradecem e reconhecem o esforço feito pelo professor na condução do processo de ensino e aprendizagem e verbalizam o que sentem, as professoras concordam que esse fator é um sentimento de prazer por realizar o seu ofício. Assim sendo, há o julgamento da beleza, citado por Dejours (1992), para tal reconhecimento, mas também nos relatos das professoras há o julgamento de utilidade para tal reconhecimento. Percebemos, pois, que é o contraponto da desvalorização. Quando dizemos que a desvalorização é o que faz sofrer as professoras, o contrário se torna prazer. Inferimos, portanto, que são momentos que se complementam no exercício do magistério.

Uma percepção do prazer nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é acompanhar a continuidade do trabalho pedagógico ao longo dos anos. As professoras enfatizam que ver o progresso do trabalho iniciado no 1º ano e continuado nos anos seguintes é momento de prazer, pois se reconhecem no trabalho, ou seja, percebem o desenvolvimento de seus alunos ao longo dos anos escolares dentro de uma escola classe, dando um sentido de não fragmentado, mas constituintes do mesmo processo de ensino e aprendizagem. Podemos inferir, nesse sentido, que o trabalho coletivo, também como indicador de prazer é um dos elementos importantes dessas vivências, ou seja, o desenvolvimento de atividades em caráter coletivo nos Anos Iniciais se torna importante elemento prazer nas práticas profissionais, onde o encontro com o outro é apreciado como constitutivo da realização e alcance de objetivos do trabalho docente. Porém, apesar desse indicador de trabalho coletivo, que poderia implicar no fortalecimento da identidade docente, as professoras pouco utilizam dessa indicação como estratégia defensiva coletiva em sua prática cotidiana como enfrentamento do sofrimento no trabalho.

Outro fator que concerne ao prazer no exercício profissional citado pelas professoras foi a afetividade. Consiste na marca do trabalho nos Anos Iniciais o afeto como instrumento importante de aprendizagem, seja pela transferência, na perspectiva da psicanálise, de reconhecer na professora como mãe que exige, que cobra, mas que acolhe, aconselha e gosta, seja nas manifestações de carinho e cuidado de ambas as partes – professora e aluno. Nesse

contexto é importante pensar na formação dos professores com a perspectiva de refletir sobre a importância da criação de laços de afeto no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo como instrumento fundamental do fazer pedagógico.

Destacamos ainda que como mecanismo de defesa utilizado como estratégia, pelo grupo de professoras, ainda é pouco efetivo. A fala como forma de minimizar, discutir e avançar nos processos de ressignificar o fazer pedagógico ainda é tímida ou não reconhecida como forma de partilhar das mesmas angústias, desafios e prazeres e de poder dar outros sentidos no que faz sofrer. As estratégias individuais de lidar com as pressões são válvulas de escape – escutar música, contar números, dormir – para situações do cotidiano de forma temporária, mas que não resolvem as questões mais abrangentes do sofrimento na prática profissional. As professoras ainda não perceberam que a coletividade é muito mais que o encontro das pessoas num espaço do trabalho que dividem tarefas, mas que ultrapassa o limite da organização e condições do trabalho, pois pode ser estratégia importante no enfrentamento aos desafios postos ao exercício do magistério.

Apesar dessa estrutura apresentada como defesa, as professoras do estudo também se utilizam, frequentemente, da projeção como forma de dar conta do seu cotidiano. Utilizam esse mecanismo para aproximar de seus interesses e desejos, escolha de seus pares, de elaborar seus ideais de profissionalismo se aproximando das que consideram realizar melhor e efetivamente seu trabalho. Mas, por outro lado também como recusam a aceitar as questões que lhes pertencem ou lhes são constituintes como a própria identidade profissional, desencadeando na desvalorização e reconhecimento, precisam ser ressignificadas, fortalecendo sua representação.

Outro fator que se apresenta nas análises, de alguma forma nas entrelinhas, nos revela algo que tem sido evidenciado pela sociedade de forma geral, e por que não dizer na sociedade brasileira: o ressentimento. O ressentimento é a mágoa represada, a mágoa que não passa, é algo que sempre é lembrado, é algo que não quer ser esquecido, é uma forma do sujeito se isentar de responsabilidade. É culpar o outro por tal condição, ficando passivo diante do que é acometido. Partindo desse pressuposto, no caso das professoras da pesquisa, podemos observar que parte do sofrimento ou de suas queixas, dizem respeito à sua não responsabilização de que também é capaz de agir, ou seja, os sofrimentos – de desvalorização, de idealização dos estudantes, da falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos, do trabalho prescrito diante do real, são fatores que incidem no trabalho docente e já conhecidos pelas professoras, mas de alguma forma são colocados como fatores que as fazem serem vítimas do trabalho que exercem, por sempre voltarem às mesmas questões, como algo que

não passa, é recorrente, mas justificam sua vitimização de assoberbadas pelo ofício que escolheram, nutrindo o ressentimento pelo que não conseguiram fazer, mas por outro lado cultivam tal condição num estado de rememorar. Assim, atribuem ao outro qualquer dos desafios que se têm no processo de ensino e de aprendizagem nos Anos Iniciais, deixando-as isentas de tal responsabilização.

Deste modo, o que percebemos foi à amplitude do estudo, sobretudo a partir das muitas falas das professoras quanto à sua prática profissional que podem ser subsídios a novas pesquisas da formação e do sentido do trabalho de professores como forma de ajudar a repensar a prática profissional, a partir da organização e das condições do trabalho, da função docente, capaz de gerar tantas implicações de prazer que a realização pelo ofício de professor se torna maior que as dores na sua execução. Entendemos que no fazer pedagógico há tanto elementos de mal-estar provocando sofrimento como de prazer, uma vez que consideramos os vários momentos do exercício docente, sejam de desafios, de turbulências, mas também de acalento, de encontro e de superação.

À guisa de conclusão, a pesquisa indicou que há tanto vivências de sofrimento como de prazer, e em certos momentos, parece haver mais vivências de sofrimento, mas que são percebidas como queixas de desconforto, de medo, de angústia e que nem sempre é um sofrimento, pois é possível mudar a organização e/ou condições do trabalho, mas uma solidão, ao enfrentar o desafio de estar dentro da sala de aula – sozinho – conduzindo o processo de ensino e de aprendizagem, sem companhia, que exige uma complexa organização do trabalho, especialmente a coletividade. Nesse contexto, na perspectiva de trabalho coletivo, ampliando o conceito para além da divisão de tarefas, é entendido como um trabalho que possa ser compartilhado, conduzido, realizado em conjunto, dialogando sobre os desafios, registrando as superações e divulgando os êxitos do fazer pedagógico. Somente colocando em prática a coletividade que exige à atividade docente, será possível ressignificar o sofrimento.

Contudo, se implicando subjetivamente e entendendo como é o trabalho que se exerce, sua organização, suas condições, sua complexa relação e suas implicações é que se pode superar o sofrimento – patogênico – que se impõe no exercício da atividade docente. Desse entendimento é que se propõe dentro do espaço de atuação dos professores um espaço de escuta, que possibilite ao professor manifestar o sujeito do desejo, aquele capaz de expressar verdadeiramente o que sente que possa refletir e perceber suas escolhas, o que lhe afeta, e o que faz sofrer, e mais ainda, que a escola seja capaz de tornar-se espaço de acolhimento e não de fuga, que se inevitável é sofrer, que seja de um sofrimento criativo – ou seja, engenhoso para resolução de conflitos e imprevistos no exercício do magistério.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de (Org.). **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas, SP: Alínea, 2003.

_____. Desafios na formação clínica de professores: entre o cuidado, o ensino e a transmissão.. In: **Formação de profissionais e a criança-sujeito**, 7., 2009, São Paulo. Proceedings online... Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100006&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. Formação continuada de professores: conhecimento e saber na análise clínica das práticas profissionais. **Estilos da Clínica**, v. 17, n.1, jun., 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282012000100006>. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____; AGUIAR, Rosana M. R. A pesquisa-intervenção na formação continuada de professores e o dispositivo de análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica: revisitando algumas questões e considerações. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 64, p. 89-101, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n64/0104-4060-er-64-00089.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

AGUIAR, Rosana Marcia R. **Sofrimento psíquico dos professores: uma leitura psicanalítica do mal-estar na educação**. Brasília, 2006. 168f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia. Universidade Católica de Brasília, Brasília. 2006.

_____. **Violência na escola e sofrimento psíquico de professores: uma análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica**. 2014. 181f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília. 2014.

_____; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Violência na escola: reflexões acerca da (re)construção dos laços de autoridade no cotidiano escolar.. In: **O declínio dos saberes e o mercado do gozo**, 8., 2011, São Paulo. Proceedings online... FE/USP, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032010000100068&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 13 jan. 2019.

_____. **Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Professores sob pressão: sofrimento e mal-estar na educação. **Col. LEPSI IP/FE-USP**, São Paulo, ano 6, 2006b. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100063&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em 20 abr. 2019.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v.

94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. Núcleo de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

ARAÚJO, Ivanildo Amaro de. **Educação Continuada na Escola: traços, trilhas e rumos da coordenação pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade de Brasília, 2000.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; LOPES, Julina Silva. A culpa é sua. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, mar. 2006, p. 53-73. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642006000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 abr 2019.

AUGUSTO, Magda Maria. **Contexto de trabalho e vivências de prazer-sofrimento: estudo com trabalhadores em uma fundação pública**. Brasília, 2011. 84f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia. Universidade Católica de Brasília. 2011.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BENDASSOLLI, Pedro F; SOBOLL, Lis Andrea (Orgs.). **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011.

_____. Introdução às clínicas do trabalho: aportes teóricos, pressupostos e aplicações. In: BENDASSOLLI, Pedro F; SOBOLL, Lis Andrea (Org.). **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 3-21.

_____; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo (Org). **Dicionário de psicologia do trabalho e das organizações**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

BERTÃO, Flávia R. B. M.; HASHIOTO, Francisco. Entre o desejo e o sofrimento psíquico no trabalho: um estudo de caso com professoras de educação infantil. **Psicologia em Revista.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 20, p. 141-163, dez., 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v12n20/v12n20a04.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2019.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Formação de professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. **Os professores entre o prazer e o sofrimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BÖHLE, F.; MILKAU, B. **De la manivelle à l'écran. L'évolution de l'expérience sensible des ouvrières lors des changements technologiques**. Paris: Éditions Eyrolles, 1998.

BORGES, Livia de Oliveira et. al. Questionário de condições de trabalho: reelaboração e estruturas fatoriais em grupos ocupacionais. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 12, n.2. p. 213-225, ago. 2013.

BRANT, Luiz Carlos; MINAYO-GOMEZ, Carlos. A transformação do sofrimento em adoecimento: do nascimento da clínica à psicodinâmica do trabalho. **Ciência e Saúde Coletiva**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 213-223, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.org/pdf/csc/2004.v9n1/213-223/pt>>. Acesso em: 03 maio 2019.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 115p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf>. Acesso em 04 mar. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988... Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 10. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Brasília, Vozes: Confederação Nacional do Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2000.

_____; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. In: **Educação: carinho e trabalho**. Brasília, Vozes: Confederação Nacional do Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2000. p. 39-51.

_____; BATISTA, Analia Soria. Crise de identidade e sofrimento. In: **Educação: carinho e trabalho**. Brasília, Vozes: Confederação Nacional do Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2000. p. 52-83.

COHEN, Ruth Helena Pinto (Org.). **Psicanalistas e educadores: tecendo laços**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

CZEKSTER, Michele Dorneles Valent. **Sofrimento e prazer no trabalho docente em escolar pública**. 2007. 152f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10623/000599712.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2018.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5 ed. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

_____. Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. In: CHANLAT, J.-F. (Org.). **O indivíduo na organização**: dimensões esquecidas. São Paulo: Atlas, 1993, p.149-173.

_____. *Addendum* Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte Idal (Orgs.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro: Fiocruz. Brasília: Paralelo 15, 2004a.

_____. Sujetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, São Paulo, v. 14, n. 3, set./dez, p. 27-34, 2004b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prod/v14n3/v14n3a03.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. **O fator humano**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

_____. **A banalização da injustiça social**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

_____. In: MENDES, Ana M.; LIMA, Suzana Canes da Cruz; FACAS, Emílio Peres (Org.). **Diálogos em psicodinâmica do trabalho**. Brasília: Paralelo 15, 2007. p. 13-36.

_____. **Trabalho vivo II**: trabalho e emancipação. Brasília: Paralelo 15, 2012b.

_____. **Trabalho vivo I**: sexualidade e trabalho. Brasília: Paralelo 15, 2012a.

_____: BÈGUE, Florence. **Suicídio e trabalho**: o que fazer? Brasília: Paralelo 15, 2010.

_____; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2014.

DINIZ, Margareth; NUNES, Célia. **Professor/a**: profissão, condição e formação. Brasília: Líber Livro, 2013.

ESTEVAM, Carlos. **Freud**. José Álvaro Editor. Rio de Janeiro: 1968.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999a.

_____. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde do professor. São Paulo, Bauru: Edusc, 1999.

FELDENS, Dinamara Garcia; NASCIMENTO, Ester Freaga Villas-Bôas C. do; BORGES, Fabrícia Teixeira (Org.). **Formação de professores e processos de aprendizagem**: rupturas e continuidades. Salvador: EDUFBA, 2011.

FERREIRA, J. B. **Perdi um jeito de sorri que eu tinha**: violência, assédio moral e servidão voluntária no trabalho. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

FERREIRA, Liliana Soares. O trabalho dos professores na escola: quando o tempo se trai. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, v, 10, p. 206-222, ago., 2010.

Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639759>>. Acesso em: 11 out 2018.

FERREIRA, M. C. Chegar feliz e sair feliz do trabalho: aportes do reconhecimento no trabalho para uma ergonomia aplicada à qualidade de vida no trabalho. In: MENDES, A. M. (Org.). **Trabalho e saúde: o sujeito entre a emancipação e a servidão**. Curitiba: Juruá, 2010.

FERREIRA, M. C; MENDES, Ana M. **Trabalho e riscos de adoecimento: o caso dos auditores fiscais da previdência social brasileira**. Brasília: FENAFISP, 2003.

FLEURY, Alessandra R. D.; MACÊDO, Kátia B. O mal estar docente pra além da modernidade: uma análise psicodinâmica. **Revista Amazônica**, ano 5, v. 9, n. 2, jul./dez., p. 217-238, 2012. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4047171>>. Acesso em: 02 maio 2019.

FONSÊCA, Ana Lucia Barreto da; MARIANO, Maria do Socorro Sales. Desvendando o mecanismo da projeção. **Psicologia em Foco**, Aracaju, Faculdade Pio Décimo, v. 1, n. 1, p. 1-8, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://linux.alfamaweb.com.br/sgw/downloads/161_063102_10.pdf>. Acesso em 20 abr. 2019.

FORATTINI, Cristina Damm; LUCENA, Carlos. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplage em Revista**. Sorocaba. v. 1, n. 2, mai./ago., 2015, p. 32-47. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/19>>. Acesso em: 10 out. 2018.

FREUD, S. Prefácio à Juventude Desorientada, de Aichhorn. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, vol. XIX, 1976, p. 339-341.

_____. O mal-estar na civilização. In: _____. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 13-123.

FULLAN, Michel; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Wiulla Inácia. **Análise psicodinâmica do trabalho no Tribunal de Justiça do Amazonas: uma aplicação da clínica do trabalho e da ação**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Psicologia. Universidade Federal do Amazonas, 2011. 109f. Disponível em: <<http://www.tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/2845/1/Wiulla%20Garcia.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2>>. Acesso em: 14 out. 2018.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em 21 jan. 2018.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

_____; NUNES, Marina Muniz R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GERNET, Isabelle; DEJOURS, Christophe. Avaliação do trabalho e reconhecimento. In: DEJOURS, Chistphe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 2011. p. 61-70.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

_____. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Luciana; BRITO, Jussara. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 49-62, 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v6n1/v6n1a05.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

GRANDE, Carolina. **O trabalho e o afeto**: prazer e sofrimento no trabalho dos professores da escola pública de Brasília. Brasília. 2009. 213f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília. 2009.

GRÜN SPUN, H.; GRÜN SPUN, F. Atitudes: Uma abordagem operacional. Atitudes familiares. **Pediat.**, São Paulo, v. 4, p.77-82, 1982.

HELOANI, Roberto; LANCMAN, Selma. Psicodinâmica do trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. **Revista Produção**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 77-86, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prod/v14n3/v14n3a08.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

_____. **A questão da ética no campo educativo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Sobre uma degradação geral da vida escolar. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 157-168, jun., 2009. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/download/983/998>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

LANCMAN, Selma; JARDIM, Tatiana Andrade. O impacto da organização do trabalho na saúde mental: um estudo em psicodinâmica do trabalho. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 15, n. 2, p. 82-89, maio/ago., 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/13943/15761>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

LANCMAN, Selma; UCHIDA, Seiji. Trabalho e subjetividade: o olhar da psicodinâmica do trabalho. **Caderno de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 6, p. 79-90, 2003.

_____; SZNELWAR, Laerte Idal (Org.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. 3. ed. Brasília: Paralelo 15, 2011.

LAPLANCHE Jean; PONTALIS Jean-Bertrand. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Disponível em: <https://www.academia.edu/24575918/Vocabul%C3%A1rio_da_Psican%C3%A1lise_Laplanche_e_Pontalis>. Acesso em: 01 maio 2019.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. São Paulo. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

LOPES, Amélia. **Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções**. Lisboa: ASA Editores S.A., 2001.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro, EPU, 2013.

MACEDO, Kátia Barbosa; BUENO, Marcos. A clínica psicodinâmica do trabalho: de Dejours às pesquisas brasileiras. **ECOS**, Rio de Janeiro, v. 2. n. 2. p. 306-318, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/1010/723>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

MADEIRA-COELHO, Cristina. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjás et al. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Líber Livro, 2012. p. 111-129.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 1. 2007.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MENDES, Ana Magnólia Bezerra. Aspectos da psicodinâmica da relação homem-trabalho: as contribuições de C. Dejours. **Psicologia Ciência e Profissão**. v. 15, n.1-3, p.34-38, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931995000100009>. Acesso em: 04 abr. 2019.

_____; ARAÚJO, Luciane Kozicz Reis. **Clínica psicodinâmica do trabalho: o sujeito em ação**. Curitiba: Juruá, 2012.

_____; LIMA, Suzana Canes da Cruz; FACAS, Emílio Peres (Org.). **Diálogos em psicodinâmica do trabalho**. Brasília: Paralelo 15, 2007a.

_____. (Org.). **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007b.

_____. Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho. In: MENDES, Ana Magnólia Bezerra (Org.). **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 29-48.

_____. MORRONE, C. F. Vivências de prazer-sofrimento e saúde psíquica no trabalho: trajetória conceitual e empírica. In: MENDES, A. M.; BORGES, L. de O.; FERREIRA, M. C. **Trabalho em transição, saúde em risco**. Brasília: Universidade de Brasília, 2002. p. 25-42.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLINIER, Pascale. **O trabalho e a psique: uma introdução à psicodinâmica do trabalho**. Brasília: Paralelo 15, 2013.

MORAES, Rosângela Dutra de. Prazer e sofrimento no trabalho docente: estudo com professoras de ensino fundamental em processo de formação superior. **Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 6, n. 1, p. 159-183, jan./jun. 2005.

MURTA, Cláudia. Magistério e sofrimento psíquico: contribuição para uma leitura psicanalítica da escola.. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3., 2001, São Paulo. **Proceedings online...** Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300031&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 02 maio 2019.

NEVES, Mary R.; SILVA, Edith S. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 6, n. 1, set. 2006. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a06.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

NOGUEIRA, Sonia Terezinha Oliveira. **Desafios subjetivos do trabalho docente com adolescentes: um estudo exploratório a partir da psicodinâmica do trabalho**. Brasília. 2013. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade Católica de Brasília. 2013.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. O professor pesquisador e reflexivo. **TV Escola**, Salto para o futuro. 2001. Disponível em: <<https://api.tvescola.org.br/tve/salto-acervo/interview;jsessionid=360D0C55FBA58EB74BF2B4539E1932FA?idInterview=8283>>. Acesso em: 02 maio 2019.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

PAQUAY, Léopold et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica do senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. O que quer uma professora? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 181-189, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n1/v39n1a11.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

_____. De que hoje padecem os professores da Educação Básica? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 64, p. 71-87, abr/jun. 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/49815/32177>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

PEREIRA, Siloé; RIZZON, Luiz Antonio; BRAGHIROLI, Elaine Maria. **Temas de Psicologia Social**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PEREIRA, Terezinha do S. L.; AGUIAR, Alessandra L.; COSTA, Sinara A. da. Mal-Estar Docente: reflexões sobre os desconfortos presentes no desempenho da profissão. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 8, n. 2, p. 161-181, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/4220>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

RESENDE, Sônia. **Vivências de prazer e sofrimento no trabalho bancário: o impacto dos valores individuais e das variáveis demográficas**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Departamento de Psicologia social e do Trabalho, Universidade de Brasília, Brasília, 2003. 129f.

SANTOS, Akiko; SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SANTOS, Elaine G.; NOVO, Luciana F.; TAVARES, Larissa F. **Do prazer ao sofrimento docente: uma análise sob a perspectiva da qualidade de vida no trabalho em uma IFES**. X COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITÁRIA EM AMÉRICA DEL SUR. Mar del Plata, p. 1-16, Dec. 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/96973/ARTIGO%20DO%20SOFRIMENTO%20AO%20PRAZER%20DOCENTE%20UMA%20AN%C3%81LISE%20SOB%20A%20PER.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SELIGMANN-SILVA, Edith. Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho: marcos de um percurso. DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. (Orgs.) **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2014.

SEMERARO, Giovanni. A concepção de trabalho na filosofia de Hegel e Marx. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 27, n.53, p. 87-104, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/14991/12680/0>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SILVA, Elizabete Bianca. Mecanismos de defesa do Ego. **Psicologia.PT**, Portugal, p. 1-5, 2010. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0212.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SILVA, Flávia Gonçalves da. **O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento**. São Paulo. 2007. 419 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SPÍNDOLA, Thelma. Mulher, mãe e... trabalhadora de enfermagem. **Rev. Esc. Enf.** São Paulo, v. 34, n. 4, p 354-361, dez., 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v34n4/v34n4a06.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

SZNELWAR, Larte Idal; MASCIA, Fausto Leopoldo (Orgs.). **Avaliação do trabalho submetida à prova do real: crítica aos fundamentos da avaliação**. São Paulo: Blucher, 2010.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TITTONI, Jaqueline; NARDI, Henrique Caetano. Subjetividade e trabalho. In: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (Orgs.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

VARANI, Adriana; SILVA, Daiana Cristina. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **RBEP**, Brasília, v. 91. n. 229, p. 511-527, set./dez., 2010. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/627/607>>. Acesso em: 10 out. 2018.

VILELA, Elena Fátima; GARCIA, Fernando Coutinho; VIEIRA, Adriane. Vivências de prazer-sofrimento no trabalho do professor universitário: um estudo de caso em uma

instituição pública. **READ Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, edição 75, n. 2, p. 517-540, maio/ago., 2013. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-23112013000200010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 11 out. 2018.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

WEBER, Silke. Formação docente e projetos de sociedade. **RBPAE**: Recife, v. 23, n. 2, p. 181-198, maio/ago., 2007. Disponível em:
<<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/download/19125/11120>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

ZARAGOZA, José Manuel E. **O Mal-estar Docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

ZEICHNER; Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago., 2005. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0535125.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

APÊNDICES

A – Termo livre e esclarecido

B – Questionário de pesquisa

C – Roteiro para sessão do coletivo de trabalho com as professoras dos Anos Iniciais - primeiro eixo/categoria

D – Roteiro para sessão do coletivo de trabalho com as professoras dos Anos Iniciais - segundo eixo/categoria

E – Roteiro para sessão do coletivo de trabalho com as professoras dos Anos Iniciais – terceiro eixo/categoria



TERMO LIVRE E ESCLARECIDO – APÊNDICE A

Mestrado em Educação

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *Sufrimento psíquico e prazer nas práticas profissionais de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* que estou desenvolvendo no Mestrado em Educação da Universidade de Brasília – UnB.

O tema da pesquisa refere-se às vivências de prazer e sofrimento no trabalho de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – AIEF. Conforme explicação em reunião coletiva de professores da escola, realizada em ~~18 de março~~, a participação é voluntária. Os critérios de escolha dos professores participantes são: ser servidor efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF; estar atuando nos AIEF; possuir no mínimo 7 (sete) anos de efetivo exercício nos AIEF.

O(a) professor(a) que aceitar participar da pesquisa assume o compromisso de participar de três encontros para entrevista coletiva, previamente agendadas e acordadas com gestão e professores presentes. Será às quartas-feiras nos dias, ___/___, ___/___, ___/___ e ___/___, com média de duração de uma hora e meia nas dependências da escola. A entrevista será gravada e os dados serão transcritos pelo próprio pesquisador. O anonimato e confidencialidade serão assegurados, resguardando por esse termo de consentimento.

A pesquisa tem como objetivo investigar quais são as estratégias coletivas e individuais de defesa utilizadas pelos professores para sofrimento psíquico no exercício profissional, como também identificar quais são os elementos de prazer na atividade docente.

A Prof^a. Dr^a. Viviane Neves Legnani é a orientadora do trabalho e poderá esclarecer qualquer dúvida em relação à pesquisa. O seu contato na Universidade de Brasília – UnB: (61) 3307-____, no horário: __h às __h.

Eu _____, professor(a) efetivo(a) da SEEDF, que atuo nos AIEF, declaro que recebi informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como participarei desta investigação, sem ser coagido a responder eventuais questões quer julgar não pertinentes à pesquisa. A qualquer momento posso esclarecer dúvidas que tiver em relação à entrevista no coletivo de trabalho ou deixar de participar da pesquisa. A minha assinatura nesse Termo de Consentimento autoriza o pesquisador a utilizar e divulgar os dados obtidos, preservando a minha privacidade, bem com a de pessoas ou instituições por mim citadas. Declaro ainda que recebi uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que o mesmo foi esclarecido pelo pesquisador.

Assinatura: _____

 Edgard Ricardo Benício
 Mestrando em Educação
 Pesquisador – UnB
 (61) _____
 prof.edgard@yahoo.com.br

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – APÊNDICE B

Universidade de Brasília – UnB
 Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação
 Edgard Ricardo Benício
 Pesquisa Psicodinâmica do Trabalho

Nome da Escola: **EC** _____ Ensino Fundamental
 1º Ano 2º Ano 3º Ano 4º Ano 5º Ano

Questionado: Professor Professora

1 – Idade: _____ anos 2 – Estado civil: _____

3 – Formação:

- Magistério (Ensino Médio)
 Ensino Superior Concluído Cursando Curso: _____
 Pós-Graduação Especialização Mestrado Doutorado Curso: _____

4 – Tempo de magistério? _____ anos

5 – Tempo de magistério **na atual instituição**: _____ anos

6 – Tempo de magistério **nos AIEF**? _____ anos

I – Início no magistério aos dias atuais...

- 1 – Onde começou? Escola da rede pública Escola da rede particular Outro. Qual? _____
 2 – Por que você escolheu o magistério? Justifique sua resposta. _____
 3 – Maior **desafio** no **início** do magistério? _____
 4 – Maior **facilidade** no **início** do magistério? _____
 7 – Por que atuar nos **Anos Iniciais do Ensino Fundamental**? _____
 8 – **Maior facilidade** durante a atuação nos **AIEF**? _____
 9 – **Maior desafio** durante a atuação nos **AIEF**? _____
 10 – Se tivesse outra formação (diferente da formação para atuar nos **AIEF**) você atuaria em outros níveis de ensino?
 Sim. Por quê? _____
 Não. Por quê? _____

II – Saúde...

1 – **Afastamentos** do trabalho por **problema de saúde** relacionado ao **trabalho**:

Ano de 2014 **Ano de 2015**

- () nenhum () nenhum
 () 1 e 3 () 1 e 3
 () mais de 3 () mais de 3

Qual a maior causa de seu afastamento por problema de saúde relacionado ao trabalho? _____

2 – **Exame médico**:

Costuma realizar exames periódicos: Sim. Não.

Qual a periodicidade? : Semestralmente. Anualmente. Quando sente necessidade.

ROTEIRO PARA O PRIMEIRO EIXO/CATEGORIA – APÊNDICE C¹

ORGANIZAÇÃO		CONDIÇÕES	
1. Tipo de tarefas	Quais são as tarefas realizadas nos AIEF	1. Condições contratuais e jurídicas	- Regime jurídico - Sistema de incentivos - Tempo: jornada de trabalho
2. Divisão do trabalho	Como é dividido o trabalho nos AIEF		
3. Normas e regras	Como é percebido o conjunto de normativas e regras dentro da instituição		
4. Tempo e ritmo	Como é o tempo e o ritmo para realização das atividades na escola	2. Condições físicas e materiais	- Fatores físicos do trabalho - Lugar do trabalho (espaço geográfico) - Desenho espacial-arquitetônico - Condições de segurança
5. Exigência de formação profissional	Como é exigida a formação profissional – formação continuada		
6. Relação com pares, chefias, pais e estudantes	Como é a relação do professor com a comunidade escolar	3. Processos e características da atividade	- Controle e autonomia - Ritmos de trabalho - Conteúdo do trabalho - Processo - Papel social
7. Estilo de gestão	Como é percebida a forma de gestão na instituição de ensino		
8. Responsabilidade e desafio	Como percebe a questão de responsabilidades e desafios na atuação com os AIEF	4. Condições do ambiente sociogerencial	- Igualdade de oportunidades - Informações e participação - Clima organizacional - Violência no lugar do trabalho

¹ Elaborado pelo autor a partir dos trabalhos de Mendes (2012), Borges et. al. (2013) e Bendassolli; Borges-Andrade (2015).

ROTEIRO PARA O SEGUNDO EIXO/CATEGORIA – APÊNDICE D

SOFRIMENTO NO TRABALHO	PRAZER NO TRABALHO
<p>... experiências dolorosas como angústia, medo e insegurança, provenientes de conflitos e de contradições originados do confronto entre desejo e necessidades do trabalhador e características de determinado contexto de produção... (<i>A loucura do trabalho e a Banalização da injustiça social</i>)</p>	<p>... é também uma vivência individual e/ou compartilhada por um grupo de trabalhadores, mas o foco é em experiências de gratificação. Essas experiências são provenientes da satisfação dos desejos e necessidades, da mediação bem-sucedida dos conflitos e contradições gerados em determinados contextos de produção de bens e serviços. [...] o prazer no trabalho é um dos caminhos para a saúde, uma vez que possibilita ao indivíduo a criação da identidade social e pessoal. O ser não é dissociado do prazer. [...]“o prazer é a essência do trabalho e a sua busca e a evitação do sofrimento fazem parte da condição humana. Para tanto, o indivíduo usa de estratégias e artifícios na tentativa constante de minimizar, evitar ou transformar o sofrimento”. (<i>O indivíduo nas organizações e Valores e vivências de prazer-sofrimento nas organizações</i>)</p>

ROTEIRO PARA O TERCEIRO EIXO/CATEGORIA – APÊNDICE E

MECANISMOS DE DEFESA	ESTRATÉGIAS DE DEFESA
<p>O que é mecanismo de defesa? Defender de quê? O que pode ser um mecanismo para nos defender? O que utiliza para o exercício docente, garantindo seu bem-estar? O que te provoca estranhamento? O que te provoca a defesa? No exercício docente, nos defendemos do quê? O que nos faz ficar bem? O que nos faz exercer o ofício docente de forma tranquila, serena e com qualidade? O que utilizamos como um mecanismo de proteção do que fazemos cotidianamente para os desafios do ensino e aprendizagem? O que nos garante equilíbrio ao estarmos em exercício docente? Pensa em algum mecanismo que utiliza ou utilizou? Para não adoecer é importante ter defesas entre o exercício docente e o que desejamos realizar? Percebemos que o prescrito e o real do nosso fazer docente utilizamos alguns mecanismos? Qual? Por que utilizamos?</p> 	<p>O que é estratégia? Para que se utiliza uma estratégia? É preciso se utilizar de estratégias para o exercício docente? Em que contexto? O que se utiliza como estratégia para o cotidiano da sala de aula, pensando nos desafios? O que faz para garantir bem-estar? O que faz individualmente? O que faz de forma coletiva? O que utiliza com “escape”? Quais estratégias devem ser utilizadas? De que forma? Quando? Já se utilizou? Como? Por quê? Utiliza de alguma estratégia ou já utilizou? Qual? No exercício docente é preciso ter alguma estratégia que nos faça nos preservar para evitar adoecimento? O que pensa a respeito? Há regra para o uso de estratégias que garantam um bem-estar entre os nossos desejos de fazer, e o que de fato fazemos no exercício docente?</p> 