

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES

Programa de Pós-graduação em Administração Mestrado

Farney Vinícios Pinto Souza

**ADOCIMENTO MENTAL NO TRABALHO: um estudo com
professores de uma escola da rede pública municipal da cidade de
Congonhas/MG**

Belo Horizonte
2018

Farney Vinícios Pinto Souza

ADOCIMENTO MENTAL NO TRABALHO: um estudo com professores de uma escola da rede pública municipal da cidade de Congonhas/MG

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Maria Elizabeth Antunes Lima

Linha de Pesquisa: Relação de Poder e Dinâmicas nas Organizações

Área de Concentração: Organização e Estratégia

Belo Horizonte
2018

Dedico este trabalho à minha esposa e às minhas filhas, meu maior tesouro, minha
inspiração, minha alegria e meu refúgio. Quando penso em vocês vejo o quanto
Deus me ama. Obrigado por existirem.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser meu porto seguro e minha esperança, e por me agradecer com a realização de mais um sonho. A Ele, toda honra e toda glória.

À minha esposa Fernanda Souza, por ser esta companheira incrível que me completa e me ajuda a caminhar. Te amo muito.

Às minhas filhas, Maria Clara, Luísa e Letícia. Vocês são a melhor coisa que aconteceu em minha vida; vocês me realizam como pai.

Aos meus pais, José Barnabé e Conceição, por serem meus incentivadores para buscar sempre o melhor, por acreditarem em mim. Amor eterno por vocês.

A todos os meus amigos do Grupo de Oração Emanuel, meu refúgio espiritual nos momentos de maior provação.

Aos amigos e parceiros de caminhada do Mestrado, Marcos, Valmir, Said e Juan. Vocês ajudaram a tornar esse trajeto mais leve e até divertido. Obrigado pela parceria.

À minha orientadora, Dra. Maria Elizabeth Antunes Lima, pelas preciosas contribuições e por seus ensinamentos, por ser essa doutora tão fecunda para a academia. Sem suas publicações e pesquisas, a realização deste trabalho não seria possível.

Aos Professores do Programa de Mestrado do Centro Universitário Unihorizontes, pelas contribuições para minha formação profissional. Obrigado pelos valiosos ensinamentos.

À Secretaria Municipal de Educação da cidade de Congonhas e aos professores que participaram desta pesquisa, pela abertura e interesse por este estudo.

RESUMO

O objetivo deste estudo consistiu em descrever e analisar os aspectos da organização do trabalho de uma escola municipal e associá-los ao adoecimento mental, considerando a trajetória pessoal do professor. Em termos metodológicos, a pesquisa constitui-se em um estudo de caso em uma escola municipal da cidade de Congonhas/MG. A pesquisa caracteriza-se como descritiva e de abordagem qualitativa. Foram entrevistados 13 professores que atuam na instituição nos Ensinos Fundamental I e II. Foi realizado também o método biográfico proposto por Le Guillant (2006) com uma das docentes entrevistadas que precisou afastar-se do trabalho por adoecimento mental. Foram realizadas visitas *in loco* e pesquisa de documentos para compreender melhor a organização do trabalho e as condições de trabalho desta profissional. Os dados secundários foram tratados por meio de análise documental, já os dados primários foram tratados com base na técnica de análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que a organização do trabalho dos professores apresenta vários fatores com potencial patogênico e estes vêm gerando sofrimento para os professores. As condições de trabalho destes profissionais sinalizam um baixo investimento na educação, o que pode levar a uma precarização do trabalho dos docentes. O relacionamento do docente com os alunos se revela muitas vezes conflituoso e, portanto, dificulta o trabalho deste profissional. A maioria dos professores entrevistados relatou estar vivendo ou já vivenciou problemas de saúde e os mesmos os relacionam ao trabalho; usam ou já utilizaram medicamentos para combater os variados sintomas que relataram sentir, tais como: insônia, dores musculares, dores nos ombros, enxaquecas, fadiga, taquicardia, dores no estômago, tonteadas, alteração no humor, ansiedade, perda de apetite, depressão e sentimentos de frustração. Os professores sinalizaram que o sentido do seu trabalho se perdeu em função da impossibilidade de executarem suas atividades conforme desejam e trazem um sentimento de desvalorização do seu trabalho. Os professores buscam variadas formas para lidarem com as tensões enfrentadas, tais como melhor organização do tempo, atividades físicas, tempo para descansar, encontros sociais e os recursos da fé. Os docentes não acreditam que seja possível exercer este trabalho sem adoecer.

Palavras Chave: Saúde mental. Adoecimento mental. Docentes. Método Biográfico.

ABSTRACT

The objective of this study was to describe and analyze the aspects of the organization of the work of a municipal school and to associate them with mental illness, considering the personal trajectory of the teacher. In methodological terms, the research consisted of a case study at a municipal school in the city of Congonhas, MG. The research is characterized as descriptive and qualitative approach. We interviewed 13 teachers who work at the institution in elementary education I and II. The biographical method proposed by Le Guillant (2006) was also carried out with one of the interviewed teachers who had to move away from activities due to mental illness. On-site visits and document research were carried out to better understand the organization of work and the working conditions of this professional. The secondary data were treated through documentary analysis, while the primary data were treated based on the technique of content analysis. The results show that the organization of teachers' work presents several factors with pathogenic potential and has been causing suffering for teachers. The working conditions of this professional indicate a low investment in education, which can lead to a precarious work of the teacher. The relationship between the teacher and the students is often conflicting and, therefore, makes the work of this professional difficult. Most teachers interviewed reported that they are living or have experienced health problems and that they relate them to work, they use or have used medication to combat the various symptoms they have reported, such as: insomnia, muscle aches, shoulder pains, migraines, fatigue, tachycardia, upset stomach, dizziness, mood changes, anxiety, loss of appetite, depression and feelings of frustration. The teachers indicated that the meaning of their work was lost due to the impossibility of carrying out their activities as they wish and they bring a feeling of devaluation of their work. Teachers seek varied ways to deal with the tensions they face, such as better organization of time, physical activities, time to rest, social gatherings, and the resources of faith. Teachers do not believe that it is possible to work without becoming ill.

Key words: Mental health. Mental illness. Teachers. Biographical Method.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Perfil dos participantes da pesquisa	49
Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise	53

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ISSL – Inventário de Sintomas de Stress de Lipp

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PDI – Plano de Desenvolvimento Individual

SM&T – Saúde Mental e Trabalho

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	AMBIÊNCIA DO ESTUDO.....	21
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	25
3.1	O campo da Saúde Mental e Trabalho (SM&T).....	25
3.1.1	A Psicopatologia Social.....	26
3.1.2	A perspectiva de Christophe Dejours.....	32
3.1.3	A Psicodinâmica do Trabalho.....	34
4	ALGUNS ESTUDOS NO BRASIL SOBRE SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR.....	37
4.1	Estudos com docentes sobre prazer e sofrimento.....	37
4.2	Estudos sobre estresse entre docentes.....	39
4.3	Estudos com docentes sobre a Síndrome de <i>Burnout</i>	41
5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	45
5.1	Caracterização da pesquisa.....	45
5.2	Técnicas de coleta de dados.....	46
5.3	Análise dos dados.....	49
6	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	52
6.1	Características do trabalho do professor.....	53
6.2	Categorias de análises e subcategorias.....	56
6.2.1	Organização do trabalho.....	57
6.2.1.1	Jornada de trabalho.....	57
6.2.1.2	Autonomia.....	59
6.2.1.3	Estilo de gestão.....	61
6.2.1.4	Avaliação de desempenho.....	64
6.2.1.5	Recompensas.....	66
6.2.1.6	Trabalho prescrito e trabalho real.....	67
6.2.1.7	Possibilidade de crescimento.....	69
6.2.1.8	Remuneração.....	70
6.2.1.9	Clima de trabalho.....	72
6.2.1.10	Apoio dos pais.....	72
6.2.1.11	Multiplicidade de papéis.....	74
6.2.2	Condições de trabalho.....	77
6.2.2.1	Recursos disponíveis.....	77
6.2.2.2	Ambiente físico.....	79
6.2.3	Relações interpessoais.....	81
6.2.3.1	Relacionamento entre pares.....	81
6.2.3.2	Relacionamento com a direção.....	82
6.2.3.3	Relacionamento com os alunos.....	83
6.2.4	Sintomas e adoecimento.....	85
6.2.4.1	Sintomas.....	85
6.2.4.2	Adoecimento e afastamento.....	87
6.2.5	Sentido do trabalho e reconhecimento social.....	89
6.2.5.1	Sentido do trabalho.....	90
6.2.5.2	Visão da sociedade a respeito do docente.....	91

6.2.5.3 Desejo de mudar de profissão.....	93
6.2.6 Fontes de sofrimento e formas de enfrentamento dos problemas	94
6.2.6.1 Fontes de sofrimento.....	95
6.2.6.2 Riscos inerentes ao trabalho docente	96
6.2.6.3 Situações conflituosas.....	98
6.2.6.4 Estratégias de enfrentamento.....	99
6.2.6.5 Fontes de prazer no trabalho	101
6.2.6.6 Possibilidade de adoecimento.....	103
6.3 Estudo de Caso: a História de L.....	104
6.3.1 Introdução	104
6.3.2 Vida escolar.....	104
6.3.3 Vida familiar.....	105
6.3.4 Vida profissional	108
6.3.5 O adoecimento	109
6.3.6 O casamento	114
6.3.7 Situação atual.....	115
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICES.....	135

1 INTRODUÇÃO

Na base de grande parte das transformações da sociedade está a figura do professor, já que a educação ocupa uma posição central no processo de transformação do mundo (DALE, 2004). O docente, por estar em contato direto com o aluno e exercer a missão de educá-lo para o mundo, sente as demandas que as transformações da sociedade lhe impõem, seja pela necessidade de atualização constante do saber, de se adequar às mudanças culturais, ou ainda de ser flexível frente a demandas maiores que se apresentam. Ademais, ele deve se adequar a novas formas de organização do trabalho, e ser capaz de lidar com variados comportamentos.

Diante disso, nota-se que o papel do professor vem se modificando em consequência da economia globalizada e da emergência de novas tecnologias (VILELA; GARCIA; VIEIRA, 2013). Esteve (1999), analisando essas expectativas projetadas sobre esses profissionais, conclui que os mesmos estão perante um incontestável desafio, qual seja: a responsabilidade e exigências que são projetadas sobre esses docentes estão provocando uma modificação importante no seu papel.

Esteve (1999) também assinala a necessidade de um avanço contínuo do saber como uma das mais significativas modificações no papel do professor. Dentro desta perspectiva, Charlot (2007), argumentando sobre a necessidade de um maior nível de formação da população, ressalta a importância de a escola promover uma nova relação com o saber, com o objetivo de levar o aluno a encontrar um novo sentido para o aprendizado, diferente do obrigatório e tradicional. Tudo isso requer do professor uma melhor formação e atualização do saber.

No entanto, nem sempre o professor dispõe de tempo hábil para sua formação, uma vez que vive imerso numa sobrecarga de trabalho que extrapola os muros da escola, conforme já constatado por vários pesquisadores (FREITAS, 2007; CRUZ *et al.*, 2010; CARVALHO, 2011; RIBEIRO, 2011; SILVA, 2011; REINHOLD, 2012; WITTER, 2012; VILELA; GARCIA; VIEIRA, 2013; NUNES-SOBRINHO, 2012; ZILLE E CREMONEZI, 2013; SILVA, 2015).

Assim sendo, para o docente se adequar às demandas que lhes são impostas, faz-se necessário um esforço cognitivo, físico e psíquico alto, pois “assumir as novas

funções que o contexto social exige dos professores supõe domínio de uma série de habilidades pessoais que não podem ser reduzidas ao âmbito da acumulação do conhecimento” (ESTEVE, 1999, p.38).

Este contexto implica formas de organização do trabalho que colocam os educadores expostos a variados fatores causadores de tensão, tornando suas condições laborais potencialmente patológicas, fato já apontado em outras áreas de trabalho por Dejours (1987), Le Guillant (2006) e Lima (2003), ao argumentarem sobre a necessidade de se cuidar do trabalho, pois quando o trabalho está adoecido, estranhado, as pessoas que lá se encontram também podem adoecer. Assim, ao cuidar do trabalho, cuida-se ao mesmo tempo das pessoas que o realizam. (LIMA 2003).

Tal situação tem levado o trabalho do docente a sofrer um processo de depreciação, pois, infelizmente, conforme apontado por Cruz *et al.* (2010), os baixos investimentos na educação resultam em um ambiente de trabalho precário, com remuneração insatisfatória e, conseqüentemente, na falta de reconhecimento social do educador. Esta precariedade pode impossibilitar o professor de realizar um bom trabalho, que passa a não se reconhecer no resultado do que faz, contribuindo assim para que o sentido de seu trabalho se perca.

Tudo isso exige que o docente aplique todas as suas forças para tentar sobrepor as barreiras que se levantam em relação ao exercício do seu trabalho. Tais esforços visam, mesmo que de forma pouco efetiva, resistir às tensões, vencer as discrepâncias entre o prescrito e o real (DEJOURS, 2004). Codo (1999, p.85) defende que quanto maiores são as divergências entre o trabalho como deveria ser e o trabalho como ele o é na realidade, exigem-se dos professores maiores esforços afetivos, cognitivos e físicos. Conseqüentemente, maior será o sofrimento.

Dessa forma, tais esforços devem gerar ou tentar gerar alguma modificação na organização do trabalho, conforme apontado nos estudos de Neves e Seligmann (2006, p.73), em que o “movimento de resistência e luta contra a insatisfação, a indignidade e a desqualificação decorrentes da organização do trabalho docente” podem gerar contribuições para uma possível mudança no contexto do trabalho,

conforme constatado no estudo com professoras da primeira fase do Ensino Fundamental do município de João Pessoa-PB.

No entanto, este movimento que necessariamente os docentes precisam engendrar para darem conta do seu trabalho causa-lhes um desgaste emocional que, na visão de Santos (2004), é uma das principais causas de adoecimento dos professores. Portanto, condições de trabalho precárias alinhadas a outros contextos sociais e culturais podem levar os docentes a experimentarem os mais diversos quadros de patologias, tanto físicas quanto mentais.

Sobrecarga de trabalho excessiva, remuneração inadequada, falta de cooperação entre pares (CODD, 1999), falta de autonomia, excessos de burocracia, indisciplina dos alunos (REINHOLD, 2012), estilo de gestão autoritário (SILVA, 2011) são potenciais causadores de doenças. Ademais, há uma pressão exercida pelas novas tecnologias sobre os docentes, exigindo-lhes constantes atualizações e adaptações, muitas vezes sem possibilidade de um prévio preparo (MELEIRO, 2012) e até mesmo sem a disponibilização de tais recursos pela instituição onde trabalham. O docente torna-se, então, vulnerável ao adoecimento.

Nessa perspectiva, Freitas (2007, p.190) aponta a profissão do professor como uma “atividade de risco para a saúde”. Inúmeros estudos revelam a presença de vários sintomas físicos e mentais nesta categoria, tais como: tensão muscular, dores de cabeça, dores nas costas, perda de voz, taquicardia, aumento de sudorese, tontura, fadiga, problemas de memória, irritabilidade excessiva, ansiedade, nervosismo, angústia, depressão (AGUIAR, 2010; PEREIRA; AMARAL; SCORSOLINI-COMIN, 2011; ARAÚJO, 2011; ZILLE; CREMONEZI, 2013), além da manifestação de quadros de sofrimento, estresse e Síndrome de *Burnout* (CODD, 1999; PAIVA; CASALECHI, 2009; AGUIAR, 2010; CARVALHO, 2011; RIBEIRO, 2011; PEREIRA; AMARAL; SCORSOLINI-COMIN, 2011; NUNES-SOBRINHO, 2012; VILELA; GARCIA; VIEIRA, 2013; ZILLE; CREMONEZI, 2013; SILVA 2015; SOUSA; BUENO; SILVA, 2016).

Vivências de sofrimento, quadros preocupantes de estresse, desencadeamentos da síndrome de esgotamento, depressão, síndrome do pânico, tudo isso associado a vários sintomas físicos e mentais, têm sido comuns entre os docentes, conforme

constatado pelos pesquisadores citados acima. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) já em 1984 sinalizava que a profissão docente pode ser considerada como uma das mais estressantes (OIT,1984). O frequente interesse dos pesquisadores em estudar o adoecimento dessa classe (ESTEVE, 1999; CODO, 1999; MELEIRO, 2012; LIPP, 2012; REINHOLD, 2012; WITTER, 2012) sinaliza também o quão vulneráveis os docentes são ao adoecimento.

Para Le Guillant (2006), a gênese das doenças não está somente nas formas de organização do trabalho, embora seja evidente o potencial patogênico de algumas profissões. O autor acreditava que “qualquer trabalho insere-se em um conjunto mais amplo de condições de vida, mais ou menos satisfatórias ou penosas, que podem ou não aumentar a fadiga que ele acarreta” (LE GUILLANT, 2006 p.72). Dessa forma, propunha uma abordagem multidimensional, na qual todas as questões que envolvem o sujeito são levantadas e avaliadas, tais como, aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais.

Segundo Le Guillant (2006), para a compreensão do psiquismo e suas doenças, é necessário perceber, além da organização do trabalho, as experiências pessoais e profissionais que construíram a história do indivíduo; o contexto social no qual o indivíduo está inserido, tais como a cultura, condições financeiras, acesso à educação, religiosidade e outros; e o sentido que o mesmo atribui às situações às quais está submetido, como por exemplo: a percepção que eles têm sobre os fatos, as formas de enfrentamento de um problema vivenciado, os mecanismos de regulação que adotam e a capacidade de dialogar e questionar sobre questões adversas. Tais fatores ajudam a entender por que alguns indivíduos adoecem e outros não, embora estejam inseridos em um mesmo ambiente de trabalho.

Com o resgate da trajetória de vida pessoal e profissional do sujeito, por meio de entrevistas em profundidade, busca-se compreender como o indivíduo se comporta e conduz sua vida, além de levar em conta as condições sociais, econômicas e culturais que determinaram a sua constituição enquanto sujeito.

Por meio desses aspectos associados à organização do trabalho, considerando as pressões psicológicas e a forma pela qual as pessoas reagem a elas, Le Guillant (2006) procurou desvendar a gênese das doenças mentais, conforme detalhado no

estudo de caso de Marie L., através do qual o autor buscou vincular o adoecimento com as experiências de vida da paciente.

Embora tenha sempre admitido a dificuldade de descrever concretamente como se dava a passagem entre as vivências e a emergência dos distúrbios apresentados pelos sujeitos, conseguiu reunir uma grande quantidade de elementos que revelavam um “estrito paralelismo” entre seus sintomas e suas experiências. (LIMA; ASSUNÇÃO; FRANCISCO, 2002, p.6)

O método biográfico proposto pelo autor está voltado para um levantamento mais amplo da organização do trabalho vivenciada pelo indivíduo e sua relação com sua trajetória pessoal.

Nesta perspectiva, faz-se oportuno conhecer com riqueza de detalhes uma escola municipal da cidade de Congonhas/MG, onde se realizou esta pesquisa, bem como compreender o desencadeamento do adoecimento mental de um docente neste ambiente de trabalho. Ressalta-se que foi oportuno adotar a abordagem multidimensional de Le Guillant (2006), pois se procurou compreender a forma como o trabalho está organizado, o ambiente de trabalho, as condições de trabalho, as normas, bem como os fatores de tensão relacionados, buscando apreender sua relação com os indivíduos e o adoecimento. Para tal, o problema de pesquisa que norteou este estudo foi: ‘Considerando a trajetória pessoal do docente, quais aspectos da organização do trabalho podem contribuir para seu adoecimento mental?’ Vale ressaltar que o método biográfico foi desenvolvido com apenas um docente que vivenciou problemas de adoecimento mental.

Visando responder ao problema central desta pesquisa, o objetivo geral proposto é: ‘Descrever e analisar os aspectos que fazem parte da organização do trabalho de uma escola municipal e verificar sua relação com o adoecimento mental de um professor que vivenciou tal situação’.

Visando alcançar o objetivo geral deste estudo, foram propostos objetivos específicos. Para tanto, buscou-se descrever e compreender o trabalho docente da escola em estudo, para uma melhor compreensão da organização do trabalho, bem como identificar e analisar a visão dos docentes a respeito de seu trabalho, para entender como estes profissionais se sentem realizando suas atividades e como percebem os resultados de seu trabalho. Pretendeu-se, também, identificar os aspectos com potencial patogênico da organização do trabalho dos docentes e, por

fim, resgatar a trajetória pessoal de um dos professores que vivenciou problemas de saúde mental, através do método biográfico, levantando informações a respeito da gênese da doença mental.

Como justificativa, primeiramente, considera-se este estudo como oportuno por analisar as formas de organização do trabalho com potencial patogênico no desenvolvimento do trabalho docente. Em segundo, por trazer uma abordagem diferente da comumente adotada em outros estudos. Existem várias perspectivas e correntes teóricas em torno da Saúde Mental e Trabalho, com metodologias diferentes, como a Psicopatologia do Trabalho, a Psicodinâmica do Trabalho, o Estresse Ocupacional, dentre outras. No Brasil, talvez por desconhecer outros teóricos como Le Guillant (2006), predominam os estudos sobre saúde mental que adotam as perspectivas da Psicodinâmica do Trabalho, envolvendo pesquisas em torno do prazer e sofrimento no trabalho, ocorrendo também estudos em torno da Teoria do Estresse e também sobre a Síndrome de *Burnout*.

No que concerne à atividade docente, existem poucos estudos que adotam a perspectiva de Le Guillant (2006). Conforme pesquisas realizadas nas plataformas *Spell* e *Scielo* utilizando-se as palavras 'saúde mental', 'adoecimento mental e professor' (docente), 'Le Guillant', não foi encontrado trabalho algum sobre a saúde mental do professor que tenha adotado as perspectivas pluridimensionais propostas por Louis Le Guillant. Registra-se, porém, que foi encontrado no banco de teses e dissertações da UFMG um trabalho de dissertação desenvolvido por Mota (2011), ao estudar o adoecimento de uma professora utilizando-se do método biográfico proposto pelo autor.

Na visão de Lima (2002), Louis Le Guillant foi o teórico que melhor avançou na busca de desvendar, concretamente, como se dá a passagem entre as vivências no trabalho e o adoecimento. Motivado pela abordagem pluridimensional proposta por Le Guillant (2006), esta pesquisa buscou avançar nesse desvendamento do adoecimento mental, considerando a categoria de docentes.

Destarte, pretende-se motivar a adoção pelos pesquisadores de uma abordagem diferente da comumente adotada. Nesse sentido, este estudo se torna relevante no

âmbito acadêmico por trazer contribuições que poderão motivar outros estudos no campo da Saúde Mental e Trabalho (SM&T).

Ademais, os achados poderão subsidiar a Secretaria de Educação da cidade onde se situa a escola pesquisada com elementos importantes para a elaboração de novas políticas e formas de organização do trabalho mais favoráveis à saúde do professor, uma vez que muitas variáveis que podem ocasionar estresse, desgaste e sofrimento nesse profissional estão relacionadas a situações sobre as quais a Secretaria de Educação tem autonomia de intervenção. Dentre elas estão o sistema, as normas, o estilo de gerenciamento, os estilos de liderança (WITTER, 2012) e vários outros fatores relacionados à organização do trabalho. Fatores desfavoráveis que, se tratados, poderão favorecer a qualidade do serviço prestado à comunidade, pois um ambiente de trabalho mais saudável favorece o equilíbrio psíquico dos trabalhadores e, conseqüentemente, melhora a prestação de serviço. Conforme mencionado por Witter (2012), as conseqüências de um trabalho patogênico afetam principalmente o aluno, sendo este o maior prejudicado, interferindo também em toda a vida acadêmica.

Tais aspectos reforçam a relevância deste estudo, não somente no âmbito acadêmico, mas também no que tange à organização e até mesmo nas questões sociais, já que o aluno é principal prejudicado frente ao adoecimento do professor.

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: após a introdução, apresenta-se a ambiência da pesquisa, trazendo maior compreensão do ambiente pesquisado, neste caso, uma escola pública municipal da cidade de Congonhas/MG.

Adiante, tem-se o referencial teórico, onde são tratados os aspectos históricos do campo da Saúde Mental e Trabalho e suas principais correntes teóricas com destaque para as contribuições de Le Guilant (2006) e o método biográfico proposto pelo autor. A seguir, serão analisados alguns estudos relacionando com a saúde mental e os docentes e que abordaram as correntes que fazem parte desse campo, conforme apontadas por Seligman-Silva (1994): a Psicodinâmica do Trabalho, o Estresse e a Síndrome de esgotamento (*Burnout*). Estas abordagens são predominantes em estudos realizados no Brasil e, portanto, podem trazer aspectos importantes para a compreensão do trabalho do docente.

Após os estudos relacionando a saúde mental e os docentes, apresenta-se a metodologia da pesquisa onde serão expostos os aspectos metodológicos adotados para a condução do estudo. Adiante, encontra-se o capítulo dedicado à apresentação e análise dos resultados, onde primeiramente serão expostas as características do trabalho do professor na escola em estudo, depois, as categorias e subcategorias identificadas nesta pesquisa. Em seguida, será exposta a trajetória de vida de uma docente que vivenciou problemas de saúde mental e foi afastada das atividades docentes. Finalmente, serão apresentadas as considerações finais do estudo, seguidas das referências bibliográficas e apêndices.

2 AMBIÊNCIA DO ESTUDO

Esta pesquisa tem como objetivo estudar os aspectos que fazem parte da organização do trabalho da Escola Municipal Michael Pereira de Souza e associá-los ao adoecimento mental dos docentes. A escola está localizada na região central da cidade de Congonhas, estado de Minas Gerais. A cidade possui uma população de 52.827 habitantes, segundo o IBGE (2017). Congonhas é uma cidade que possui um patrimônio histórico barroco, tendo como principal obra o Santuário do Bom Jesus de Matosinhos, sendo enquadrada como Patrimônio Mundial da Humanidade. O município possui como maior fonte de renda a extração mineral e a indústria metalúrgica e, portanto, recebe várias empresas nacionais e multinacionais do setor siderúrgico.

Conforme dados do IBGE (2017), crianças de 0 a 14 anos constituem 22,2% da população de Congonhas, o que equivale a mais de 10.800 crianças, sendo que 4.100 ou 8,6% da população possuem de 10 a 14 anos. A cidade possui 33 escolas públicas municipais espalhadas em todas as regiões da cidade, e formam crianças e jovens da Educação Infantil ao nível Fundamental II. Há, em Congonhas, duas escolas públicas estaduais que formam jovens do Ensino Médio.

A escola onde foi desenvolvido este estudo foi criada pelo Decreto nº 3.733 do dia 12 de janeiro de 2004 e foi denominada Michael Pereira de Souza em homenagem a um cidadão de Congonhas reconhecido pela sua atuação na sociedade, sobretudo no apoio aos mais necessitados.

A escola é considerada uma das maiores escolas públicas municipais de Congonhas e, por situar-se em uma região central, acolhe alunos de vários bairros, somando um total de 22 bairros atendidos, sendo que muitos destes apresentam uma carência social relevante. A escola oferece o Ensino Fundamental I (1º ao 4º ano) e o Ensino Fundamental II (5ª ao 9º ano) e abriga alunos com uma faixa etária de 7 a 15 anos. São atendidos mais de 600 alunos distribuídos em dois turnos (manhã e tarde) e lotados em 15 salas de aula, sendo, ao todo 30 turmas. A alimentação dos alunos é produzida e oferecida na escola, sendo subsidiada pelos recursos da Secretaria de Educação do Município.

A escola conta com um corpo docente de 81 professores, sendo sua maioria efetivo, com alguns poucos contratados, que o são em função de algum afastamento, à espera de novos concursos e outros. O corpo administrativo da escola possui 30 funcionários, sendo divididos em efetivos, contratados e terceirizados (limpeza, cantina, segurança).

A escola possui um Diretor e dois Vice-Diretores que ocupam cargo comissionados, sendo escolhidos conforme interesse político do gestor público vigente. São escolhidos dois Vice-Diretores para atender aos turnos em funcionamento e dar suporte ao diretor. A escola dispõe de pedagogas para dar suporte ao trabalho dos professores. O Diretor, os Vice-Diretores e os pedagogos compõem a equipe gestora da escola.

Conforme o Regimento Interno da Secretaria de Educação, a escola traz como seu principal objetivo planejar, executar, acompanhar e avaliar suas ações e tem o dever de cumprir e fazer cumprir as normas, procedimentos, políticas e estratégias desdobradas do Plano de Ação da Secretaria de Educação do Município. Além de elaborar e implantar o Projeto Político pedagógico da escola, a mesma precisa desenvolver ações criativas para apoiar o processo de educação, tais como projetos com outros órgãos e Secretarias, como esporte, cultura, saúde articulado pela Secretaria de Educação.

Ademais, espera-se da escola a promoção de articulações com as mais variadas entidades não governamentais e até mesmo privadas, com a finalidade de desenvolver um trabalho participativo no processo educativo. Cabe também a ela, promover o acompanhamento e a avaliação das atividades de formação dos profissionais da Unidade de Ensino, especialmente o professor em conjunto com a área de gestão de pessoas da prefeitura.

Dessa forma, a eficácia e a eficiência social do trabalho pedagógico da escola devem ser mantidas, zelando pelo desenvolvimento psíquico-afetivo-cognitivo e social dos alunos que agregam o corpo discente, executando também responsavelmente o orçamento destinado à escola.

Conforme o Projeto Político-pedagógico da escola, que é considerado a coluna vertebral da instituição, a mesma busca o desenvolvimento integral do aluno considerando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, promovendo uma educação plena, com o envolvimento dos educadores, pais, alunos e funcionários. Por meio desse projeto, a escola pretende formar cidadãos honestos, justos, competentes, com consciência política e que sejam comprometidos com suas obrigações na sociedade, enfrentando e resolvendo problemas futuros com capacidade e responsabilidade.

De acordo com o Projeto Político-pedagógico (2012, p.7) da escola, sua missão é:

garantir uma educação de qualidade que valoriza as habilidades e aptidões dos seus educandos. Preparando seus alunos para assumirem a cidadania de forma consciente e responsável, através de processos inovadores, buscando parcerias com a comunidade em geral, acreditando que a educação é o caminho para a edificação de uma sociedade justa e solidária.

Como visão, o Projeto chama a atenção para a necessidade de ser uma escola “reconhecida como referência no município, oferecendo aos alunos uma educação de qualidade focada na aprendizagem e no desenvolvimento das habilidades de cada educando”. Como finalidade, o projeto aponta para a educação de qualidade com vista a desenvolver habilidades no educando para o sucesso na vida social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, ao mencionar sobre as finalidades da educação, defende a educação de forma plena com envolvimento da família e do estado, prezando o desenvolvimento do educando, preparando-o para exercer a cidadania e também o qualificando para o trabalho.

No artigo 32, ao tratar do objetivo do Ensino Fundamental, a LDB defende a necessidade do desenvolvimento da aprendizagem, considerando o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, além da compreensão do sistema político, da tecnologia, das artes, dos valores da sociedade, do desenvolvimento de habilidades, do fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e o fortalecimento de toda relação social.

Sob as luzes do relatório da Unesco, o Projeto Político-pedagógico apresenta os pilares fundamentais aos quais a educação está apoiada, sendo: aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser; acreditando ser

este o caminho para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, que atenda aos anseios da sociedade e que esteja em harmonia com a LDB.

No plano prático da educação, conforme artigo 12 da LDB nº 9.394/96, algumas normas comuns são impostas à escola, tais como: elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; garantir o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; buscar articulação com famílias e a comunidade, com o objetivo de criar processos de integração da sociedade com a escola; manter os pais e responsáveis informados sobre a frequência e o rendimento dos alunos, e também sobre o andamento das ações de sua proposta pedagógica.

Ao tratar dos deveres do docente, o artigo 13 da LDB nº 9.394/96 propõe que os mesmos devem participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a mesma proposta; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; e colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Todos estes fatores da lei estão presentes no Projeto Político-pedagógico da escola, e em resposta às normas da LDB, a Secretaria de Educação do Município oferece aos profissionais da educação cursos de formação continuada e qualificação profissional, conforme Projeto Político-pedagógico, onde prevê formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, primeiramente, será exposto o campo da Saúde Mental e Trabalho, compreendendo seus aspectos históricos e as principais correntes teóricas que o compõem. A Psicopatologia Social será apresentada dando ênfase aos estudos de Le Guillant e ao método biográfico na perspectiva proposta por ele, uma vez que este método será adotado para nortear este trabalho. Percorrem-se também as contribuições de C. Dejours, pois este teórico contribuiu para construção do campo da Saúde Mental e trabalho na França e no Brasil, propondo a Psicodinâmica do Trabalho. Embora as correntes sobre o estresse e a Síndrome de *Burnout*, não tenham origem na França (onde nasceu o campo da Psicopatologia do Trabalho) e não serão norteadoras na condução deste estudo, aqui serão expostas, uma vez que no Brasil predominam estas correntes de origem anglo-saxônicas entre os estudos desenvolvidos sobre a saúde mental do docente.

Por serem frequentes no Brasil, os estudos com docentes sobre sofrimento, estresse e Síndrome de *Burnout* trazem uma percepção de como vive a classe de professores, quais os impactos vivenciados, os sintomas que os acometem, as doenças, as condições de trabalho e outros.

3.1 O campo da Saúde Mental e Trabalho (SM&T)

O campo da Saúde Mental e Trabalho (SM&T) é composto pela Psicopatologia do Trabalho e pela Ergoterapia. A Psicopatologia do Trabalho teve sua base constituída na chamada Psiquiatria Social, movimento que emergiu logo após a II Guerra Mundial, tendo Paul Sivadon como o primeiro teórico a utilizar o termo “Psicopatologia do Trabalho” (LIMA, 1998), pois acreditava que havia um potencial patológico em algumas formas de organização do trabalho.

Paul Sivadon foi, portanto, o precursor desse campo de estudos, ao tentar estabelecer uma relação entre as concepções orgânica, psíquica e social em torno da origem do transtorno mental, embora não tenha conseguido estabelecer de forma científica essa relação ficando mais no nível da “especulação” (LIMA, 2002). Através de seus estudos tanto empíricos quanto teóricos, Paul Sivadon percebe também no trabalho um potencial terapêutico, o que possibilitaria a reinserção do paciente no contexto do trabalho (LIMA, 2002). Tais contribuições favoreceram o

desenvolvimento da Ergoterapia, acreditando na cura dos transtornos mentais pelo trabalho.

Desse modo, a Ergoterapia estabeleceu uma nova forma de abordar o doente mental e permitiu reconhecer o trabalho pelo seu valor de integração social, trazendo sua contribuição para os estudos na área de Saúde Mental no Trabalho (NASSIF, 2005). Conforme Lima (1998), ao falar das contribuições de Sivadon e o percurso percorrido pelo autor, passa-se a compreender o trabalho não somente como uma fonte de desenvolvimento, mas também, a partir das contraditórias formas de organização do trabalho, com certo potencial para desencadear patologias mentais.

Como integrante da Psiquiatria Social e teórico no desenvolvimento dos estudos da área da Psicopatologia do Trabalho, à qual integrou o contexto social, o psiquiatra francês Louis Le Guillant se empenhou em compreender o surgimento das doenças mentais na sua relação com diversas atividades de profissionais (LIMA, 2002).

Ao falar dos diversos distúrbios psíquicos observados nas diferentes estruturas sociais, Le Guillant (2006 p.26) procurou compreender as “transformações das doenças mentais segundo as condições de vida impostas aos pacientes”. Ele buscou uma abordagem voltada para a condição social, tendo seu forte interesse expresso no esboço de uma psicopatologia social, visando verificar a influência do meio no aparecimento ou no desaparecimento das doenças mentais (LIMA, 1998).

3.1.1 A Psicopatologia Social

Le Guillant (2006) intentou desenvolver uma abordagem que buscasse apresentar um paralelismo entre a condição de trabalho e de vida em que o sujeito está inserido e o adoecimento mental. Com estudos desenvolvidos com várias categorias profissionais como as telefonistas, os mecanógrafos, os condutores de trem e as empregadas domésticas, o autor pretendeu descrever o papel do meio no desencadeamento das doenças mentais. Conforme Lima (2002), com esta abordagem, Le Guillant procurou ampliar sua possibilidade de compreensão a respeito do papel do meio no adoecimento mental, e também no seu tratamento.

Um fato que motivou sua busca ocorreu no período da Segunda Guerra Mundial, quando os bombardeios colocavam em risco o hospital psiquiátrico onde Le Guillant trabalhava. Com a anuência da administração, liberou-se certo número de pacientes, escolhidos previamente, por serem considerados calmos, lúcidos, em condições de serem acolhidos pelos familiares que estavam na região, e com situação financeira possível para o acolhimento, compreendendo assim, 38 homens e 65 mulheres. Todavia, na iminência de um novo bombardeio, os que não foram formalmente liberados e, aterrorizados, abandonaram o hospital, contando com a conivência do Diretor (LE GUILLANT, 2006).

Tal fato, imposto pelo momento social que o país vivia, favoreceu observações relevantes, pois muitos pacientes, voltando ao convívio familiar e encontrando trabalho nas lavouras, conseguiam uma readaptação social, mostrando-se então “aptos a viver em liberdade. A internação desses pacientes deixara de ser indispensável do ponto de vista tanto de sua assistência, quanto da preservação social” (LE GUILLANT, 2006, p. 78). Com base neste evento, forçado pelos impactos da guerra, Le Guillant (2006) concluiu que no exterior dos hospitais psiquiátricos, salvaguardadas algumas condições sociais, como apoio familiar e possibilidade de trabalhar para subsistência, alguns pacientes inseridos nestes contextos teriam o seu comportamento normal reestabelecido e, portanto, a sua readaptação social (LE GUILLANT, 2006).

Este acontecimento norteou Le Guillant (2006) e outros psiquiatras na busca de uma compreensão sobre a melhor maneira de tratar a loucura. No caso específico de Le Guillant, houve um esforço no sentido de estabelecer melhor a relação entre subjetividade e objetividade, aproximando os aspectos do ambiente onde o sujeito está inserido das suas vivências subjetivas. Para Lima (2002, p.11), no campo da Saúde Mental e Trabalho, o autor foi o que mais se aproximou de uma “adequada compreensão sobre a relação sujeito/objeto”. A autora acredita que essa lucidez na condução de suas pesquisas justifica a consistência de seus estudos e considerações, sendo facilmente aplicados e confirmados nos estudos atuais, como por exemplo, as pesquisas com telefonistas, embora este trabalho tenha sofrido alterações importantes, confirmam os achados de Le Guillant até hoje na categoria (CODO, 2006).

Algumas citações de Le Guillant (2006) confirmam sua preocupação em estabelecer esta sólida relação entre o sujeito e o objeto: “de um lado, a explicação de fatos bem concretos, precisos, dificilmente contestáveis (...), de outro, uma ampla penetração no universo subjetivo dos indivíduos e das relações humanas”(LE GUILLANT, 1984¹ *apud* LIMA, 2002). Reforçando esta postura científica em seus estudos, o teórico francês estabeleceu um campo “onde o subjetivo e o objetivo seriam menos separados e onde o conhecimento do indivíduo e da sociedade se reconciliariam” (LE GUILLANT, 1984 *apud* LIMA, 2002). Dessa forma, Le Guillant (2006) compreendia que, para a compreensão do psiquismo e suas doenças, faz-se necessário perceber as condições de trabalho, as experiências do indivíduo e o sentido atribuído a elas pelo indivíduo, evitando o risco do subjetivismo.

Conforme Le Guillant (2006), para a compreensão do psiquismo e suas doenças, é necessário perceber, além da organização do trabalho, as experiências pessoais e profissionais que construíram a história do indivíduo; o contexto social onde o indivíduo está inserido, tais como a cultura, condições financeiras, acesso à educação, religiosidade e outros; e o sentido que o mesmo atribui às situações a que está submetido, tais como a percepção que eles têm sobre os fatos, formas de enfrentamento de um problema vivenciado, mecanismos de regulação que adotam e capacidade de dialogar e questionar sobre questões adversas.

Le Guillant (2006) também reconheceu o valor terapêutico do trabalho, a partir de sua experiência com as oficinas terapêuticas, onde, frente à limitação da capacidade de internação de alguns pacientes, as crescentes demandas e reconhecendo a possibilidade de recuperação em função da não necessidade de internação, propôs implantar o que chamou de fórmula de “atendimento diurno”. Por meio das oficinas terapêuticas, evitava-se a internação, pois nelas os pacientes trabalhavam e podia-se, assim, estabelecer a readaptação.

Embora reconhecesse este potencial terapêutico do trabalho, o autor estava consciente de que a alienação social possui potencial patogênico, ocorrendo em certas modalidades de trabalho.

¹ LE GUILLANT, L. A neurose das telefonistas. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional. 17 (47), p. 7-11. 1984.

Lima (2011) salienta também que Le Guillant constituiu os alicerces para a compreensão dos distúrbios mentais oriundos das relações entre o indivíduo e sua atividade. Dentro desta perspectiva, Lima (2013) aponta para a necessidade de se cuidar do trabalho, buscando uma organização de trabalho saudável, pois ao se cuidar do trabalho, cuida-se também das pessoas que o realizam.

Clot (2006) assinala que a preocupação de Le Guillant era a transformação do trabalho, tendo sido instigado pela administração científica de Taylor, que estava em expansão naquela ocasião, apesar de apresentar em sua organização um trabalho alienante.

Le Guillant (2006) propôs apreender as relações entre as condições sociais, as condições do trabalho dos pacientes conjugada com sua história de vida, (LIMA, 1998; BILLIARD, 2001; LIMA, 2002; JACQUES, 2003; ZAMBRONI-DE-SOUZA e ATHAYDE, 2006; LIMA, 2006). Esta não pode ser separada do contexto social envolvendo questões econômicas, ideológicas e políticas (LE GUILLANT, 2006).

Desta maneira, adotando uma metodologia com caráter pluridimensional, Le Guillant (2006) parte dos dados estatísticos e vai para as questões particulares; estas, por sua vez, remetem o pesquisador novamente para os dados estatísticos e para a realidade geral (LIMA, 2002).

Conforme aponta Lima (1998), a proposta metodológica do autor envolvia dados estatísticos, entrevistas, dados secundários obtidos em sindicatos, serviços médicos especializados, a literatura médica e até mesmo a literatura geral como romances e poesias, considerando, assim, diferentes enfoques do problema (LE GUILLANT, 2006). No estudo sobre as empregadas domésticas, o autor levou em conta o conjunto das condições de vida: idade, situação familiar, condições de moradia, importância das ocupações fora do ambiente de trabalho, adaptação à vida em Paris pelas interioranas, lançando mão de informações detalhadas e pluridimensionais (LE GUILLANT, 2006).

Tal metodologia assegura que o adoecimento mental não seja analisado sob uma única perspectiva, sendo que sua heterogênea busca de dados para a compreensão da realidade garante uma perfeita relação entre subjetividade e materialidade,

buscando o estabelecimento de conexões entre os problemas psicopatológicos, as condições de existência e as situações vividas pelo doente (ZAMBRONI-DE-SOUZA; ATHAYDE, 2006). Ademais, esse levantamento pluralizado de informações permite uma melhor compreensão da gênese da doença, além de fornecer condições para um caminho terapêutico mais efetivo (LE GUILLANT, 2006). Para Lima (2003), Le Guillant desejava estabelecer o nexo causal entre os transtornos mentais e as condições de vida e trabalho. No entanto, não percebia esse nexo de forma linear, como uma causalidade simples e direta.

Dentro desta perspectiva de multiplicidade e amplo levantamento de informações, oriundas tanto da realidade quanto da subjetividade do indivíduo, Seligmann-Silva (2000, p. 243) afirma:

Estudar as vinculações entre condições de trabalho e de vida, por um lado, e consequências para a saúde mental e saúde geral, pelo outro, pressupõe toda uma visão integradora, onde a multiplicidade de fenômenos e a complexidade das interações não sejam apagadas ou distorcidas pela dissociação ou pela mera justaposição de variáveis.(...) Sem esquecer a importância para cada trabalhador, dos eventos da própria experiência anterior: história de vida, história de trabalho, história de saúde. (SELIGMANN-SILVA, 2000 p. 243)

No caso de Marie L., no qual Le Guillant (2006) sistematizou o método biográfico, foi realizado um resgate cuidadoso de toda a história da paciente, tanto pessoal quanto profissional, com o objetivo de compreender sua visão da vida, seus sistemas de valores e como ela conduzia e enfrentava a realidade. Com uma riqueza de detalhes, o autor levantou valiosas informações que lhe permitiram não somente compreender a gênese da patologia, mas também definir o tratamento mais adequado.

Como assinalado anteriormente, um ponto destacado por Le Guillant (2006) consistia no papel do meio na constituição do indivíduo, ressaltando como as questões sociais influenciam nos distúrbios patológicos. Isso foi verificado no caso de Marie L., que era fortemente influenciada pelo contexto social onde sua história fora desenhada, sendo também forçada pelo comportamento dos pais a sobrepor as condições impostas pela vida.

Dessa forma, o autor conseguia apreender os conflitos vivenciados pelo sujeito, evitando uma perspectiva exclusivamente subjetiva, fato já criticado por Lima (2011),

mas buscando uma articulação entre o indivíduo e o contexto social. Lima (2006, p.111) aponta que o objetivo do método biográfico, na perspectiva de Le Guillant, consiste em tentar

estabelecer possibilidades de compreensão (...), da história dos pacientes e de suas condições concretas de existência. O contexto psicológico deveria ser apreendido (...) de forma integrada com as condições de vida e ser concebido como o “reflexo no espírito do paciente das condições sociais e educativas, econômicas e ideológicas, ao mesmo tempo bem reais e particulares que ele viveu desde sua infância até o momento atual (LIMA, 2006, p.111).

Tal postura teórico-metodológica o colocava numa posição de arguto pesquisador, possibilitando melhor compreensão do adoecimento, uma vez que a base de suas análises era o indivíduo com suas contribuições e relatos. Isso se evidencia no fato de ter se preocupado, ao relatar o caso, em manter as falas de Marie L. tais como foram ditas, pois, para o autor, parecia “ser mais adequada do que descrição que viesse a ser feita do exterior, ou em termos mais científicos suscetíveis a evocar a realidade” (LE GUILLANT, 2006 p.332).

Embora Le Guillant seja um importante teórico do campo da Saúde Mental e Trabalho, com ricas contribuições para a Psicopatologia do Trabalho, o autor ainda é pouco conhecido e estudado no Brasil (LIMA, 1998). O interesse dos psicólogos brasileiros pelo campo da SM&T foi despertado a partir da publicação do livro “A Loucura do Trabalho”, em 1987, de Christophe Dejours. Esta obra, na época, tornou-se a principal referência no Brasil para os estudos da SM&T e, de certa forma, favoreceu a adoção predominante da escolha dejouriana nos estudos sobre saúde mental.

3.1.2 A perspectiva de Christophe Dejours

Na sua primeira obra em torno da Psicopatologia do Trabalho, intitulada “A loucura do trabalho”, Dejours (1987) apresenta o trabalho como uma fonte de nocividade para a saúde mental do trabalhador, propondo que o sofrimento mental presente no cotidiano dos trabalhadores é resultante da forma como o trabalho está organizado. Desta maneira, o autor aponta o trabalho com um potencial patológico, pontuando que “a luta pela saúde do corpo conduzia à denúncia das condições de trabalho.” (DEJOURS, 1987, p.25).

As condições do trabalho, de acordo com Dejours (1987), consistem em compreender os ambientes físico, químico, biológico, as condições de higiene, segurança e as características antropométricas do posto de trabalho, ou seja, as condições do trabalho envolvem todos os aspectos do ambiente relacionados com a capacidade e a estrutura do ser humano, devendo ser o local de trabalho um ambiente que forneça condições favoráveis para o desenvolvimento das atividades laborais. Tais condições afetariam mais diretamente o corpo do trabalhador.

Outro aspecto ressaltado por Dejours (1987) está relacionado com a forma pela qual o trabalho é organizado, o que envolve questões como o conteúdo da tarefa, a divisão do trabalho, a estrutura hierárquica, bem como as relações de poder e política nas organizações e as divisões da responsabilidade. A organização do trabalho teria um impacto mais imediato sobre o psiquismo, afetando, portanto, a saúde mental.

Na França, a organização do trabalho foi fortemente influenciada pelos aspectos estabelecidos no taylorismo que, segundo Dejours (1987), geram consequências sobre a saúde mental e a saúde do corpo do trabalhador. Seu sistema pautado na supervisão e superespecialização do trabalho extingue o trabalho intelectual e retira do indivíduo a decisão sobre a atividade, colocando o trabalhador como apêndice da máquina. Além disso, a racionalização do trabalho busca a eficiência em detrimento das necessidades humanas, impondo ritmos de trabalhos pautados no empirismo, sendo que tal postura do sistema taylorista impõe ao corpo novos ritmos que tornam os trabalhadores vítimas do sistema de Taylor (DEJOURS, 1987).

Ao longo da história tentou-se conquistar melhores condições de trabalho para que a saúde do corpo fosse preservada, tendo como enfoque não somente aspectos como a redução da jornada de trabalho, mas também questões relacionadas à melhoria das condições de trabalho, à segurança, à higiene e à prevenção de doenças (DEJOURS, 1987). O autor aborda ainda as sobrecargas sofridas pelos trabalhadores, oriundas dos aspectos da gerência científica que acentuam a carga mental do trabalho.

Tais apontamentos buscam apreender no trabalho a “fonte específica de nocividade para a vida mental”. Na Psicopatologia do Trabalho, Dejours (1987, p.25) frisa que o

sofrimento mental resulta da organização do trabalho que domina a vida mental do trabalhador, fazendo ocultar seus comportamentos livres e emergindo um sofrimento que muitas vezes é desconhecido pelo próprio trabalhador, frente à sua preocupação com as questões da produção.

Dejours (1987) aponta também para uma ideologia defensiva, percebida, inicialmente, a partir do subproletariado que vê na doença uma vergonha, por incapacitá-lo para o trabalho. Esta ideologia assume algumas características de modo a ocultar o sofrimento por meio de estratégias defensivas de caráter grupal frente aos riscos do trabalho. Mecanismos de defesa individuais seriam adotados também pelos trabalhadores para enfrentar as demandas da organização do trabalho.

Como forma de manter o equilíbrio interno, o indivíduo desenvolve, ainda que de forma não planejada, estratégias de enfrentamento que favorecem a continuidade da tarefa e a preservação da saúde mental. Há que se ressaltar, no entanto, que as situações patogênicas não são alteradas ou minimizadas, as mesmas continuam presentes no contexto organizacional.

O autor percebe a impossibilidade de o trabalhador alcançar o equilíbrio psíquico através de suas estratégias defensivas tanto coletivas quanto individuais. Muitas vezes as estratégias coletivas são minadas, principalmente em organizações do trabalho fortemente influenciadas pelo sistema taylorista, fato que leva o trabalhador a experimentar um estado de sofrimento patogênico que causará impactos na sua saúde mental. Seligman-Silva (2006), ao mencionar as estratégias defensivas coletivas ou individuais, defende que elas podem postergar a manifestação dos transtornos mentais, mas podem não ser duradouras. Dessa maneira, Dejours (1987) propõe essa dinâmica do trabalhador em buscar estratégias para lidar com as exigências do trabalho, de modo constante.

Todavia, Dejours considera que a Psicopatologia do Trabalho não é suficiente para compreender toda dinâmica que se dá entre as situações do trabalho e o adoecimento, propondo um novo nome para a disciplina, passando a chamá-la “Psicodinâmica do Trabalho”. Assim, abandona alguns pressupostos anteriormente assumidos (LIMA, 2002), já que, segundo ele, a Psicopatologia do Trabalho não foi

capaz de estabelecer a relação entre a organização, o trabalho e as doenças mentais (LIMA, 1988). O autor propõe, então, a Psicodinâmica do Trabalho como nova disciplina, assumindo-a como uma forma de tratar a distância existente entre o trabalho real e o trabalho prescrito, tendo em vista os impactos inerentes a este contexto (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994).

3.1.3 A Psicodinâmica do Trabalho

Embora a Psicodinâmica do Trabalho não faça parte da fundamentação teórica para a condução deste estudo, a mesma será exposta devido à importância desta no campo da Saúde Mental e Trabalho.

A Psicodinâmica do Trabalho se baseia nas relações estabelecidas entre a organização do trabalho e as vivências de prazer e sofrimento do profissional (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994). Busca compreender como o indivíduo enfrenta as exigências da organização do trabalho, ou seja, as relações dinâmicas entre a subjetividade e o trabalho como está estruturado. Para Mendes (2007, p. 30), estas relações são manifestadas “nas vivências de prazer-sofrimento, nas estratégias de ação para mediar contradições da organização do trabalho, nas patologias sociais, na saúde e no adoecimento”.

Com suas bases na psicanálise, a Psicodinâmica do Trabalho traz a noção das vivências de prazer e sofrimento no trabalho, em que o trabalhador, diante do sofrimento oriundo da forma de como o trabalho é organizado, buscará meios para enfrentá-lo ou formas de ressignificação desse sofrimento. Assim, o mesmo representa uma fonte de prazer ou de sofrimento, desde que as “condições externas oferecidas atendam ou não à satisfação dos desejos inconscientes” (MENDES, 1995, p. 35).

Conforme ressaltado por Dejours (2004), o trabalho consiste na superação da distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real. O trabalho prescrito trata das prescrições passadas aos trabalhadores, aquilo que está nos procedimentos e nos manuais. No entanto, os trabalhadores não se limitam à execução conforme reza o procedimento ao definir a tarefa, não por negligência, mas porque o prescrito não dá conta da realidade que o trabalho se desenvolve (trabalho real). Na dinâmica do

trabalho, os trabalhadores reajustam a prescrição, descumprem o procedimento, buscando encontrar a melhor forma de executar o trabalho (DEJOURS, 2004).

Desse modo, o trabalhador canaliza suas forças para transpor as barreiras que existem entre o trabalho prescrito, planejado e pensado pela administração e o trabalho efetivo, aquele vivenciado na realidade da organização. Conforme Dejours (2012), o indivíduo irá aplicar sua inteligência objetivando a solução desta inevitável distância entre o prescrito e o real.

Na visão de Dejours (2004), o trabalho implica um engajamento do corpo, na mobilização da inteligência, na capacidade de reflexão e interpretação das situações laborais, acreditando o autor que ele mobiliza a personalidade por completo do sujeito, indo além do contexto laboral propriamente dito.

Ao conseguir criativamente sobrepor as barreiras impostas pelo trabalho prescrito, surge o que o autor chamou de prazer no trabalho (DEJOURS, 2012). A capacidade de sobrepor as limitações da prescrição permite a experiência do sofrimento criativo e o trabalhador vivencia o prazer no trabalho (DEJOURS, 2012).

Já o sofrimento não criativo reside na incapacidade de sobrepor essa distância entre o prescrito e o real (DEJOURS, 1997). O trabalhador despende um esforço individual para se adaptar à organização do trabalho.

De acordo com DEJOURS (1992, p.52):

o sofrimento começa quando a relação homem/organização do trabalho está bloqueada; quando o trabalhador usou o máximo de suas faculdades intelectuais, psicoafetivas, de aprendizagem e de adaptação. Quando um trabalhador usou de tudo o que dispunha de saber e de poder na organização do trabalho e quando ele não pode mais mudar de tarefa, isto é, quando foram esgotados os meios de defesa contra a exigência física. A certeza de que o nível de insatisfação não pode diminuir marca o começo do sofrimento.

A relação subjetiva do indivíduo com a organização é bloqueada em função do sofrimento oriundo dos esforços de adaptação aos desajustamentos da organização do trabalho (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1990).

Em seus estudos, Dejours (1992) buscou compreender as estratégias desenvolvidas pelos trabalhadores para enfrentar psicologicamente as situações patogênicas do

trabalho. “A normalidade aparece então como um equilíbrio precário (equilíbrio psíquico) entre constrangimentos do trabalho desestabilizante, ou patogênico, e defesas psíquicas.” (DEJOURS, 1992, p.153).

No Brasil, além da perspectiva dejouriana, registram-se outras correntes teóricas em torno da Saúde Mental e Trabalho, com metodologias diferentes, incluindo aquelas que abordam o Estresse Ocupacional.

Esta presente pesquisa, conforme mencionado anteriormente, adotará a perspectiva proposta por Le Guillant (2006), tendo em vista o quão incipientes são os estudos no campo da SM&T com docentes aqui no Brasil, pautados em suas contribuições.

Ademais, Le Guillant (2006) foi o teórico que mais avançou na busca de desvendar concretamente como se dá a passagem entre as vivências no trabalho e o adoecimento. Nos vários estudos realizados no Brasil, pouco avanço se vê neste aspecto investigativo da gênese da doença e do desvendamento dessa dinâmica, talvez pelas insuficiências dos métodos adotados.

4 ALGUNS ESTUDOS NO BRASIL SOBRE SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR

Este capítulo abordará alguns estudos realizados no Brasil nos últimos anos, a respeito da saúde mental do professor, sendo que a maioria de tais pesquisas se situa nas perspectivas da Psicodinâmica do Trabalho, da Teoria do Estresse e da Síndrome de *Burnout*. Serão abordados, igualmente, os estudos realizados e publicados em congressos, revistas científicas, além de dissertações de mestrado e teses de doutorado.

No Brasil, são numerosos os estudos abordando a temática do estresse e sofrimento para as mais variadas profissões e a Síndrome de *Burnout*, especialmente para aquelas profissões relacionadas ao cuidado do outro, destacando-se alguns estudos realizados com os professores (CODD, 1999; REINHOLD, 2012).

4.1 Estudos com docentes sobre prazer e sofrimento

Carvalho (2011) conduziu um estudo em torno do sofrimento no trabalho docente em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental e Médio na cidade de Curvelo/MG, no qual procurou descrever e analisar as percepções de prazer e de sofrimento entre os professores. Foi adotado o método quantitativo, contando com a participação de 80 docentes. A autora concluiu sua pesquisa apontando como críticos alguns fatores do contexto do trabalho do professor. Ela enfatizou a precarização do trabalho, revelando as péssimas condições sob as quais o docente atua, tais como: falta de recursos, falta de integração, deficiência na comunicação entre os profissionais da educação, excesso de barulho, ambiente penoso em função do clima de trabalho, e o custo cognitivo para o desempenho da função. Embora tenha percebido vivências de prazer no trabalho entre os docentes, o esgotamento, a sobrecarga e a falta de reconhecimento apareceram como fatores preponderantes e geradores de sofrimento no trabalho.

Com o objetivo de analisar a percepção de prazer e sofrimento dos docentes que atuam no Ensino Fundamental de uma escola pública de Belo Horizonte/MG, Ribeiro (2011) realizou uma pesquisa de abordagem qualitativa, observando que o prazer está relacionado ao ato de ensinar e ao convívio entre pares, enquanto o sofrimento relaciona-se com a dificuldade encontrada no exercício da função, sentimento de

desvalorização, desrespeito dos alunos e condições inadequadas para o trabalho, apontadas também por Carvalho (2011).

Outra pesquisa (VILELA; GARCIA; VIEIRA, 2013) realizada com professores que atuam em uma universidade pública de Belo Horizonte, no curso de Pedagogia, teve por objetivo analisar as percepções de prazer e sofrimento dos docentes no exercício da profissão e encontrou vivências de sofrimento moderado. Através de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, 52 docentes responderam aos questionários e nove deles foram entrevistados. Os resultados indicaram uma predominância das vivências de prazer, oriundas do orgulho e da identificação com o trabalho. No entanto, os fatores de esgotamento, sobrecarga de trabalho e estresse apareceram como elementos causadores de sofrimento, além de sentimentos de indignação e desvalorização, fatores também mencionados nos estudos de Carvalho (2011) e Ribeiro (2011), mesmo sendo realizados com docentes de níveis diferentes de atuação.

Um estudo mais recente, desenvolvido por Sousa, Bueno e Silva (2016) com professores do Ensino Fundamental em uma escola pública da cidade de Belo Horizonte/MG, buscou analisar a percepção destes docentes em relação ao prazer e sofrimento no trabalho. Por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, foram entrevistados dez professores, e se verificou que o principal fator gerador de sofrimento entre os docentes foi a falta de reconhecimento e valorização, corroborando os achados de Carvalho (2011), Ribeiro (2011) e Vilela; Garcia e Vieira (2013) e conforme apontado por Cruz *et al.* (2010).

Outros pontos verificados foram indisciplina, falta de interesse e desacato dos alunos, além da ausência da coordenação na intermediação dos conflitos e a falta de interesse e insatisfação com o trabalho por parte de alguns professores. Nos resultados encontrados, a questão da sobrecarga do trabalho (CARVALHO, 2011; RIBEIRO, 2011; VILELA; GARCIA e VIEIRA, 2013) foi novamente ressaltada, além de cordas vocais estressadas, infraestrutura inadequada e a insegurança no local. Tais fatores parecem contribuir para o sofrimento do docente e tornam ainda mais precário o exercício da função.

4.2 Estudos sobre estresse entre docentes

Vários estudos foram identificados em torno dessa perspectiva. Conforme apontado por Meleiro (2012), os estudos da literatura mundial constataam que o professor exerce uma das profissões mais estressantes da atualidade. Para Witter (2012), fatores como falta de comunicação, pressão de tempo, sobrecarga de trabalho, ambiente de constante tensão, restrição à criatividade e outros aumentam o estresse do docente.

Nunes-Sobrinho (2012), em seu artigo sobre o estresse do professor no Ensino Fundamental, salienta alguns fatores como causadores desse problema, tais como: a sobrecarga de trabalho extraclasse, o controle da disciplina dos alunos, a necessidade constante de atualização, as relações entre pares, as condições inapropriadas do local de trabalho e a alta demanda cognitiva.

Em 2010, Aguiar (2010), desenvolveu uma pesquisa em Teresina/PI, com docentes do ensino superior. Participaram da pesquisa 100 professores, sendo 50 de uma instituição de ensino superior da rede pública e 50 da rede privada. A pesquisa caracterizou-se como descritiva e exploratória, utilizando-se da abordagem quantitativa, e contou com a aplicação do questionário de Inventário de Sintomas de Stress de Lipp (ISSL). Os resultados mostraram que os docentes de ambas as instituições apresentaram estresse variando da fase de alerta à fase de exaustão. Na instituição privada, o índice de estresse entre os docentes foi de 78% contra 64% na instituição pública. Irritabilidade excessiva, tensão muscular, taquicardia, aumento de sudorese e cansaço constante foram os principais sintomas destacados pelos docentes, tanto da instituição privada quanto da pública.

Outro estudo (PEREIRA; AMARAL; SCORSOLINI-COMIN, 2011), utilizando também o questionário de Inventário de Sintomas de Stress de Lipp (ISSL), teve como objetivo avaliar a presença de sintomas de estresse em uma amostra de professores de uma universidade privada do interior de Minas Gerais. A pesquisa, que caracterizou-se como exploratória e de abordagem quantitativa, contou com a participação de 147 professores. Os resultados indicaram que 44,9% dos professores apresentaram o estresse em grau moderado, estando a maioria na fase de resistência. Sintomas psicológicos foram detectados com maior percentual em

relação aos sintomas físicos, sendo estes caracterizados por taquicardia, aumento de sudorese, problemas de memória e tontura.

Zille e Cremonezi (2013) desenvolveram um estudo de caso em uma escola pública de Belo Horizonte/MG com o objetivo de identificar o nível de estresse, os principais sintomas decorrentes e as principais fontes de tensão relacionadas ao trabalho dos docentes. A escola estudada oferece os Ensinos Fundamental e Médio. Realizaram uma pesquisa quantitativa que teve a participação de 84 professores da instituição.

Os resultados encontrados revelaram que 69% dos docentes apresentaram um quadro de estresse variando de leve-moderado a muito intenso. As fontes causadoras de tensão encontradas que tiveram maior expressão foram indisciplina dos alunos, remuneração insuficiente, trabalhos extraclasse, vida pessoal prejudicada em função da quantidade de trabalhos, realização de várias atividades ao mesmo tempo e alto nível de cobrança. Entre os sintomas presentes na vida dos docentes, destacaram-se a fadiga, a ansiedade, o nervosismo, a angústia e dor nos músculos do pescoço e ombros.

Com o objetivo de identificar junto aos professores as situações causadoras de tensão excessiva, com base na análise da intensidade e das manifestações de quadros de estresse ocupacional, Silva (2015) realizou um estudo de abordagem quantitativa com 115 docentes do Instituto Federal de Minas Gerais, *campus* Ouro Preto, além de entrevistar 20 deles. Os resultados quantitativos apontaram que 52,2% dos docentes vivenciavam o estresse ocupacional, sendo a maioria em situação de leve a moderada, e 13% vivenciavam o estresse de forma intensa ou muito intensa. A pesquisa também indicou a presença de sintomas como fadiga, ansiedade, nervosismo acentuado, angústia, insônia e dores nos músculos do pescoço e ombros, corroborando os achados de Zille e Cremonezi, (2013).

As fontes de tensão excessiva que se destacaram no estudo foram: indisciplina dos alunos, número excessivo de horas de trabalho, preparação de disciplinas novas e excesso de atividades administrativas. Ademais, fontes de tensão como levar a vida de forma muito corrida, realizando cada vez mais trabalho em menos tempo; ter o dia muito tomado com uma série de compromissos assumidos, com pouco ou nenhum tempo livre para realizar outras atividades; não conseguir desligar-se das

atividades do trabalho mesmo fora dele; e a falta de compromisso dos colegas, foram apontadas no estudo de Silva (2015). Mais uma vez, percebe-se o fator sobrecarga de trabalho com potencial patogênico para o docente.

4.3 Estudos com docentes sobre a Síndrome de *Burnout*

Conforme mencionado por Reinhold (2012, p. 64), a Síndrome de *Burnout* “começa com uma sensação de inquietação que aumenta à medida que a alegria de lecionar gradativamente vai desaparecendo”. O docente vai aos poucos desistindo do ofício (CODO, W.; VASQUES-MENEZES, 1999), ao vivenciar por um determinado tempo fortes e contínuas situações de estresse.

Vários pesquisadores vêm estudando essa temática no trabalho docente, buscando avaliar a manifestação da Síndrome e também compreender os fatores que levam a ela. Reinhold (2012) aponta alguns fatores externos, frutos de pesquisas no mundo todo, que foram identificados como possibilidade de impactar negativamente o professor e levá-lo à Síndrome de *Burnout*. A autora cita o conflito entre professores, as longas jornadas de trabalho, os excessos de burocracia, a indisciplina dos alunos, a falta de reconhecimento e valorização, a falta de integração, a má atuação do gestor (diretor), a falta de autonomia, dentre outros, como fatores geradores da Síndrome. Como fatores internos, ela cita a vulnerabilidade biológica e psicológica, o controle excessivo, as expectativas elevadas e outros. Vários aspectos com potencial patogênico foram identificados pela autora no trabalho deste profissional, e confirmados por vários outros estudos, reforçando o potencial de adoecimento dessa atividade.

No período de 1996 a 1998, Codo (1999) realizou uma das mais importantes pesquisas sobre docentes no Brasil, com a participação de 52.000 educadores pertencentes a 1.440 escolas localizadas nos 27 estados da Federação. O autor verificou a presença da Síndrome de *Burnout* em níveis preocupantes e sintomas da Síndrome expressos pela exaustão emocional, em um elevado número de docentes. Constatou que a Síndrome manifesta-se em função do desgaste psíquico que o exercício da atividade docente impõe.

Alguns fatores, tais como: remuneração inadequada, desvalorização profissional, baixo prestígio, falta de percepção dos docentes no que concerne aos resultados do seu trabalho, sobrecarga de trabalho, conflitos entre trabalho e família, falta de cooperação entre pares, relacionamentos conflituosos entre colegas e gestores estão presentes no cotidiano do seu trabalho e foram apontados como possíveis causas da Síndrome. Além do mais, muitos educadores, em função da baixa remuneração, se veem obrigados a trabalhar em várias escolas, em séries e níveis variados de ensino, o que exige deles um enorme esforço físico e cognitivo para enfrentar as demandas do trabalho.

De acordo com Codo (1999), os sintomas deste sofrimento são notados através de dores de cabeça, dores nas costas, perda de voz, cansaço, irritabilidade, dificuldade de estabelecer relações afetivas mais profundas, dentre outros. Esta pesquisa motivou o desenvolvimento de vários outros estudos sobre *Burnout* com professores no Brasil, cujos resultados foram ao encontro daqueles encontrados por Codo (1999).

Estudo realizado por Paiva e Casalechi (2009) com educadores de uma escola particular de Belo Horizonte/MG, abrangendo professores, disciplinários, ex-professores, supervisores, orientadores e secretárias revelou que o nível de motivação na instituição era baixo. Os autores perceberam a presença de despersonalização, exaustão emocional e envolvimento pessoal conflitante no trabalho dos profissionais. Tais achados, que afetam toda a estrutura da escola, foram relacionados ao estilo de gestão na instituição.

Pesquisa realizada por Silva (2011) procurou descrever e analisar como se encontram configuradas as variáveis de estresse ocupacional e da Síndrome de *Burnout* de professores do CEFET-MG. Realizando um estudo de caso de caráter descritivo e associando abordagem qualitativa e quantitativa, a pesquisa contou com a participação de 99 professores que responderam a um questionário baseados nos modelos de escala de estresse ocupacional de Cooper *et al.* (1988) e o Inventário de *Burnout* de Maslach e Leiter (1999). Utilizando-se de uma abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas com 14 professores, além de levantamento documental.

Com relação aos resultados, percebeu-se que os níveis de estresse e da Síndrome de *Burnout* dos professores foram considerados baixos. Apesar de fatores de pressão como sobrecarga de trabalho e desafios com a gestão estarem presentes no ambiente dos professores, os docentes se mostraram realizados. No entanto, a pesquisa de abordagem qualitativa apresentou níveis de estresse e de *Burnout* superiores aos da pesquisa quantitativa. Um fator que muito incomodava os professores era o estilo de gestão vigente, por ocasião da pesquisa. A gestão provocava nos professores pressões e insatisfações, principalmente, nos relacionamentos interpessoais.

Com o objetivo de analisar como se encontravam configuradas as variáveis de estresse ocupacional e da Síndrome de *Burnout* em professores de um curso de graduação em Enfermagem em uma instituição privada localizada em Belo Horizonte/MG, Araújo (2011) desenvolveu um estudo de caso descritivo e de abordagem qualitativa e quantitativa, do qual participaram 39 professores, sendo 27 na etapa quantitativa, por meio de questionários e 12 na qualitativa, através de entrevistas. A pesquisa revelou que as estratégias de defesa adotadas pelos docentes atenuavam os efeitos, mas não eram eficazes, tendo em vista os sintomas apresentados. As estratégias de combate ao estresse utilizadas eram a prática de exercícios físicos, utilização de medicamentos, *hobbies* e passatempos. Os professores sofriam alguns sintomas físicos e mentais de estresse, tendo destaque o cansaço e a sobrecarga de trabalho. Revelaram também sentimentos de insatisfação e pressão em relação ao trabalho. Apresentando relação direta com os sintomas, surgiu a exaustão emocional com forte destaque, tanto nas etapas qualitativa quanto na quantitativa, considerando ainda o cansaço psíquico e os conflitos interpessoais explicitados pelos entrevistados.

Almeida *et al.* (2011) conduziram um estudo com o objetivo de investigar os níveis da Síndrome de *Burnout* em professores que lecionam no Ensino Médio, e realizar uma comparação entre professores pertencentes às escolas privada e pública. Foram estudados 34 professores, sendo 12 homens e 22 mulheres. A pesquisa foi de abordagem quantitativa e os resultados indicaram sentimentos de despersonalização, exaustão emocional e pouca realização profissional. Os

docentes da instituição privada apresentaram menores níveis da Síndrome de *Burnout* quando comparados aos docentes da instituição pública.

Estudo realizado por Simões, Maranhão e Sena (2015) em uma instituição de ensino superior federal da cidade de Mariana/MG, procurou diagnosticar se havia indícios da Síndrome de *Burnout* e identificar qual o nível da Síndrome nos docentes que lá trabalhavam. Foi realizado um estudo de caso utilizando métodos quantitativo e qualitativo, com questionário do Inventário de *Burnout* de Maslach e um questionário sociofuncional. Os professores que participaram da pesquisa, 23 no total, não apresentaram a Síndrome de *Burnout*, porém foram encontrados indícios de sintomas que poderiam vir a culminar na Síndrome, já que a mesma se desenvolve de forma lenta e gradativa. Fatores tais como o acúmulo de funções, demanda elevada de pesquisa, ensino e extensão de trabalhos administrativos foram sinalizados como possíveis causadores de desgaste biopsicossocial.

Como se pode perceber, são numerosos os estudos sobre saúde mental e trabalho entre docentes, sendo expressivas as pesquisas que adotaram metodologias relacionadas ao prazer e ao sofrimento, ao estresse e à Síndrome de *Burnout*. No entanto, poucos estudos adotaram perspectivas diferentes das mencionadas, fato este que também motivou a presente pesquisa, ao adotar a perspectiva proposta por Le Guillant (2006), conforme explicitado anteriormente.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem por objetivo definir e apresentar o percurso metodológico adotado na condução deste estudo. Cabe ressaltar que a metodologia está relacionada a processos sistemáticos e racionais escolhidos pelo pesquisador para a realização de um estudo. A seguir, serão abordados tópicos sobre a caracterização desta pesquisa, as técnicas de coleta de dados utilizadas e como estes foram tratados.

5.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa realizada configura-se como descritiva, buscando descrever as características de uma determinada categoria ao levantar as informações a respeito da organização do trabalho de uma escola pública do município de Congonhas/MG, e fazer associações com o adoecimento mental de um docente. Ao tentar estabelecer essas associações, a pesquisa também assumiu um caráter explicativo.

Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, utilizando-se dos meios de levantamento e análise de dados de teor qualitativo, não sendo necessário lançar mão de procedimentos estatísticos para a análise dos dados.

Este estudo, norteado pela abordagem proposta por Le Guillant (2006), buscou uma interação entre o maior número possível de informações para a melhor compreensão dos aspectos da organização do trabalho dos docentes, bem como suas vivências, comportamentos, emoções, histórias, ambientes e fenômenos culturais.

Como meio para a condução desta pesquisa, adotou-se o método de estudo de caso e que foi desenvolvido em uma escola pública do município de Congonhas/MG. A escola foi escolhida por ser uma das maiores escolas públicas municipais da cidade e por estar inserida em uma região central da cidade, acolhendo estudantes de vários bairros, especialmente os mais carentes. Para esta pesquisa, foi estudado também um caso de adoecimento mental de um dos professores que atua nesta escola.

Como sujeito desta pesquisa, entende-se que a melhor pessoa para fornecer informações sobre a organização do trabalho docente, seus impactos e o adoecimento do docente, seja o próprio professor.

5.2 Técnicas de coleta de dados

Para a coleta de dados, primeiramente foi realizado um contato com a secretária de educação do município a fim de obter autorização para a condução do estudo, e após sua anuência, foi emitido um ofício à direção da escola autorizando este pesquisador a conduzir a pesquisa.

Após a emissão deste ofício, foi agendada uma reunião com a equipe gestora da escola da qual participaram a diretora e a pedagoga. Foi apresentado o escopo da pesquisa, que teve boa receptividade e, então, definido o planejamento das entrevistas, visitas e envio de documentos. Este pesquisador foi apresentado para cada docente pela pedagoga, tendo sido expostos os objetivos da pesquisa e solicitado ao mesmo sua participação na entrevista, sendo que todos concordaram em participar.

A coleta de dados se deu por meio de pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas, visitas *in loco* e entrevista em profundidade. Para tal, procurou-se tanto os dados secundários como os dados primários, conforme explanado a seguir.

Para levantar os dados secundários, buscaram-se os regimentos internos, decretos, leis municipais, normas, estatutos e procedimentos específicos, tendo em vista a necessidade de compreender como o trabalho dos docentes está organizado, quais as responsabilidades, os mecanismos de gestão de pessoas, progressão na carreira, avaliação do desempenho, tipos de controles a que estão submetidos, sistemas de recompensas e outros.

Para os dados primários, com o objetivo de buscar uma melhor compreensão das situações de trabalho que este profissional está submetido, bem como seus impactos na saúde, foi utilizada, inicialmente, a técnica de observação *in loco*, ocasião onde foram observadas as condições de trabalho, os recursos disponíveis para o trabalho, a relação com os alunos, o ambiente físico, os problemas que enfrentam e outros fatores. Nessa etapa, foram realizadas várias visitas à escola,

percorrendo todo seu espaço físico, como biblioteca, sala de microcomputadores, salas de aula, refeitório, auditório, quadra, pátio, salas de apoio e salas administrativas. Foi possível também observar uma das reuniões de pais, a convite da pedagoga, sendo esta conduzida pelos professores e pela equipe gestora. Com o consentimento de um professor, uma aula foi observada pelo pesquisador.

A técnica de observação *in loco*, foi utilizada também por Vieira, Lima e Lima (2010) no estudo da saúde mental de vigilantes. Reforçando a relevância desta técnica, os autores apontam para a observação da realidade de trabalho como “o meio mais seguro para se conhecer as dificuldades e os problemas vividos pelos trabalhadores, assim como as soluções encontradas para seu enfrentamento” (VIEIRA; LIMA; LIMA, 2010, p.27), o que também serviu de motivação para adotá-la no âmbito deste estudo.

Os docentes que atuam nesta escola foram selecionados por acessibilidade e o número de participantes foi definido por saturação dos dados, que consiste na interrupção das entrevistas quando as informações começam a se repetir. Thiry-Cherques (2009) aponta que a saturação pode ocorrer em, no máximo, 15 observações (entrevistas). Neste estudo, foram realizadas 13 entrevistas, quando observamos que os dados estavam se repetindo.

As entrevistas com estes docentes foram semiestruturadas e buscaram compreender, a partir da perspectiva dos sujeitos, como o trabalho é organizado, suas condições, o relacionamento com os alunos, a relação com a educação/profissão, os sintomas/adoecimento que apresentam e sua possível relação com a atividade que exercem, bem como o reconhecimento social do seu trabalho. Além disso, procurou-se entender como reagem às exigências presentes nesse contexto do trabalho.

As entrevistas foram realizadas na própria escola e as mesmas foram agendadas pela pedagoga, conforme a disponibilidade dos professores, e realizadas em salas administrativas disponibilizadas pela equipe gestora da escola. Os professores apresentaram-se receptivos à pesquisa e, por terem, em sua maioria, mais de 10 anos de experiência na profissão, contribuíram com ricas informações a respeito do

trabalho, relatando as principais modificações enfrentadas. As entrevistas ocorreram no mês de junho de 2017, tendo duração média de 60 minutos.

O instrumento de coleta de dados (Apêndice I), foi estruturado considerando algumas categorias definidas *a priori*, ou seja, as categorias estabelecidas na elaboração do roteiro de entrevista, antes de sua aplicação (BARDIN, 2008). Tais categorias foram definidas conforme os objetivos da pesquisa e baseadas em alguns aspectos que envolvem a realidade do docente, de acordo com estudos anteriores (CODO, 1999; REINHOLD, 2012; MELEIRO, 2012; VILELA; GARCIA; VIEIRA, 2013), buscando compreender a organização e as condições de trabalho, os aspectos que causam maior sofrimento nos docentes, como eles percebem o trabalho e enfrentam as dificuldades neste contexto. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas.

Visando apreender melhor como se dá a relação entre a organização do trabalho e o adoecimento mental, foi adotado também, por meio de um estudo de caso individual, o método biográfico preconizado por Le Guillant (2006) e já tratado anteriormente, pois conforme apontado por Lima (2006), este é o melhor caminho para se compreender o processo de adoecimento.

O método biográfico, na perspectiva de Le Guillant (2006), tem sua base teórica fundamentada nos esforços de *George Politzer* em desenvolver uma psicologia concreta, sendo posteriormente aprofundado por *Lucien Sève*, que, segundo Vieira, Lima & Lima (2010), apontou a biografia como uma categoria antropológica fundamental, considerando que o coração da psicologia está na biografia pessoal. Segundo os autores, ao se apoiar no pensamento marxiano, *Lucien Sève* percebeu que “a cada formação social correspondem processos de individuação diferentes”, sendo assim, o método biográfico adquire um caráter científico, uma vez que busca a base material dos casos singulares (VIEIRA; LIMA; LIMA, 2010, p.165).

Destarte, ao resgatar a trajetória de vida da docente da escola em estudo por meio do método biográfico proposto por Le Guillant (2006), procurou-se um paralelo entre a história pessoal e profissional da docente e a organização do trabalho a que está submetida. Vieira, Lima e Lima (2010) argumentam que esta etapa é essencial para

compreender o adoecimento, pois apresenta a possibilidade de articular dados objetivos e subjetivos. Para os autores esse método contribui para

explicitar a forma pela qual as experiências vividas nesses contextos acabam se traduzindo em problemas de saúde, tanto físicos quanto mentais, [permitindo], acima de tudo, o alcance das mediações e revelando mais concretamente como se dá a passagem entre, de um lado, as condições de trabalho e exigências da atividade e, por outro, as experiências pessoais e o adoecimento propriamente dito (VIEIRA; LIMA; LIMA, 2010, p.163).

Assim, nesta etapa foi resgatada a trajetória pessoal e profissional de uma docente que precisou ausentar-se das suas atividades em função de um adoecimento mental, sendo acometida de depressão, síndrome de pânico, seguidas de sentimentos de morte e forte desejo de abandonar a docência. A escolha dessa docente se deu pelo fato de ter passado por um afastamento por problemas de saúde e pela sua abertura em participar do estudo.

Foram realizadas entrevistas em profundidade, conforme o APÊNDICE II, buscando apreender informações sobre a trajetória profissional da docente, bem como o tipo de relação que ele estabelece com as condições de trabalho, o sentido que atribui às atividades que realiza, as pressões psicológicas que sofre para realizar seu trabalho e como reage a elas. Ressalta-se que foram realizadas várias entrevistas, sendo estes vários encontros uma exigência do método.

5.3 Análise dos dados

Os dados secundários foram tratados por meio de análise documental e permitiu conhecer alguns fatores que regem o trabalho do docente na escola estudada.

Para os dados primários foi adotada a análise de conteúdo dos resultados oriundos das entrevistas com os docentes e das visitas *in loco*.

Como já foi dito, realizou-se uma primeira categorização considerando alguns aspectos que envolvem a realidade do docente, de acordo com estudos anteriores (CODO, 1999; REINHOLD, 2012; MELEIRO, 2012; VILELA; GARCIA; VIEIRA, 2013) e considerando os objetivos desta pesquisa. Nesse sentido, procurou-se abordar o maior número possível de dados sobre a organização do trabalho que, conforme Dejours (1987) envolve questões como o conteúdo da tarefa, a divisão do trabalho, a

estrutura hierárquica, bem como as relações de poder e política nas organizações e as divisões da responsabilidade. Mendes (2007) acrescenta a estes elementos as políticas de gestão e normas e procedimentos que norteiam o trabalho.

É importante ressaltar, que, de acordo com Dejours (1987), a organização do trabalho apresenta um impacto mais direto sobre o psiquismo do sujeito, podendo ter impactos positivos ou negativos sobre sua saúde mental.

As 'condições de trabalho' também foram consideradas como categoria nesta pesquisa, uma vez que estas também impactam a saúde dos trabalhadores, afetando, de forma mais imediata, seu organismo. Assim, consideramos neste contexto, as condições de trabalho como tudo aquilo que concerne ao ambiente no qual o trabalhador realiza suas atividades, envolvendo elementos

físicos (temperatura, pressão, barulho, vibração, irradiação, altitude), químicos (produtos de manipulação, vapores, gases tóxicos, poeiras, fumaças etc), biológicos (vírus, bactérias, parasitas, fungos), as condições de higiene, de segurança e as características antropométricas do posto de trabalho. (DEJOURS, 1987, p 25).

Outra categoria considerada na análise dos dados e que também faz parte da organização do trabalho, é a que se refere às relações interpessoais, que compreendem o relacionamento dos docentes com os superiores, entre pares, com os funcionários do corpo administrativo e com os discentes. No entanto, não se trata de relações de um ambiente informal, mas institucional, de trabalho, posições, poderes, são relações políticas.

Os sintomas ou o quadro de adoecimento propriamente dito, também, foram considerados como uma categoria tendo sido feito um esforço no sentido de estabelecer uma hipótese diagnóstica ou mesmo uma relação entre os sintomas e/ou adoecimento e o contexto laboral do docente.

Também foi analisado o sentido do trabalho e o reconhecimento social alcançado, de acordo com um dos objetivos específicos deste estudo.

Por fim, foi considerada a categoria fontes de sofrimento (VILELA, GARCIA, VIEIRA, 2013) e formas de enfrentamento (REINHOLD, 2012), onde se procurou descobrir

quais os aspectos, na visão dos docentes, que mais contribuem para o seu sofrimento, bem como os recursos que possuem para enfrenta-los.

Conforme Bardin (2008) a categorização dos dados permite observar itens que talvez não fossem visíveis se os dados estivessem na forma bruta, dessa forma, as categorias e subcategorias podem ser definidas conforme critérios semânticos (categorias temáticas), sintáticos (verbo, adjetivos) e léxicos (sentido, sinônimos). Assim as subcategorias foram agrupadas considerando os critérios semânticos.

As informações coletadas no método biográfico proposto por Le Guillant (2006) permitiram descrever a trajetória de vida pessoal e profissional do docente que foi vítima de adoecimento mental e, a partir daí, compreender melhor como se deu o adoecimento.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados deste estudo. Em primeiro lugar, apresenta-se o estudo sobre o trabalho dos docentes da escola onde a pesquisa foi desenvolvida, baseado nas entrevistas realizadas com os professores, nas visitas *in loco* e nas análises documentais. Tal estudo está organizado conforme as categorias de análises definidas *a priori* tais como: a ‘organização do trabalho’, as ‘condições de trabalho’, as ‘relações interpessoais’, os ‘sintomas e adoecimento’, o ‘sentido do trabalho e o reconhecimento social’, as ‘fontes de sofrimento e formas de enfrentamento dos problemas’. Mediante essas categorias de análise, subcategorias emergiram dos dados coletados nas entrevistas que, por sua vez, serão analisadas e tratadas neste capítulo. Adiante, será apresentado o estudo de caso de uma docente que vivenciou um estado de adoecimento mental, realizado através do método biográfico proposto por Le Guillant (2006).

Quadro 1 – Perfil dos participantes da pesquisa

Entrevistado	Categoria Profissional	Atuação	Sexo	Idade (anos)	Estado Civil	Tempo de trabalho na instituição	Tempo de trabalho na profissão	Nível de escolaridade
E1	Professor	Fundamental I	F	37	Casada	2 anos	9 anos	Especialização
E2	Professor	Fundamental II	F	34	Solteira	10 anos	11 anos	Especialização
E3	Professor	Fundamental I	F	42	Casada	2 anos	12 anos	Superior
E4	Professor	Fundamental II	F	52	Casada	13 anos	25 anos	Especialização
E5	Professor	Fundamental I	F	42	Casada	2 anos	8 anos	Superior
E6	Professor	Fundamental II	F	41	Casada	13 anos	17 anos	Especialização
E7	Professor	Fundamental II	M	57	Solteiro	13 anos	20 anos	Especialização
E8	Professor	Fundamental II	F	38	Casada	13 anos	16 anos	Especialização
E9	Professor	Fundamental I	F	42	Divorciada	02 anos	12 anos	Especialização
E10	Professor	Fundamental II	F	44	Casada	13 anos	24 anos	Especialização
E11	Professor	Fundamental II	F	37	Solteira	11 anos	14 anos	Especialização
E12	Professor	Fundamental II	M	56	Solteiro	3 anos	12 anos	Superior
E13	Professor	Fundamental II	M	54	Casado	4 anos	6 anos	Superior

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Quanto às variáveis ocupacionais, os sujeitos pesquisados são professores que atuam nos Ensinos Fundamental I (1º ao 4º ano) e Fundamental II (5º ao 9º ano). Quatro dos entrevistados lecionam no Fundamental I e nove lecionam no Fundamental II.

A maioria dos professores que participou da pesquisa é do sexo feminino, apenas três dos entrevistados são homens. Quanto à faixa etária dos participantes, esta variou de 34 a 57 anos, sendo que quatro estão entre as idades de 34 a 40 anos, cinco estão entre 40 a 45 anos e quatro estão entre de 46 a 57 anos.

Dos entrevistados, oito são casados, quatro solteiros e um divorciado. Apenas um dos homens entrevistados é casado, os demais são solteiros. No que se refere ao tempo de trabalho na escola pesquisada, sete dos entrevistados trabalham na instituição há mais de 10 anos, sendo que a escola tem 13 anos de fundação. Cinco deles estão desde a fundação da escola. Os professores que dão aula no Ensino Fundamental I, ou seja, quatro docentes estão na escola há dois anos, quando a instituição passou a incorporar as turmas do Ensino Fundamental I em sua estrutura.

Quanto ao tempo que exercem o trabalho como docentes, três professores têm de cinco a 10 anos de experiência, cinco têm de 11 a 15 anos, três de 16 a 20 anos e dois professores têm mais de 20 anos de experiência. Todos os professores entrevistados são efetivos e cinco docentes não trabalham em mais de um cargo ou escola, ou não aumentaram sua carga horária na própria instituição. Todos os professores têm curso superior e nove têm especialização (pós-graduação *latu senso*).

6.1 Características do trabalho do professor

O trabalho do professor na instituição pesquisada consiste em lecionar as aulas conforme a regência assumida, buscando valorizar e zelar pela aprendizagem do aluno, contribuindo para o sucesso da aprendizagem no processo educacional (REGIMENTO, 2014). Para tal, o professor elabora o planejamento anual de todo o conteúdo da disciplina e após a entrega desse planejamento ele deverá elaborar o plano de aula. Este plano deve ser desenvolvido analisando o perfil de cada turma,

buscando-se estratégias diferenciadas e inovadoras para o processo educacional, conforme relato a seguir:

...o que é planejado é o conteúdo e a gente tem que trabalhar isso, mas além disso você tem que trabalhar estratégias em casa para fazer com que esse aluno aprenda, né? Você sabe que nem sempre a realidade de uma turma é a mesma da outra. O professor consciente ele tem que ter essas estratégias, ele tem que inovar, trazer atividades diferenciadas para que esse aluno aprenda. (E10)

O professor deverá elaborar também o Plano de Desenvolvimento Individual - PDI, que consiste num planejamento individualizado para alunos que sejam portadores de necessidades especiais. Para tal, conta com o apoio da Pedagoga e do professor da sala de recurso, que é aquele professor destinado a apoiar todos os alunos da escola que sejam portadores de necessidades especiais. Cabe ao professor regente, por ser o responsável pela disciplina, preencher os relatórios de encaminhamento e acompanhamento especializado deste aluno (REGIMENTO, 2014).

Assim, o professor precisa desenvolver um plano de aula para todas as turmas, buscar estratégias diferenciadas para flexibilizar este plano e ainda elaborar outro plano para o aluno com necessidades especiais, conforme falas abaixo:

Então, eu tenho que fazer um trabalho muito dinâmico e diversificado. Tenho que fazer, às vezes, até 3 tipos de planejamento para uma aula só, devido a essas dificuldades. Eu tenho aluno em inclusão, e preciso dar uma atenção toda especial a ele. (...) Às vezes, você planeja uma aula, e quando chega na sala as condições são totalmente diferentes, aí você precisa ter um jogo de cintura, uma carta na manga para dar conta daquilo. É um esforço cognitivo grande para tentar adequar (E3).

Eu tive uma época, por exemplo, que eu tinha dois cargos na prefeitura, então, eu tinha 6º, 7º, 8º e 9º, além de tudo eu tinha um 7º ano que era completamente diferente dos outros, não aprendiam da mesma forma, além das questões de vulnerabilidade social, (...) ainda tinha questão cognitiva, que não aprendiam do mesmo jeito. E eu tinha um 6º ano que era também de inclusão, porque eu tinha dois meninos deficientes, então eu fazia planejamento para 6º, 7º, 8º e 9º numa situação normal e eu ainda tinha que planejar diferente para esse 7º que não aprendia da mesma forma, (...), e ainda tinha um 6º ano que era de inclusão, que com laudo médico eu tive que fazer um planejamento diferenciado. (E10)

Esta necessidade de adequação e flexibilidade do planejamento diante das dificuldades apresentadas pelos alunos é enfatizada no Regimento Escolar da Secretaria de Educação: “Identificar, propor e desenvolver estratégias de

intervenção pedagógica visando a superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.” (REGIMENTO, p.29, 2014)

Além das atividades relacionadas ao planejamento da disciplina e das aulas, o professor é responsável pela avaliação do processo educativo, cabendo a ele elaborar e corrigir provas, exercícios, trabalhos e outros instrumentos avaliativos que desenvolver, de acordo com o excerto:

Você tem que elaborar prova, elaborar exercício, você tem que pensar em atividades avaliativas, tipo trabalhos para trabalhar com eles, pra avaliar (E11).

Outras atividades da escola e da Secretaria de Educação devem ser desenvolvidas pelos professores, tais como a participação em projetos da Secretaria, desenvolvimento de projetos e lançamento em diários. A seguir, os dizeres de um professor entrevistado sobre este assunto:

E ainda tem as questões burocráticas né, que são os diários, o plano de curso que a gente tem que apresentar no final de cada etapa muito bem, assim impecável. Fora os projetos que têm na escola; que tem aqueles que envolvem coletivamente e que você não tem como deixar de participar. E, na medida do possível, o professor também acaba tendo que fazer outros projetos, porque a gente percebe que pode ajudar esses alunos. Então, ele acaba tendo muito que fazer. É muito pesado. (E10)

Cabe também ao professor, conforme propõe o Regimento Escolar, (REGIMENTO, 2014), administrar a sua formação continuada, buscando aplicar tal conhecimento no processo educacional. No entanto, diante das atividades que estão sob sua responsabilidade, o mesmo não encontra tempo suficiente para a realização dessa formação e até mesmo de se atualizar, como demonstra o trecho a seguir:

O professor é pior porque ele tem que levar para casa, tem que corrigir uma prova, atualizar o diário. Em geral, os educadores não tem tempo para se atualizarem não” (E4).

Esta sobrecarga de trabalho que impossibilita ou dificulta a busca de formação do docente foi também verificada nos estudos de Freitas (2007), Cruz *et al.* (2010), Carvalho (2011), Ribeiro (2011), Silva (2011), Reinhold (2012), Witter (2012), Vilela; Garcia; Vieira (2013), Nunes-Sobrinho (2012), Zille e Cremonezi (2013) e Silva (2015).

O trabalho do docente envolve várias atividades que extrapolam o ato de lecionar o conteúdo aos alunos. Conforme consta no Regimento (2014), várias outras responsabilidades são imputadas aos docentes, tais como: participar de reuniões; apoiar a equipe pedagógica na relação com os familiares; interagir e conhecer o aluno buscando apoiá-lo no seu desenvolvimento pessoal e atitudinal; apresentar registros e informações necessárias à equipe pedagógica sobre a turma; elaborar exercícios domiciliares para os alunos impossibilitados de frequentar a escola, para casos onde há amparo por legislação específica; participar na elaboração das propostas político-pedagógicas; além de outras relacionadas ao desenvolvimento do aluno, tais como orientação e acompanhamento.

6.2 Categorias de análises e subcategorias

As categorias de análises foram definidas *a priori*, sendo as seguintes: organização do trabalho, condições de trabalho, relações interpessoais, sintomas/adoecimento, sentido do trabalho e reconhecimento social, e fontes de sofrimento e formas de enfrentamento dos problemas. Tais categorias permitem conhecer de forma ampla como o trabalho do docente na escola em estudo está estruturado. Cada categoria se constitui de algumas subcategorias que as sustentam.

Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias	Autor
Organização do trabalho	Jornada de trabalho Autonomia Estilo de gestão Avaliação de desempenho Recompensas Trabalho prescrito e real Possibilidades de crescimento Remuneração Clima do trabalho Apoio dos pais Multiplicidade de papéis	Dejours (1987); Mendes (2007); Dejours (2004);
Condições de trabalho	Recursos disponíveis Ambiente físico	Dejours (1987); Codo (1999).
Relações interpessoais	Relacionamento entre os pares Relacionamento com a direção Relacionamento com os alunos	Codo (1999); Carvalho (2011); Reinhold (2012); Sousa, Bueno e Silva (2016).
Sintomas/adoecimento	Sintomas Adoecimento/afastamentos	Esteve (1999), Reinhold (2004); Freitas (2007); Aguiar (2010); Pereira, Amaral e Scorsolini-Comin

		(2011); Araújo (2011) e Zille e Cremonezi (2013)
Sentido do trabalho e reconhecimento social	Sentido do trabalho Visão da sociedade a respeito do docente Desejo de mudar de profissão	Codo (1999); Mendes (2007); Cruz <i>et al</i> (2010); Reinhold (2012); Dejours (2012)
Fontes de sofrimento e formas de enfrentamento dos problemas	Fontes de sofrimento Riscos inerentes ao trabalho do professor Situações conflituosas Estratégias de enfrentamento Fontes de prazer no trabalho Possibilidade de adoecimento	Dejours e Abdoucheli (1990); Meleiros (2012); Reinhold (2012); Vilela, Garcia, Vieira (2013).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

A análise das categorias e subcategorias será realizada conforme estruturado na tabela acima, sendo fundamentado na teoria e nas falas dos docentes entrevistados.

6.2.1 Organização do trabalho

Dejours (1987) aponta que a organização do trabalho compreende questões como o conteúdo da tarefa, a divisão do trabalho, a estrutura hierárquica, as relações de poder e política nas organizações e as divisões da responsabilidade. Os aspectos da organização do trabalho têm impacto mais imediato sobre o psiquismo do indivíduo, afetando, portanto, a saúde mental.

Destarte, ao tratar as entrevistas, 11 subcategorias foram encontradas na categoria organização do trabalho, quais sejam: jornada de trabalho, autonomia no trabalho, estilo de gestão a que está submetido, avaliação de desempenho, recompensas, trabalho prescrito e trabalho real, possibilidades de crescimento, remuneração, clima do trabalho, apoio dos pais e multiplicidade de papéis adotados pelo professor.

6.2.1.1 Jornada de trabalho

A jornada de trabalho do professor na escola em estudo compreende, conforme o Regimento Escolar, 18 horas/aulas, correspondendo a quatro dias de trabalho no turno da manhã ou da tarde. Adicionados a isso, os docentes precisam estender essa jornada, uma vez que, parte de suas responsabilidades é realizada fora do ambiente escolar, envolvendo planejamento das aulas, elaboração de projetos, elaboração dos instrumentos de avaliação, correção dos instrumentos de avaliação, preenchimento de diários, lançamento de dados no sistema, elaboração de

relatórios, etc. Ademais, vários professores, visando uma melhor remuneração, assumem trabalhos em outras escolas, o que gera uma dupla jornada de trabalho, fator que compromete a sua vida social, conforme as seguintes falas:

Eu trabalho de manhã, à tarde e à noite eu tenho que planejar as aulas. A vida social fica comprometida (E9).

Quem tem dois cargos não consegue, porque a professora que tem dois cargos, ela tem uma família, ela tem uma casa, ela tem supermercado, ela tem tudo isso para ela fazer, ela não é só professora, e fora o que ela leva pra casa. Eu já tive dias que eu tive que ficar até duas horas da manhã corrigindo provas, porque eu tinha que entregar e ninguém queria saber se eu tenho dois filhos pequenos, eu tinha que entregar (E10).

A maioria dos docentes sinalizou não encontrar tempo para atividades esportivas e lazer, principalmente os docentes que estão “dobrando”, ou seja, que possuem mais de um cargo na mesma escola ou em outras escolas. Os mesmos relataram não conseguir encontrar este tempo e, ainda, percebem que caiu o nível de qualidade de vida, como pode ser constatado nos depoimentos:

O nosso dia a dia está muito penoso. Não tem muito tempo para o lazer. O professor é pior porque ele tem que levar para casa, tem que corrigir uma prova, atualizar o diário (E4).

Eu não tenho uma qualidade de vida legal não, porque eu trabalho em dois turnos e eu já saio daqui cansada, eu não tenho muito tempo. Nos sábados costumamos trabalhar para cobrir carga horária, feriados e não é legal não e ainda tenho que levar serviço para casa (E11).

Eu trabalho em dois turnos para ter uma qualidade de vida, porém, você tem uma vida financeira melhor, mas a qualidade de vida não fica tão boa, porque você não tem tempo. Aos sábados, faço os planos de aula, a qualidade de vida fica prejudicada neste sentido (E5).

Embora a profissão do docente exija que este profissional esteja em constante atualização, e o próprio Regimento Escolar da Secretaria de Educação espera isso do professor, e levando-se em consideração que a quantidade de cursos frequentados pelos docentes é um critério para a avaliação de seu desempenho, os mesmos relatam não encontrar tempo para frequentar tais cursos e, portanto, se atualizarem.

Em geral, os educadores não têm tempo para se atualizarem não (E4).

Mesmo aqueles que trabalham em apenas um cargo sinalizaram certa dificuldade em encontrar tempo para o lazer e buscar a própria formação.

A educação suga tanto da gente que vamos pra casa cansados, você tem tanto compromisso com a educação. Olha que eu trabalho em um cargo só, imagina quem tem dois cargos. A vida do professor não termina aqui na escola não, você leva trabalho para casa, pro final de semana, você leva trabalho para as férias. Não sei como ele arruma tempo pra isso (E12).

Esta realidade foi também constatada nos estudos de Freitas (2007), Cruz *et al.* (2010), Carvalho (2011), Ribeiro (2011), Silva (2011), Reinhold (2012), Witter (2012), Vilela; Garcia; Vieira (2013), Nunes-Sobrinho (2012) Zille e Cremonesi (2013) e Silva (2015), pois apontam que as variadas demandas que extrapolam o ambiente escolar minam o tempo do docente para atividades como a própria formação e o lazer.

As mulheres casadas, mesmo as que não possuem dois cargos, apresentaram essa dificuldade de disponibilidade de tempo de forma mais intensa que os homens, uma vez que assumem demandas domésticas que fazem com que sua jornada de trabalho se estenda ainda mais, conforme relatos:

Não tenho tempo livre, eu chego do serviço tenho que ensinar tarefa ao meu filho, arrumo jantar, tomo banho e já vou dormir extremamente cansada (E8).

Não consigo ter e parece que baixou uma preguiça, a gente não tem motivação nem pra fazer uma caminhada, eu que tenho filhos então, aí eu vivo pra eles, eu esqueci de mim. Sendo mulher é pior ainda (E6).

A sobrecarga de trabalho vem sendo apontada por vários pesquisadores como um fator com potencial de adoecimento para o docente (CARVALHO, 2011; RIBEIRO, 2011; WITTER, 2012; NUNES-SOBRINHO, 2012; VILELA; GARCIA e VIEIRA, 2013; SILVA, 2015). Este estudo corrobora as conclusões desses autores ao indicar a sobrecarga de trabalho como um fator com potencial patogênico, uma vez que questões importantes como lazer e a prática de atividades físicas são deixadas de lado em função do trabalho. Além do mais, embora sejam cobrados para buscar atualização por meio de cursos, os docentes não conseguem encontrar tempo disponível para isso, o que pode ser mais um fator de insatisfação.

6.2.1.2 Autonomia

Um fator importante para compreender a forma como o trabalho está organizado é o grau de autonomia que os indivíduos têm na execução de suas atividades e também na definição de normas e procedimentos relativos ao seu trabalho. A maioria dos

professores entrevistados relatou não ter autonomia no desenvolvimento de suas atividades, outros percebem que essa autonomia é limitada.

A autonomia é mínima, não tenho autonomia nem de quantos pontos vou distribuir. (E2).

Com relação ao conteúdo da disciplina e aos conteúdos dos projetos, o professor se vê engessado. Não tem autonomia para transitar nesse conteúdo e modificar. (E4)

A matriz curricular temos que seguir, já vem proposta pelo MEC. Em termos de autonomia, eu tenho mais ou menos. Este ano quis levar os alunos para visitar um museu em Belo Horizonte, os meninos aceitaram pagar a passagem, porque sei que na Secretaria de Educação eu não teria apoio. Então, só dependia de uma autorização da Secretaria de Educação para eu tirar os alunos da escola e ela não permitiu. (E8).

Ao serem questionados sobre a autonomia para elaborar e opinar sobre as normas e o Regimento Escolar, os docentes avaliam que essa autonomia é ainda menor. O Regimento Escolar da Secretaria de Educação, que normatiza o trabalho dos professores, aponta que o mesmo deve participar da elaboração e execução das normas e regras da educação no município. No entanto, a maioria dos professores disse que suas opiniões acerca da elaboração do Regimento não foram consideradas; outros ainda afirmaram que não foram consultados quando da elaboração do Regimento, de acordo com os seguintes excertos:

Já opinamos sobre o Regimento Interno, mas nada do que opinamos está lá. Já vem pronto, nada do que opinamos está ali, vem tudo pronto, então, não temos autonomia nenhuma pra isso. (E2).

No trabalho da sala de aula não há essa democracia, mesmo que eu não concorde com alguma questão, eu sou obrigada a seguir o sistema. Vem a ordem de cima, e somos obrigados a seguir. Vem a obrigação de trabalhar com projetos. O sistema dita algumas coisas e acaba que a gente se perde nestas ordens, algumas coisas são revistas, outras não. (E1).

Dessa forma, o trabalho do docente está condicionado a um Regimento Escolar o qual o docente não tem autonomia para modificar e suas sugestões acerca de possíveis alterações não são facilmente acatadas. Isto limita a autonomia do docente, tendo ele a flexibilidade somente no que tange à condução da aula. Essa falta de autonomia no trabalho do docente foi também constatada nos estudos de Reinhold (2012).

Carlotto (2002), ao estudar a manifestação da Síndrome de *Burnout* em professores, evidencia a falta de autonomia e participação na definição das regras relacionadas ao trabalho do docente como um importante fator na manifestação dessa doença.

6.2.1.3 Estilo de gestão

O estilo de gestão é um importante fator que compreende a organização do trabalho, podendo favorecer um local de trabalho com potencial patogênico ou não. Conforme apontado nos estudos de Paiva e Casalechi (2009) em uma escola, o estilo de gestão foi relacionado a questões tais como a desmotivação, por exemplo. Reinhold (2012), ao estudar as causas da manifestação da Síndrome de *Burnout* em docentes de uma determinada instituição, ressaltou o estilo de gestão como um dos possíveis fatores causadores da Síndrome.

A direção da escola é um cargo comissionado definido conforme interesse político da gestão do município, podendo ser substituído a qualquer momento. A equipe gestora da escola é constituída pelo Diretor escolar, os Vice-Diretores e a Pedagoga e tal equipe é coordenada pelo Diretor escolar (REGIMENTO, 2014).

Em 2013 a 2016, a escola era gerenciada por um Diretor com um perfil autoritário, centralizador e controlador, e sua postura firme para com os alunos, pais de alunos e funcionários favoreceu a organização da escola, como um todo. Por outro lado, este estilo de gestão favoreceu a redução da autonomia do professor. Assim se externaram alguns entrevistados:

O regime é ditatorial. Não pode absolutamente nada. (...) Eu desconheço uma pessoa tão estúpida e grossa igual a ele. (...) Ele é prepotente. Ele é inteligente, mas não sabe trabalhar as relações interpessoais. Não tem inteligência emocional (E8).

O último diretor era muito bom, com relação à disciplina, organização, cobrança junto aos pais. (...) E esse diretor cobrava isso. Algumas coisas ele apoiava, para outras, ele não gostava muito e barrava, como alunos fora de sala, ele era meio tradicional. Dinâmicas fora de sala que ele achava que ia dar uma desorganizada na escola, com ele diminuía um pouco a autonomia, a questão de levar aluno para fora de sala era complicado para ele. (E11)

Às vezes, é muito autoritário, porque têm coisas que não tem como modificar, porque já vem definido da Secretaria de Educação, o Diretor também se sente amarrado e a Pedagoga, tem coisas que já vêm engessadas. (E5)

Tal apontamento revela um estilo de gestão mais centralizador e autoritário. No entanto, outro fator relevante com relação à gestão é o grau de autonomia que o Diretor possui para exercer o seu cargo. Por ser um cargo político, a direção trabalha e gerencia conforme os interesses da Secretaria da Educação, não se indispondo com a mesma. Dessa forma, alguns docentes avaliam que o Diretor não tem tanta autonomia e que as dificuldades que vivenciam na gestão partem da Secretaria de Educação.

A gestão da Secretaria da Educação é autoritária, não aceita a opinião de ninguém. É a desvalorização do professor. (...) A gestão da escola se prende a isso. É um cargo comissionado e tem que se submeter à gestão da Secretaria (E2).

O Diretor de escola é subordinado. Às vezes, eles repassam recados que nem eles concordam, mas veio de cima, e um ou outro acaba ficando com raiva do Diretor, e sabemos que não é ele. Às vezes, percebemos um grupo chateado com o Diretor (E1).

A gestão depende do interesse da cúpula. Vem de cima pra baixo. A gestão escuta, ela não é radical, mas não é democrática. (E12)

Em fevereiro de 2017, tomou posse uma nova Diretora, que, no período de 2013 a 2016, trabalhou na escola como Vice-diretora, portanto, conhece toda a realidade da escola e suas demandas, algo que, para alguns docentes, facilitaria a gestão da escola, mantendo os trabalhos de organização que estavam sendo realizados. No entanto, parece que a nova gestão tem uma postura mais descentralizadora, mas é pouco envolvida, passando a impressão de insegurança. Assim, ao comparar os estilos de gestão, os docentes avaliam a gestão atual como pouco envolvida e insegura, de acordo com os seguintes depoimentos:

Essa gestão não chega muito junto com a gente, já era vice e conhece a dinâmica da escola, mas está bem devagar, precisamos reportar à pedagoga. Mas hoje está mais solto, estamos tendo problemas aqui que não tinha antes, até questão de limpeza de sala, de organização mesmo, então, a gente já está percebendo isso. Se a gestão não começar a impor limites e cobrar, eles vão tomando espaço e isso é muito perigoso (E11).

O estilo de gestão é péssimo, ela tem pouca paciência para estar com os professores e eu acho que é uma questão de insegurança dela. (...) A administração da escola está péssima, a escola está suja, os banheiros estão péssimos (E8).

De todos os anos que estive aqui está muito solto, você não tem Diretora, não tem supervisora, não tem orientadora. Não falando mal do trabalho delas, mas precisa ter uma união entre elas para entender qual é a função de cada uma delas, elas se perderam. Elas precisam chegar de perto,

chegar mais junto, a escola se perdeu. Parece que tudo que foi construído está sendo desconstruído (E6).

Outra questão apontada pelos docentes é com relação à gestão no que tange às questões pedagógicas da escola. Relatos apontam que a questão disciplinar na escola sofreu uma queda com a nova gestão.

Agora tudo é permitido, tudo pode, principalmente com relação à disciplina. Os alunos não têm respeito pela direção da escola (E8).

Nossos problemas sociais são graves (...) e se não tiver uma gestão aqui firme para tratar da disciplina e chegar junto mesmo, não conseguimos (E2).

Assim, embora a gestão anterior apresentasse uma postura mais autoritária, o trabalho que desenvolveu foi significativo e obteve reconhecimento dos docentes, principalmente com relação às questões administrativas e disciplinares. No entanto, o perfil autoritário incomodava alguns docentes.

Já a gestão atual vem gerando um descontentamento maior entre os professores, pois não apresenta, na visão dos docentes, uma postura firme e necessária para lidar com os variados problemas que a escola enfrenta. Conforme relato de um dos docentes, a postura mais firme com o aluno é necessária para enfrentar as variadas demandas com relação à disciplina.

...nós temos que ser muito firmes com as regras, mais autoritários, mas manter e mostrar que nós somos autoridade dentro de uma escola, e que eles não podem fazer o que eles estão acostumados a fazer em casa ou na rua (E10).

O estilo de gestão, de acordo com Reinhold (2012), exerce um papel central no adoecimento do professor, sendo que o diretor deve ter capacidade e competência para lidar com as demandas e necessidades de uma escola, principalmente, na solução de conflitos. Segundo a autora, é importante que o diretor possua algumas características para uma boa gestão, tais como: capacidade de ouvir, valorização do professor, capacidade de tratar as pessoas com respeito e dignidade, fidelidade àquilo que fora combinado com o professor e ainda empatia e compreensão diante das reclamações dos docentes. Nos estudos de Silva (2011), o estilo de gestão autoritário foi apontado como o principal fator de tensão na escola em estudo.

6.2.1.4 Avaliação de desempenho

A Secretaria de Educação no município onde se encontra a escola estudada instituiu uma avaliação do desempenho que é realizada anualmente, ao final do ano letivo, pelo próprio docente. Esta avaliação engloba itens como pontualidade, assiduidade nas entregas, afastamentos, quantidade de cursos frequentados, dentre outros itens. Depois de concluída essa autoavaliação, a mesma é submetida a uma Comissão montada pela escola, composta por representantes dos docentes, funcionários da Secretaria, orientadores e pedagogos. Tal Comissão julga se a nota atribuída pelo docente ao seu desempenho é coerente ou não. Após julgamento da autoavaliação pela Comissão, o docente recebe a pontuação final referente à sua avaliação de desempenho, podendo o avaliado entrar com recurso para possíveis alterações, caso não concorde.

Ao final deste processo, o resultado definitivo da avaliação de desempenho é informado ao professor pela Comissão. De posse do resultado, a equipe gestora da escola, deveria oferecer *feedbacks* aos docentes e elaborar planos de ação em busca de melhorias e desenvolvimento no processo educacional. No entanto, nenhum professor entrevistado afirmou receber *feedback*, sendo que os mesmos não acreditam na efetividade desta avaliação, conforme os relatos:

Não tem um *feedback*. Essa avaliação seria para isso, para gerar um desenvolvimento, mas não percebo isso não (E1).

Não tem retorno nenhum, não tem *feedback*. Percebo que os professores que não reclamam de turma, não reclamam de condição de trabalho, não reclamam de menino, são os melhores professores. Não há uma conversa com os professores. Nas reuniões de início de ano deveria ter uma conversa sobre como foi os resultados do último ano, para ver o que deveria ser resolvido. (E8)

Ao final do ano tem a autoavaliação, cada um dá a nota que quer, se a Comissão não achar justa a nota, somos questionados. A banca não tem conhecimento profundo para avaliar. Eu não acho ela funcional, não. Muitas vezes foi feito para menosprezar o professor, criticar o professor e não para melhorar o trabalho do professor. (E6)

Ademais, a pontuação final é utilizada apenas como parâmetro para definição de prioridade na escolha de turmas para o próximo ano letivo. Assim, os docentes não percebem esta avaliação como um instrumento para gerar melhoria, fato que faz com que a avaliação de desempenho, da forma como é empregada, perca sua

credibilidade. Todo esse processo favorece um sentimento de injustiça e a ideia de que os resultados são manipulados, como pode se notar nas opiniões:

Na prefeitura a avaliação de desempenho é critério para escolha de turma no ano seguinte, então ninguém mais faz uma autoavaliação justa, nem eu, porque se eu fizer uma autoavaliação justa a meu respeito no ano que vem eu não vou ter direito de escolher turma, escolher as turmas que eu gosto de trabalhar... Se eu fizer uma avaliação justa, eu não posso escolher o ano da turma que eu vou trabalhar. Quem vai fazer uma avaliação justa hoje em dia? Ninguém (E8).

E aí ela interfere diretamente na vida do profissional, aí ela perdeu muito da credibilidade, do foco, daquilo que realmente a gente esperava da avaliação. Ela tem um caráter punitivo, era pra ser um caráter de melhoria mesmo, de engrandecimento e agora com essa, depois que ela foi atrelada a esses critérios, quem sabe, será que foi avaliado realmente? (E10).

Considerando-se que a prioridade de escolha de turmas no próximo ano letivo está atrelada à nota e que os resultados da avaliação parecem não serem utilizados como meio para o desenvolvimento e melhoria do processo educacional, os docentes acabam por perceber a avaliação de desempenho como punitiva.

E essa avaliação chega a ser prejudicial para uns. É uma avaliação punitiva, não é uma avaliação para crescimento. Ela devia ser feita para crescimento e não tem esse *feedback* com o professor (E12).

A avaliação é uma possibilidade de ameaça, camuflada. Ao final do ano você é avaliado de acordo com alguns itens por uma Comissão que é montada. Mas tem itens da avaliação que é assim, "quem não participa de cursos extras não pode ser avaliado no item tal", então o professor que na maioria das vezes trabalha em 2 ou 3 escolas porque o salário ele é baixo... Pra eu ter um salário legal tenho que trabalhar em duas escolas, assim a maioria, e temos família, filhos, a vida social, a gente já leva trabalho para casa que são as correções, as elaborações de provas e você ainda tem que se comprometer a fazer um curso que você não está a fim de fazer, que não é do seu interesse, porque senão naquela avaliação você vai mal, e se você for mal na avaliação você perde o direito de escolha de turma no próximo ano. Tem um caráter punitivo (E1).

A avaliação de desempenho é um instrumento puramente para punir o professor, para punir o professor porque ele tira licença, para punir o professor porque por algum motivo ele não está dando conta da sala de aula, ele tem problema com a disciplina, só serve para punir o professor, só isso. (E8)

Dessa forma, a avaliação de desempenho, tal qual é aplicada e gerenciada na escola, não tem atingido o objetivo esperado para esse tipo de instrumento, que seria compreender como está o desempenho do professor no processo educativo e, a partir disso, propor ações de melhoria para o desenvolvimento dos profissionais.

Uma política inadequada de avaliação de desempenho, na visão de Reinhold (2012), pode contribuir para o desencadeamento da Síndrome de *Burnout*. Os professores entrevistados não consideram a política de avaliação de desempenho um real instrumento de desenvolvimento e ainda a percebe como de caráter punitivo, pois em seus indicadores estão contemplados itens como número de afastamentos, participação em cursos da Secretaria de Educação e a nota final atribuída ao professor é utilizada apenas como critério de definição de prioridade na escolha de turmas no ano letivo posterior. Tal política desabona a eficácia desse instrumento e pode contribuir para que os resultados não sejam fidedignos à realidade, além de contribuir para o sentimento de desvalorização do professor aumente.

6.2.1.5 Recompensas

As recompensas estão associadas ao reconhecimento e à valorização do trabalho dos docentes. Reinhold (2012), por exemplo, associa a falta de reconhecimento pelo bom trabalho exercido pelo docente com seu adoecimento. Ao tratar sobre a forma como são recompensados pelo trabalho que desempenham, todos os docentes entrevistados sinalizaram uma ausência de sistemas de distribuição de recompensas, sejam elas morais ou materiais, fato que parece levá-los a perceber que seu trabalho não é valorizado, como se observa nos relatos:

Não existe. As pessoas nunca chegam perto de você para elogiar, se chegam perto de você é algum problema. Eu perdi a empolgação em fazer algo diferente (E8).

Nada, nem um muito obrigado, não vejo isso não. Não tem um *feedback* da pedagogia (E6).

Não existe uma recompensa que eu possa dizer assim, se fizer tem isso, não, não tem não. (...) Agora na escola eu falo que poderia ter mais reconhecimento, entendeu, poderia ter mais reconhecimento, a gente não vê ninguém dando que seja um diplominha ou que seja falado umas palavras bonitas ali na frente dos colegas. Muito difícil. Não tem esse incentivo, não tem não (E10).

Não existe. O que tem, aí é de um todo, o funcionário padrão, a escola vota no funcionário e recebe uma placa junto ao prefeito, mas não tem nada direcionado ao professor (E11).

Não sou recompensada. (E9).

A ausência de um sistema de distribuição de recompensa, mesmo que seja de caráter simbólico, gera insatisfação e desestimula o desenvolvimento de atividades

diferenciadas. O não reconhecimento pode contribuir para que o docente sinta-se desvalorizado, sendo que este sentimento de desvalorização foi igualmente verificado nos estudos de Vilela; Garcia e Vieira (2013).

6.2.1.6 Trabalho prescrito e real

O trabalho do docente é permeado de normas, leis instituídas pelo MEC, regras impostas pela Secretaria de Educação do Município, através do Regimento Interno e ainda pela equipe gestora da escola, por meio do projeto pedagógico da escola e diretrizes internas. Tais regras e leis visam à normatização do processo educativo e o melhor funcionamento do mesmo. No entanto, nem sempre o que é prescrito é possível aplicar e ainda, o prescrito nem sempre retrata a realidade do trabalho.

Dejours (2004) esclarece que o trabalho consiste na superação da distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Dessa forma, o docente, assim como todo trabalhador, precisa constantemente desenvolver estratégias para vencer as discrepâncias entre o prescrito e o real. Dejours (1997) afirma ainda que a incapacidade de se sobrepor a estas discrepâncias gera o sofrimento para o trabalhador, sendo que Mendes (2011) vai além ao afirmar que este sofrimento tem um caráter patogênico. Ao serem questionados a respeito das regras que regem o trabalho do docente, os docentes entrevistados apontam que as regras não são coerentes com a realidade que enfrentam. Além do mais, o objetivo central da educação, na visão de alguns, se perde em meio às normas e regras impostas.

Tem discrepância sim, pois a regra principal que seria a aprendizagem do aluno, não está acontecendo. Eu não vejo que favorece o aprendizado do aluno (E2).

Um fator presente no Regimento Escolar que incomoda muitos os professores é com relação às regras para a promoção do aluno. Atualmente o aluno tem direito a ficar em cinco recuperações no final do ano letivo. Não conseguindo se recuperar, o aluno tem direito a ficar de dependência em pelo menos três disciplinas, ou seja, o mesmo progride para o próximo ano e faz trabalhos e provas para conseguir aprovação nas disciplinas que ficaram pendentes do ano anterior. Ademais, disciplinas como inglês, espanhol, artes, literatura, educação física e ensino religioso não são consideradas como critério de reprovação, embora o docente precise

elaborar todo o processo avaliativo destas disciplinas, as mesmas não têm peso para reprovação. Tais aspectos estão salientados nos discursos a seguir:

Existe muita incoerência, por exemplo essas promoções todas que acontecem, que a gente vê que não dá certo, a gente percebe que não dá certo esses privilégios que o aluno tem. Ele pode fazer todas as recuperações que ele quiser, em todas as matérias, há disciplinas que não valem nada, como o inglês, como uma literatura que é uma matéria muito importante, ela não tem crédito, porque ela não reprova o aluno mais. Isso tudo consta no Regimento Escolar da escola, o aluno pode ficar no ano seguinte com três dependências, ... e na verdade é um fingimento, porque esse menino, ele não tem acesso à aula, porque ele está no 7º com três dependências do 6º, ele não vai assistir às aulas, vai dar trabalhos, provas e ele não faz. Ele sabe que no fim de tudo o que eles querem é apenas a promoção dele. Não existe uma preocupação com a aprendizagem. (...) a gente vê que não dá certo, que não dá certo, que na verdade nós não estamos contribuindo nada com a aprendizagem desse menino (E10).

A gente até tenta fazer o que está escrito, mas nem sempre é possível cumprir. As regras já vêm prontas da Secretaria da Educação. A gente não é envolvido. A gente não tem autonomia de mudar o que já vem lá de cima. Olha, o aluno hoje pode ficar em recuperação em cinco matérias, sem contar inglês, artes que não têm peso. Ele pode não fazer nada o ano inteiro e será aprovado no final (E6).

Neste bimestre facilitei o máximo que eu pude para que os meninos tivessem nota. Não estou esquentando a minha cabeça, estou dando nota em tudo, os exercícios estão todos fáceis, o resultado vai ficar melhor que no bimestre anterior. Isso não significa que o aluno aprendeu, mas eles estão preocupados com a aprendizagem do aluno? Não, eles querem nota, então, estou dando nota (E8).

A [regra] que mais atrapalha é a definição de que o inglês não tem peso. Não é legal para a escola e para o aprendizado do aluno banalizar tanto uma disciplina igual eles fazem. Essa regra não é coerente. Os professores têm que desenvolver todos os instrumentos avaliativos igual às demais disciplinas e, no final, ele tem que colocar um conceito e o próprio sistema não aceita que coloca um 'R' ou um insuficiente pro aluno, porque literatura, ensino religioso e artes não podem reprovar ou dar recuperação. Olha a incoerência, o professor tem todo esse trabalho com diário, com nota para transformar isso em conceito e no final o sistema transformar em uma nota para eles não serem reprovados. Olha a incoerência. Mas isso vem da secretária que impôs. Eu não acho que condiz, não acho que seja coerente, isso trava a nossa prática pedagógica e isso desmotiva. Esse cansaço, esse desânimo com a profissão, acaba que vamos ficando desmotivados mesmo. Tanto esforço pra quê? A regra não ajuda o desenvolvimento de um bom trabalho. (...) criam umas regras que eu não sei o porquê, e passam isso pra gente e vai te tolhendo de uma forma que você vai ficando totalmente desanimado com sua profissão. O aluno quase evade da escola e, no final, eu não posso dar recuperação para o aluno, olha a incoerência! E isso é a minha briga todo ano. Como você aprova alguém que nem à escola vem? (...) você pode até ter nota vermelha no diário, mas no final todos têm que estar com 60 para aprovar. Se o aluno tirou 20 você tem que chegar a nota até 60, aí para não ficar descarado, a gente tem uma recuperação paralela nas etapas, o aluno não conseguiu 18 aí você dá uma prova. O aluno conseguiu, aí, eu nem corrijo a prova de uns, porque não vão conseguir. Isso vai frustrando, você é obrigado a cumprir determinadas coisas (E11).

Dentro desse contexto da pressão em aprovar o aluno, Meleiro (2012) constatou que os professores sentem-se pressionados, em função das normas, a aprovar sem que os alunos estejam com qualificação suficiente. Tal imposição do sistema parece ir na contramão dos princípios da educação, sinalizando uma incoerência nas regras impostas.

Outros docentes pressupõem que os relatores das normas, leis e regras são pessoas que não possuem vivência no trabalho como docentes, visto o quão incoerentes são as normas, de acordo com os depoimentos:

Existe uma dicotomia muito grande, quem está elaborando eu acredito que não tenha passado por uma sala de aula. Temos que trabalhar a individualidade do aluno, a escola coloca todo muito dentro de uma fôrma e aquele que foge disso são excluídos (E4).

Na maioria das vezes quem faz as leis nunca pôs os pés dentro de sala de aula, e muita coisa não é aplicável (E1).

Codo (1999) afirma que quanto maiores as divergências entre o trabalho como deveria ser e o trabalho como é na realidade, maiores devem ser os esforços afetivos, cognitivos e físicos exigidos dos professores e, conseqüentemente, maior será o seu sofrimento.

Esta impossibilidade de se sobrepor o prescrito em busca de um trabalho real coerente com os reais objetivos de um processo educativo acaba gerando sofrimento para o docente e até mesmo o esvaziamento do sentido do seu trabalho.

6.2.1.7 Possibilidades de crescimento

A Secretaria de Educação tem um plano de carreira que tem o tempo como principal parâmetro para o avanço na carreira. A cada três anos há uma progressão na carreira do docente. Ademais, algumas modificações recentes cortaram a possibilidade de gratificação salarial em função da formação, ou seja, o docente que fizer uma pós-graduação, um mestrado ou um doutorado, não recebe nenhuma remuneração extra, algo que era praticado anteriormente. A seguir, alguns relatos sobre esta questão:

O crescimento é por tempo de serviço de três em três anos. Antes tínhamos condição de melhorar o salário em função de uma pós, um mestrado ou um doutorado, mas isso foi tirado pela gestão atual (E2).

Tem o plano de carreira, mas fizeram algumas mudanças que prejudicaram. Agora pós-graduação, mestrado e doutorado não melhora o seu salário; isso desestimula a busca de aprendizado (E1).

A gente tem o plano de carreira, mas o crescimento a gente nem percebe, porque com o passar do tempo vai aumentando, mas a inflação aumenta junto então a gente nem percebe o aumento. Nem o mestrado agora a gente recebe como incentivo, não é um incentivo, é uma desmotivação (E6).

Ao serem questionados se o plano de carreira instituído é satisfatório, os entrevistados relatam que o mesmo representa uma desvalorização do docente e não atende às necessidades dos mesmos. Assim, aqueles que enfrentam algum problema de saúde e necessitam afastar-se, são impedidos de progredirem na carreira, conforme as seguintes falas:

Tem um plano de carreira que não atende a contento. Se você tem um número x de atestados ao longo de 3 anos você perde a sua mudança de letra, que é uma progressão na carreira. Eu deveria estar em outra letra, mas teve um ano que fiz uma cirurgia e dei atestado e aí fiquei paralisada na minha letra. Eu não optei por adoecer, professor não pode adoecer (E11).

É complicado isso, porque o incentivo está na lei, porque se você adoecer tantas vezes você perde uma letra. Então, para você conseguir esse crescimento você está subjogado a uma lei, que você não pode adoecer (E12).

Não existe um fenômeno de valorização do professor por parte do político. A progressão é por tempo de carreira basicamente (E13).

Dessa forma, os docentes não consideram o plano de carreira como uma forma de valorização. Os mesmos avaliam que tal política representa uma desvalorização do profissional. Esta desvalorização do docente também foi constatada nos estudos de Codo (1999), Carvalho (2011), Ribeiro (2011) e Vilela; Garcia e Vieira (2013) e relacionada com a precarização do trabalho do professor, onde poucos investimentos são dispensados, o que favorece para que as possibilidades de crescimento sejam limitadas.

6.2.1.8 Remuneração

Para Cruz *et al.* (2010), a remuneração insuficiente é um dos fatores que tem contribuído para o processo de depreciação do trabalho do docente. Codo (1999) e Zille e Cremonezi (2013) apontam a baixa remuneração como um fator de desvalorização e, conseqüentemente, uma fonte de sofrimento. Tal situação é atestada pelos docentes ao serem questionados a respeito do salário.

O salário do professor no Brasil em comparação com quem tem curso superior é muito abaixo (E7).

O salário não é suficiente, nós temos um nível superior, (...) isso é revoltante para quem tem nível superior (E4).

Em 2014, todos os docentes da cidade receberam um aumento extra no salário, pois estavam defasados em relação à região. Mas, ao serem questionados se o salário é satisfatório em relação às responsabilidades que lhes são impostas, alguns docentes não consideram a remuneração como adequada.

Apesar do salário aqui ser melhor que o da região, o salário é baixo, o professor ganha muito mal (E1).

E ainda, conforme relatos, muitos docentes buscam trabalhar em outras escolas ou assumir uma carga horária maior para complementar o salário.

Neste ano eu precisei trabalhar em dois lugares (E3).

O salário não é satisfatório. Eu trabalho em dois lugares por isso (E5).

Busco aulas a mais, em função do salário. No início eu até peguei aulas a mais por gostar, mais hoje eu estou nessa por causa do salário. Eu acho que recebo pouco, por tanto problema que a gente carrega; a nossa profissão é insalubre (E2).

Eu acho pouco. Um cargo só, você não tem condição. Se você for só um cargo, você não tem condição de viver, pelo tanto que você estuda, pelo tanto que você almejou, para você ter uma vida mais ou menos tranquila, poder ter um carro e tudo, você tem que trabalhar dois horários e o que acaba com o professor. Eu te falo, eu gostaria de ganhar o que eu ganho trabalhando num cargo só (E10).

Outro docente afirma que a remuneração insatisfatória do professor reflete a desvalorização da profissão do docente.

Há muito tempo o salário está em defasagem com algumas profissões. Não é um salário condizente. Se tivesse um salário melhor você poderia dar exclusividade para a escola. Se fosse mais valorizado seria melhor. A valorização do ser humano é mais importante do que a questão financeira, se tivesse valorização trabalharia melhor, se tivesse suporte, apoio, isso já diminuiria bastante o nosso fardo (E11).

Desse modo, percebe-se que os docentes não sentem que a remuneração que recebem é justa, levando-se em consideração o nível de responsabilidade que lhes é exigido. Tais achados corroboram as pesquisas de Codo (1999), Cruz e Lemos (2005) e Zille e Cremonezi (2013).

6.2.1.9 Clima do trabalho

Ao serem questionados sobre como é o ambiente de trabalho, ou seja, qual o clima que predomina no seu local de trabalho, a maioria dos professores respondeu ser o ambiente de trabalho um ambiente agradável no qual prevalece um clima de amizade e descontração, havendo também cooperação entre os pares, o que contribui para que o docente consiga vivenciar os problemas do seu trabalho com mais tranquilidade, conforme relatos a seguir:

Muito bom! Não vejo problema de relacionamento na escola (E1).

O clima é bem agradável, a gente ri muito, se diverte. Se não unirmos, se não darmos risada a gente não aguenta não (E5).

É tranquilo, o clima é de amizade (E13).

O clima ainda favorece, somos amigos. Mas falar que aqui está bom, não está não (E6).

A integração social favorece um ambiente de trabalho agradável, permitindo que os docentes encontrem apoio emocional uns nos outros. Embora seja relevante este ambiente amigável, ele por si só não é suficiente para compensar todas as dificuldades já mencionadas, pois, alguns docentes acabam por apresentar sintomas de sofrimento ou até de adoecimento mental.

6.2.1.10 Apoio dos pais

Esta subcategoria emergiu das entrevistas, revelando-se um elemento importante para a compreensão do sofrimento e do adoecimento dos docentes. Embora o Regimento Escolar do Município aponte como dever do professor participar junto com o corpo pedagógico da articulação da escola com a família do aluno, os professores relataram que a falta de envolvimento dos familiares com as questões escolares dos filhos dificulta o processo de aprendizagem, o que contribui para o sofrimento do docente.

Em uma das visitas à escola, foi possível participar de uma reunião de pais de uma das turmas e metade dos pais ou responsáveis não compareceu. Apesar disso, a professora (E4) da turma se surpreendeu com o número de pais presentes, dizendo: “fiquei surpresa com a presença dos pais”.

Nesta mesma visita, foi possível perceber a indignação de uma mãe por estar ali aguardando para o início da reunião, ao dizer: “que saco essa reunião, não sei pra quê isso. Uma hora dessas, marcar reunião, essas mulheres não tem nada pra fazer não?” Mesmo os alunos não tendo um bom desempenho na escola, a maioria dos pais não se envolve no processo de aprendizagem dos filhos, além de outros problemas, como as drogas, a violência, as bebidas, etc., como se observa nas seguintes falas:

O que desgasta mais são as questões sociais, é ver a criança sem material e sem condições. São crianças que só comem na escola, têm vários sofrimentos. O processo de aprendizado fica totalmente comprometido. Uma criança cheia de problema e desnutrida não aprende. As famílias desestruturadas, marginalizadas, bebidas, drogas, isso reflete na escola (E1)

Fico muito triste com a família do aluno que não está nem aí, 90%. (...) Eu tenho que pegar o caderno de todos os alunos e organizo tudo, coloco título, coisa que a família deveria fazer. (E9).

Junta isso com uma família que não está nem aí para ele, porque têm pais e mães que estão na droga, na bebida. Ele nunca teve alguém que preocupasse com ele, com a aprendizagem dele em casa (E2).

Tarefa, a maioria não faz, trabalho avaliativo eles não fazem, os pais não acompanham. Tem dia que nem a metade da turma faz. Tem muita coisa que a gente faz é porque a gente gosta mesmo. De 24 alunos, apenas 3 mostraram o caderno assinado conforme pedi. Aí, a gente insiste coloco tudo explicado, detalhado sobre o trabalho. Na reunião de pais, teve até uma presença boa, mas daqueles que não dão trabalho, daqueles que têm uma estrutura boa (E5).

Você prepara um trabalho bacana, vamos fazer isso com os meninos, chega lá ninguém traz, ninguém faz. Você vai ficando enlouquecido, né? Faz uma reunião e ninguém vem. Aqui, já teve sábado letivo, dia da família na escola, um ou dois pais numa escola de 611 alunos (E10).

Os pais não são nossos parceiros aqui na escola. Parceiro é aquele que o filho não dá trabalho aí chama e eles vêm. Os que dão trabalho, a gente chama e eles não vêm (E11).

A falta de envolvimento dos pais no processo de aprendizagem dos filhos contribui para que o trabalho do docente torne-se ainda mais penoso, podendo muitas vezes o professor vivenciar a frustração por não conseguir cumprir o seu papel. Acrescente-se que essa falta de envolvimento favorece ainda mais a indisciplina e desinteresse do aluno pela educação.

Os estudos de Pereira (2011) confirmam esse achado, ao afirmarem que a lacuna dos pais na educação dos filhos contribui para a formação de crianças sem limites e,

consequentemente, uma educação mais sofrida. A falta de apoio dos pais nas questões escolares dos filhos foi também apontada por Esteve (1999) como fonte para o mal-estar do docente.

6.2.1.11 Multiplicidade de papéis

Entende-se, aqui, por “multiplicidade de papéis”, quando o professor se vê obrigado a assumir outros papéis além de ensinar, sendo que tais papéis entram em conflito com aquele voltado para sua prática de ensino. Tal demanda é oriunda, na visão dos docentes, de uma estrutura familiar fragilizada em função das condições socioeconômicas dos alunos. As lacunas que a sociedade deixa na formação do indivíduo são transferidas para a escola. O aluno, em função do apoio que não encontra na família, busca nos professores esse amparo, de acordo com os excertos abaixo:

A gente tem que pensar que professor hoje em dia ele é um todo né? Porque você acaba sendo psicólogo, acaba sendo a mãe e o pai desse menino, que hoje em dia é muito jogado na rua, você acaba sendo enfermeiro muitas vezes. Faz um curativo, um dedo machucado, traz uma roupa porque você vê que ele não tem um agasalho, dá um absorvente para aquela menina que te pede, porque não tem (E10).

O aluno busca no professor um apoio, uma conversa, um desabafo, coisa que ele não tem em casa. A gente percebe as mudanças no comportamento do menino, eu acho que o aluno tem mais proximidade com o professor. Muitos papéis o professor está incorporando, você detecta se estão sentindo alguma coisa, até como psicólogo. A família está deixando muito a criança na responsabilidade da escola. Às vezes, você liga para o pai que o menino está passando mal e aí ele fala “deixa ele aí até a aula acabar não tem quem busca não” ou então você chama para vir conversar alguma coisa e eles não vêm, então o aluno está pedindo socorro. Então, acaba que o professor está desviando do papel dele de ensinar e tem que educar mesmo, você tem que transmitir valores, você tem que trabalhar isso tudo com eles (E11).

Hoje, as coisas ficam mais complexas, são crianças que os pais saem para trabalhar e ficam com outras crianças, e aí ele vai pra escola cheio de conflitos dentro dele, conflitos familiares, econômicos, desejo das coisas, então, essa carência toda, o professor sofre com ela dentro de sala. Então, seu conteúdo você tem que pegar gancho para passar para o aluno pra ajudar ele a viver (E12).

Os docentes relatam que algumas funções que são da família acabam sendo transferidas para a escola, como por exemplo, o desenvolvimento de princípios de educação e civilidade. Os docentes acabam se envolvendo com problemas emocionais dos alunos, conflitos familiares, violência, drogas, álcool e até casos de

abuso sexual. Muitas vezes, são os próprios professores que percebem essas situações com os alunos e sinalizam para a Pedagoga, os pais e o Conselho Tutelar. Tal situação pode ser constatada pelas falas a seguir:

Então, o professor que passa conteúdo, que tem que avaliar, aí, você vê a sala de aula lotada de carências. Não estou falando somente de carências de recursos, estou falando de carência de carinho, de pai, mãe, que já viu tudo que um adulto ainda não viu, estão expostos a drogas, vendo a mãe se drogar, o pai se drogar, estão expostos à prostituição mesmo. Muitos pais vendem a criança para ter dinheiro, esta é a nossa realidade. É puxado para o professor? É. Aí, você absorve você carrega tudo para dentro da sua casa. Assumimos outros papéis, estou na sala de aula, de repente chega a criança com o olho inchado por que não dormiu à noite, porque foi pra zona com a mãe. Isso acontece, a mãe é prostituta. Você não vai conseguir que aquela criança aprenda o conteúdo, você precisa sentar, dar carinho, dar atenção, às vezes proporcionar um espaço para ele dormir. Hoje você não consegue ser um professor de conteúdos, você é um professor que de repente vai ter que bater um papo com o aluno, vai ter que entender a dor dele, vai ter que interferir, porque você é formador de opinião (E1).

Você é mãe aqui, você é psicóloga, você é pai, é uma mistura de um monte de coisa que você faz. A realidade de uma sala é bem diferente de quem está de fora. A função do professor não é educar, educação vem de casa. Muitas vezes, você tem que parar a aula para educar. Isso tem dificultado muito o nosso trabalho, o tempo é muito curto, você tem pouco tempo para dar aula, aí você vai chamar a atenção porque o aluno não está fazendo nada, o aluno está fazendo gracinha, o colega está lendo ele está conversando, estas questões todas que já deveriam vir de casa. A família está transmitindo a responsabilidade demais para a escola (E5).

Assumo outros papéis com certeza. Eu até fiz um curso de psicanálise, esse curso me ajudou muito. Não é papel do professor, mas quando você chega dentro de sala de aula, você assume o papel de mãe, até de médico, e psicóloga mesmo. Às vezes, você está dando aula e a criança dá *insight*. Ela fala uma coisa que aí você tem que parar e ouvir, porque você sabe que aquilo está atrapalhando, está sinalizando alguma coisa, ele está mostrando que está com algum problema, e a criança assim ela não aprende (E3).

No entanto, alguns professores não se sentem preparados para assumir tais papéis, seja por questão de formação, de disponibilidade de tempo ou até mesmo por sua condição emocional. Eles acreditam, conforme relatos, que a escola não tem condições para assumir tais demandas.

O papel do professor ampliou no sentido de vida do aluno. Antes, o papel do professor era o de ensinar o conteúdo. Hoje, ensino o conteúdo, sou pai, sou mãe, psicólogo, polícia, até polícia, às vezes temos que separar brigas. Então, nós estamos abraçando funções para as quais a gente não teve formação nenhuma. Eu não sou mãe na minha vida, mas sou mãe dos meus alunos. Não que o professor de antes não fazia isso, mas acho que tinha uma distância maior. Hoje, a gente percebe que a família jogou muito a responsabilidade dela pra gente. A gente ensina valores que a família deveria ensinar e a gente não está dando conta aqui. O que não é oferecido pela sociedade, pela família cai aqui. Ele vem buscar aqui e quer as soluções aqui. E será que a gente tem as soluções? (E2).

O menino é o reflexo de casa, o menino é educado em casa, apesar de eles terem transferido essa responsabilidade para a escola, mas a educação maior vem de casa, a gente não consegue fazer em quatro, cinco horas o que uma família deveria fazer nas outras dezenove horas que sobram (E10).

Ao atender uma aluna que foi abusada sexualmente por um membro de sua família, uma professora relata a sua impotência em ajudar, pois acredita que o professorado também está adoecido.

O que falar com um aluno desse? O que eu, como professora, tenho para dar para essa menina? O que adianta trabalhar Segunda Guerra Mundial com ela? O que isso vai fazer de diferença na vida dessa menina? Nada. Eu tenho que ser psicóloga, mas nós também não estamos bem, estamos todos doentes, como ajudar? (E8)

Outra questão apontada pelos docentes é com relação ao papel de ensinar. Na visão dos docentes, o papel central do professor de ensinar se perde diante das demandas trazidas pelos discentes. De acordo com relatos dos professores, tal realidade gera no professor um sentimento de frustração, mesmo porque o sistema exige dele a aplicação do conteúdo e o cumprimento do planejamento.

O papel central do professor perdeu o foco, desviou, em função de regras, em função das questões sociais que temos que abraçar, muito precárias. E aí a gente tem que, né, a gente incorpora outros papéis dentro da escola sim e o que a gente menos faz é ensinar. Aí, vem a frustração. (E10),

Esse papel de ensinar se perdeu, a gente antes escolarizava, agora tem que ser pai, mãe, psicólogo, educar, falar de costumes, higiene (E6).

O trabalho do professor hoje em dia não é só lecionar, transmitir esse conhecimento. E, ao longo do tempo, o professor se envolve tanto que ele se desgasta com isso, ele sofre com isso (E12).

Carlotto (2002) já apontava a necessidade dos docentes lidarem com os aspectos sociais e emocionais dos alunos, assumindo, assim, outras funções. Tal apontamento corrobora os achados deste estudo, quando este evidencia as demandas que chegam ao docente, que passa a incorporar a função do professor. Tal necessidade de assumir demandas que deveriam ser da família é reflexo também da falta de apoio dos pais nas atividades escolares, conforme observado anteriormente. A omissão dos pais na educação do filho acaba por sobrecarregar o docente e seu papel central de ensinar se perde ou não é realizado a contento.

Meleiro (2012), ao estudar o estresse do professor, salienta que os alunos procuram este profissional para expor suas angústias, conforme verificado também neste

estudo. A autora enfatiza que muitos professores possuem habilidades para lidar com essas situações. Porém, verifica que alguns não se sentem preparados para lidar com essas demandas, fato também verificado nesta pesquisa.

6.2.2 Condições de trabalho

De acordo com Dejours (1987), as condições do trabalho consistem em compreender os ambientes físico, químico, biológico, as condições de higiene, segurança e as características antropométricas do posto de trabalho, ou seja, as condições do trabalho envolvem todos os aspectos do ambiente relacionados com a capacidade e estrutura do ser humano, devendo ser o local de trabalho um ambiente que forneça condições favoráveis para o desenvolvimento das atividades laborais. Tais condições afetariam mais diretamente o corpo do trabalhador.

As condições de trabalho se referem às questões materiais relativas ao trabalho do professor. Condições de trabalho precárias podem contribuir para que o trabalho deste profissional se torne mais penoso e também podem favorecer o surgimento do sentimento de desvalorização.

Ao analisar o conteúdo das entrevistas, duas subcategorias foram encontradas na categoria condições de trabalho, quais sejam: recursos disponíveis e o ambiente físico da escola.

6.2.2.1 Recursos disponíveis

O Regimento Geral da Secretaria de Educação do Município, ao tratar sobre as obrigações dos docentes, orienta os mesmos a utilizarem recursos tecnológicos e multimídia como estratégias didático-pedagógicas. Sugere ainda que o docente identifique, proponha e desenvolva estratégias de intervenção pedagógica, com vistas a superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos (REGIMENTO, 2014). A equipe gestora da escola, alinhada à Secretaria de Educação, orienta os docentes a desenvolverem aulas inovadoras com o objetivo de estabelecer um processo de aprendizagem mais eficaz.

No entanto, os recursos disponibilizados para que o docente desenvolva o seu trabalho rotineiro, está aquém do necessário, de acordo com os docentes entrevistados:

Recursos quando existem, são limitados. Não tem xerox, já tive que tirar do meu bolso. Semana que vem vou aplicar um exercício e tenho que tirar do meu bolso (E2).

Não temos nada (E1).

A utilização de recursos tecnológicos torna-se mais complexa ainda, pois os mesmos são limitados e alguns desses recursos foram roubados, pois não há segurança na escola durante a noite e nos finais de semana, conforme depoimentos:

Dinheiro nenhum, material nenhum. Temos o básico, temos uma sala de informática, mas os computadores não são suficientes, tem que sentar em dupla ou trio, temos a televisão que foi roubada, o DVD foi roubado. Temos Datashow, mas é um para todo mundo, para mais de 60 professores. Aí, eu vejo que muitos desanimam de trabalhar, vai trabalhando só o giz e o quadro lá, a apostilazinha dele, porque é difícil (E10).

Não têm recursos, as escolas estão sendo negligenciadas pelo poder público, não tem vigia, estão assaltando a escola. Foi questionado o prefeito sobre isso e ele disse que é mais fácil repor o material que está sendo roubado do que manter um vigia na escola. Roubou o computador, roubou uma televisão e não repõe. Como o professor vai fazer uma aula inovadora se ele precisa de um Datashow e foi roubado (E12).

A ausência de recursos faz com que os professores se sintam obrigados a utilizar seu próprio dinheiro para a disponibilização de materiais, algo que limita ainda mais seu trabalho. A maioria dos entrevistados relatou que recorre ao seu próprio salário para suprir suas necessidades no trabalho, tais como folhas, fotocópias e outros materiais necessários para a realização de alguma atividade. De acordo com os entrevistados, recursos básicos não são supridos e alguns utensílios da escola foram providos pelos professores.

Não tenho recursos. Eu gasto muita folha. Se eu não tiver material, eu não venço a carga horária e a matéria. (...) Alguns recursos a gente tem que disponibilizar (E3).

Eu tenho que tirar xerox na minha casa (E4).

Até pó de café falta na escola. A geladeira foi doada. O sofá é uma doação de professor (E6).

Cansados de utilizar suas próprias fontes, alguns docentes decidiram não mais aplicar seus recursos pessoais para suprir as necessidades do trabalho. Ademais,

diante a situação econômica dos alunos, não há uma participação dos mesmos na provisão desses recursos.

Não tenho. Só o quadro o giz. E os alunos também não trazem quando eu peço, porque o nível econômico deles é complicado. Isso amarra o meu trabalho. Eu até pagava do meu bolso, mas eu parei de fazer. Não faz sentido eu ter que pagar para trabalhar (E13).

Não consigo [recursos], não podemos pedir o aluno para trazer. Agora, se não tiver material eu não desenvolvo, porque eu não posso ficar tirando do meu bolso, porque é muito cômodo para eles. Não posso. Eles não dão condições nenhuma para desenvolver, nenhuma. Já paguei do meu bolso várias vezes, mas este ano eu não faço isso (E9).

Embora os docentes sejam orientados a desenvolverem projetos e a participarem dos projetos sugeridos pela Secretaria de Educação, não é disponibilizado nenhum recurso para que estes trabalhos sejam desenvolvidos.

Não tem recursos, quando faço algo até no projeto tenho que fazer do meu bolso. Tenho que tirar em casa. Muitos professores desanimam de fazer projetos porque não tem recursos disponíveis. Não pode pedir nada (E6).

A ausência de recursos para que o trabalho seja desenvolvido acaba limitando as ações dos professores e sinaliza um baixo investimento na educação, o que faz com que o trabalho do professor se torne precário. Na pesquisa de Cruz *et al.* (2010), os autores verificaram um processo de depreciação do trabalho do docente, tendo em vista os baixos investimentos na educação, fato também percebido neste estudo, ao constatar a ausência de investimentos para obter recursos básicos como folhas, impressões e fotocópias.

Nesta seara, Meleiros (2012) aponta a ausência de materiais necessários para as atividades dos docentes como um inibidor de iniciativas criativas, fato também encontrado neste estudo, quando evidenciado que muitos docentes deixam de elaborar aulas inovadoras e projetos em função da falta de recursos.

6.2.2.2 Ambiente físico

Com relação ao ambiente físico da escola, conforme visita *in loco*, percebe-se pouco investimento do município na sua estrutura, o que tem gerado desconforto em vários docentes. Problemas de iluminação foram detectados em várias salas de aula, sendo que algumas ficam inutilizadas por falta de iluminação. Apesar de a direção da escola ter feito várias solicitações de manutenção, a ausência de recursos do

município e a morosidade na solução dos problemas fazem com que eles persistam por meses.

Vários problemas foram observados na visita *in loco* e através dos relatos dos docentes, tais como vidraças quebradas, equipamentos roubados, fechaduras danificadas em todas as salas de aula, quadra de esporte com o piso quebrado e com vazamentos no telhado, bancos dos pátios quebrados e goteiras em algumas salas. Problemas com a limpeza e a jardinagem da escola foram apontados pelos docentes e verificados na visita. A ausência de cortinas nas salas foi outro fator evidenciado durante a visita, o que torna o ambiente quente e desagradável nas salas que estão expostas ao sol durante o período da tarde, de acordo com os relatos:

Tem sala que não podemos usar porque não têm lâmpadas. Tem sala que tem 24 lâmpadas e apenas cinco estão funcionando. A escola não tem recursos. As portas não têm maçanetas, fechaduras. As janelas estão com vidros quebrados. A televisão foi roubada (E2).

É péssima a iluminação. A escola em si tem uma estrutura muito boa, falta manutenção. Os alunos também não tem zelo, vai destruindo tudo. Tem salas também que tem uma lâmpada acesa, nenhuma sala tem fechadura (E6).

A iluminação, devido a burocracia, deixa um pouco a desejar. A quadra é ruim e fechadura nas portas não tem não (E7).

A escola está suja, não tem capina (E8).

A iluminação é péssima, a cortina fui eu quem trouxe, porque não tem e a claridade incomoda os alunos a verem o quadro. Os vidros estão quebrados. (E9)

A iluminação está falha, e as salas não têm cortina, dependendo do local a claridade atrapalha. O maior entrave é com relação à parte elétrica e à luminosidade (E11).

Na [escola] tem que ser trocadas 273 lâmpadas, eles vêm e fazem um serviço paliativo. Tem que ficar trocando de sala de um lado para outro, em sala que tem lâmpada, que tem uma iluminação adequada. As janelas são esses basculantes, na época do calor fica terrível, não tem ventilação, sala lotada, então, não é adequada. O reparo nestes prédios quase não tem. Imediato não é. Demora e nem sempre eles têm o equipamento (E10).

Apesar de a escola ter um espaço físico bom e amplo, é evidente a falta de investimentos na manutenção da sua estrutura, seja por ausência de recursos ou morosidade sistêmica, o que levou alguns docentes a usarem recursos próprios com o objetivo de se buscar um ambiente de trabalho melhor.

Tinha uma goteira aqui na biblioteca que estava molhando os livros, pedia para arrumar, a direção fez “n” ofícios e não arrumavam. O que eu fiz? Observei qual era o problema, trouxe umas telhas da minha casa numa sacola, arrumei uma escada, troquei umas quatro telhas que estavam quebradas, foi num feriado, eu não gastei 15 minutos (E12).

A escola, às vezes, pega um dinheiro da festa junina, faz uma vaquinha e aí compra alguma coisa (E10).

Percebe-se que a falta de investimentos na educação tem levado o trabalho do professor a um processo de precarização, o que corrobora, mais uma vez, os achados de Cruz *et al.* (2010).

6.2.3 Relações interpessoais

Esta categoria compreende as variadas relações estabelecidas dentro do ambiente escolar. Reinhold (2012) aponta a integração social, isto é, a cooperação entre os docentes e o envolvimento afetivo entre eles, como um fator importante, ao afirmar que a falta dessa integração pode gerar um ambiente de trabalho com potencial patológico.

A seguir, serão tratados alguns aspectos relacionados com esta questão: o relacionamento entre professores, o relacionamento a relação com a direção e o relacionamento com os alunos.

6.2.3.1 Relacionamento entre pares

Ao tratar do relacionamento entre os professores, os docentes entrevistados não se referiram a conflitos importantes. A escola tem em torno de 13 anos de fundação e a maioria dos docentes estão trabalhando nesta escola desde o início de suas atividades, o que favoreceu a construção de relações de amizade entre eles. Tudo indica que este é o aspecto mais compensador que percebem no seu contexto de trabalho, conforme relatos:

O que ainda segura a gente é o clima agradável entre os professores. Eu tenho amigos aqui dentro da escola (E2).

Não é tenso, a gente partilha as dificuldades, a relação com eles é legal (E8).

Como foi uma escola que foi criada praticamente toda a equipe, principalmente os professores vieram juntos pra cá, criou-se uma união muito grande. Então, nós somos amigos assim de ir no aniversário um do outro, de participar da vida, de comungar os mesmos problemas, de ser

aliado nos problemas do outro. Grande parte dos professores estão desde a fundação, 13 anos que ela completou em fevereiro. Então, a maioria sim, os professores, principalmente (E10).

É amigável, no geral é bem tranquilo. A maioria entrou junto. No horário de café todo mundo conversa, bate papo é tranquilo (E11).

Esta relação de amizade entre os professores favorece um ambiente saudável e vai na contramão daquilo que outros pesquisadores encontraram em seus estudos. Reinhold (2012), por exemplo, apontou a falta de integração social como um fator que gera desgaste ao docente. A falta de integração também foi verificada nos estudos de Carvalho (2011) e Codo (1999).

6.2.3.2 Relacionamento com a Direção

Ao relatar sobre o relacionamento com a equipe gestora e mais diretamente com o Diretor, os professores não externaram a mesma proximidade que percebem entre os docentes. O cargo do Diretor é comissionado e definido conforme interesse do governo, podendo ser alguém desconhecido para os docentes, o que na visão de alguns, favorece um maior distanciamento.

Dessa forma, um bom relacionamento entre o Diretor e os docentes não foi percebido neste estudo; pelo contrário, há um distanciamento, conforme apontado por alguns professores. Mas, a relação de respeito entre eles é mantida, conforme alguns relatos.

Eu acho que as vices não dão essa proximidade e a Diretora também não. Não é muito próximo, mas é de respeito (E11).

A direção não está junto com a gente. Parece que está com medo da gente, ela não assumiu ainda, ela era vice e eu acho que ela ainda é muito vice ainda (E6).

Eu não percebo eles tão próximos, a gestão com os professores, não sei se é por causa do pouco tempo que têm, ainda não percebi isso não. O diretor, por ser comissionado atrapalha. Ele chega e ainda não conhece a realidade e essa escola tem uma realidade muito particular. (...). Então, eu penso que se fossem pessoas que estivessem aqui, seria muito mais fácil. Porque têm pessoas que não gostam, mas a gente sabe que são indicações políticas, geralmente, eles caem muito de paraquedas, aí quatro anos, até que eles criam esse vínculo com a escola e tudo, já estão saindo,. E quantas vezes saem antes de acabar o mandato, isso aí também não contribui para a escola (E10)

Embora não tenha sido relatado nenhum problema de tensão entre os docentes e a gestão atual da escola, os professores percebem um distanciamento entre eles e a direção. Diante dos problemas que a escola enfrenta diariamente, esse distanciamento pode contribuir para o sofrimento do professor e talvez inviabilizar algum trabalho do docente por falta de apoio e proximidade.

O problema de relacionamento não é pessoal com a gestão, eles me tratam bem. O problema é que o corpo pedagógico não funciona. (E8)

Reinhold (2012) discorre sobre a necessidade de o gestor possuir capacidade de bom trato no relacionamento interpessoal, como senso de valorização das pessoas, empatia e capacidade para resolver conflitos. No entanto, na escola em estudo, foi possível verificar que a direção atual não tem demonstrado essa capacidade, o que gera desconforto nos docentes.

Talvez isso explique o motivo pelo qual os docentes relataram não receberem *feedbacks*, pois conforme mencionado, nenhum docente entrevistado recebeu ou recebe retorno da direção com relação ao seu trabalho.

6.2.3.3 Relacionamento com os alunos

A relação com o aluno, conforme relato dos professores, é um pouco conflituosa. Essa relação é marcada muitas vezes por desrespeito do aluno para com o professor, algo que gera sofrimento no docente. Além do mais, os entrevistados relataram a questão da indisciplina e do desinteresse pelo estudo como um fator gerador de tensão, pois atrapalha o desenvolvimento de suas atividades. Alguns docentes relataram não cumprir bem o seu papel em função da indisciplina e do desinteresse dos alunos.

Tal fato foi comprovado através dos relatos dos docentes e também por meio de observações feitas por este pesquisador ao observar a aula de um dos docentes, e verificar o grande desinteresse pelo conteúdo e a falta de respeito para com a figura do professor, pois enquanto o professor apresentava uma atividade avaliativa, os alunos estavam conversando em voz alta, alguns transitavam pela sala como se não tivesse professor na sala de aula. Na reunião de pais e professores da qual este pesquisador participou, foi possível perceber que a temática central era a indisciplina

dos alunos e o descaso dos mesmos com as atividades escolares. A seguir, alguns relatos sobre tal situação:

Com o aluno, [o relacionamento] varia de sala para sala. Falta tanto respeito deles com a gente, se chama a atenção, eles acham que é a professora ruim. O que antes existia [respeito], agora não tem mais (E6).

Com os alunos, além de atrapalhar ainda tem a falta de respeito com a gente. Relacionamento com o aluno é difícil, têm alunos que eu tenho que é bom. Mas têm alunos que não correspondem, que faltam com respeito, me chamam por apelidos. Agressão verbal é comum, não muito grave (E7).

Com os alunos o relacionamento é mais traumático, a relação de professor com aluno não é uma relação *light* (E13).

Todavia, alguns professores percebem que os alunos gostam de estar na escola, não pelo objetivo de estudar, mas pelo encontro social, por aquilo que a escola oferece a ele. Dessa forma, avaliam que o relacionamento com o aluno é bom, apesar do desinteresse pelos estudos. Esses docentes conseguem estabelecer uma diferença entre as dificuldades do aluno com o professor e aquelas relacionadas com os conteúdos lecionados. No entanto, caberia refletir sobre essa necessidade de desviar o foco do objetivo maior do trabalho para conseguir preservar uma boa relação com os alunos:

Com os alunos o relacionamento é bom, a gente acostumou a trabalhar com tanta vulnerabilidade, sabe? Eles gostam da escola, vêm aqui para dar trabalho, mas eles gostam. Eles podem não gostar de estudar, mas gostar da escola, do ambiente da escola eles gostam. Aqui tem aquilo que eles não têm em casa. Apesar da precariedade da escola, aqui eles conseguem ter mais, nem que seja a atenção da gente, conversar, (...). Mas gostam, a gente vê que até o dia que a aula vai acabar mais cedo, a maioria vem pra escola, então eles gostam da escola, o relacionamento é muito bom (E10).

Eu não tenho problema com relacionamento não. (...) Ele não querem o que eu estou querendo ensinar ali, mas se eu parar e bater um papo com eles sobre outra coisa, ele querem conversar comigo (E8).

Os professores que ministram aulas no Ensino Fundamental I relatam que o relacionamento com o aluno é melhor, pelo fato dos alunos serem crianças; eles percebem que as crianças respeitam mais o professor e o valoriza. Diferentemente, daqueles professores que lecionam no Ensino Fundamental II e têm como alunos os adolescentes, eles percebem que há pouco respeito e admiração pela figura do professor. Abaixo, alguns relatos de professores que lecionam no Fundamental I.

Com os alunos quando são novos eles veem o professor como um amigo, o adolescente já vê o professor como alguém que pega no pé, como um inimigo. (E1).

A relação com os alunos é boa, têm alguns problemas de disciplina, mas é boa (E5).

Com os alunos é muito bom (E9).

As questões de indisciplina, desrespeito e desinteresse dos alunos foram verificadas em vários estudos sobre os docentes, bem como neste estudo. Reinhold (2012), ao estudar sobre a Síndrome de *Burnout* do docente, constatou que a questão da indisciplina aparece em vários estudos como um fator que contribui para o adoecimento do professor, uma vez que é uma constante fonte de tensão. Meleiro (2012) também destaca o desrespeito dos alunos para com os professores, o que, para a autora, é fruto de uma educação permissiva e sem limites dos familiares.

Nos estudos de Sousa, Bueno e Silva (2016), os autores constataram que o relacionamento com os alunos é marcado por indisciplina, falta de interesse e desacato dos alunos, fato também verificado nos estudos de Carvalho (2011), Nunes-Sobrinho (2012); Zille e Cremonezi (2013) e Silva (2015).

6.2.4 Sintomas e adoecimento

Freitas (2007) assinala a profissão de docente com uma atividade que oferece risco à saúde, o que foi confirmado por vários pesquisadores (AGUIAR, 2010; PEREIRA; AMARAL; SCORSOLINI-COMIN, 2011; ARAÚJO, 2011; ZILLE; CREMONEZI, 2013). Este estudo também identificou vários sintomas físicos e mentais, além de problemas de adoecimento/afastamento dos docentes.

6.2.4.1 Sintomas

Com relação aos sintomas físicos relatados pelos docentes, os mesmos relataram possuir algumas dores musculares, dores nos ombros, enxaquecas, fadiga, taquicardia, dores no estômago, tonteiras em função de um estado de estresse elevado.

Dores de cabeça, dores no ombro, alteração no humor, insônia, tive que tomar remédio para dormir, tomei remédio para ansiedade (E2).

Eu cheguei num nível de estresse muito intenso. Tonteira, um desgaste físico muito grande (E4).

Irritabilidade, fadiga, dores no corpo, ombro, insônia, cansaço constante, alteração do humor (E9).

Um cansaço intenso, uma fadiga que eu não suportava (...) taquicardia, tudo isso eu senti, achando que estava com problema de coração (E10)

Os professores indicaram também alguns sintomas que relataram sentir ainda ou terem sentido nos últimos anos. Dentre eles, foi possível verificar a insônia, alteração no humor, ansiedade, perda de apetite, esgotamento, depressão, sentimento de frustração. Vários docentes relataram precisar fazer uso de medicamentos para combater estes sintomas.

Insônia, depressão, dor no corpo, sinto isso tudo. A gente só tem ataque e o corpo não aguenta. Eu assumi a postura de não me envolver muito, eu não quero saber disso aqui não (E6).

Cansaço, ansiedade, já usei medicamento para dormir, para ansiedade (E7).

Uma frustração (...), parei de dormir, não dormia, comecei a tomar tarja preta eu custei a me ver livre deles, pra eu dormir eu tinha que tomar remédios, chorava por qualquer motivo...(E10)

Taquicardia, insônia, medo, tudo de ruim. Explicar uma doença psíquica é muito difícil, uma irritação, perda de sono, perda de apetite, falta de estímulo para a vida (E12).

Eu estou sob efeito de medicamentos, porque eu tive uma alteração de humor muito forte dentro de sala de aula. Estou tomando três remédios para controlar depressão e ansiedade e um para dormir. Tenho insônia, não conseguia dormir (E13).

Conforme ressaltado por diversos pesquisadores, vários sintomas físicos e mentais estão presentes na categoria docente. Sintomas como enxaquecas, dores de cabeça, distúrbios do sono e distúrbios psíquicos, como medo e depressão, foram encontrados nos estudos de Rudow (1997) *apud* Reinhold (2004). Aguiar (2010) aponta a irritabilidade excessiva, tensão muscular, taquicardia, cansaço como alguns dos sintomas encontrados em sua pesquisa. Zille e Cremonesi (2013) apontaram a fadiga, a ansiedade, o nervosismo, a angústia e as dores musculares como os principais sintomas encontrados em sua pesquisa. Pereira, Amaral, Scorsolini-Comin (2011) constataram em seu estudo que os sintomas mentais foram mais frequentes que os sintomas físicos, destacando os problemas de memória e

tontura. Todas essas pesquisas corroboram os achados deste estudo, o que reforça ainda mais o caráter patológico dessa atividade profissional.

6.2.4.2 Adoecimento e afastamento

Ao tratar do adoecimento do professor, vários docentes afirmaram conhecer algum docente que se afastou das atividades docentes por problemas de saúde, sendo que os mesmos relacionaram este adoecimento ao trabalho. Na visão dos docentes, conforme falas a seguir, é comum ver algum professor adoecendo em função do trabalho.

Direto vemos professores se afastando por depressão, justamente porque não conseguem exercer sua função como gostariam. Porque o sistema não deixa, você precisa seguir o que o sistema quer, porque o público está muito complicado. Você vê muita gente com depressão, com estafa, é comum no meio da gente. Às vezes, vamos tomar café e perguntamos, cadê o fulano? “está de atestado de 15 dias” isso quando não cai pra trás e morre. Aqui na escola tivemos dois professores que estavam tomando café com a gente e chegou em casa e morreu, uma por infarto e outra por aneurisma, uma no ano passado (E1).

Já perdemos professores aqui no trabalho, síndrome do pânico, infarto, AVC, estresse. Sempre tem um colega que está afastado da sala de aula por estresse (E2).

Eu tenho uma amiga que está afastada por problemas emocionais, que trabalhou aqui comigo, que hoje ela não consegue, se ela passar aquele portão ela começa a chorar. O abalo foi tão grande que ela não fica dentro de uma escola mais (E10).

Alguns professores relataram ter vivenciado problemas de saúde em função do trabalho.

Meu adoecimento foi em função de um desgaste emocional. Você absorve o problema do aluno, o aluno ser agressivo com você. Isso acontece com outros professores, e eles ficam segurando até o último momento, porque ele sabe se cair em ajuste ele vai ser prejudicado no seu salário. Então, ele prefere trabalhar doente do que se afastar da sala de aula. Tem uns que trabalham até morrer (E12).

Em 2013, eu fiquei mal, por questões emocionais mesmo, uma frustração, um cansaço intenso, uma fadiga que eu não suportava, parei de dormir, não dormia. Comecei a tomar tarja preta eu custei a me ver livre deles. Pra eu dormir eu tinha que tomar remédios, chorava por qualquer motivo e eu vi que era estresse excessivo. Essa taquicardia, tudo isso eu senti, achando que estava com problema de coração eu sempre procurava um médico e o médico falava: isso é estresse, cansaço (E10).

Eu fiquei ansiosa depois que vim trabalhar na educação. Eu tomo medicação, faço terapia para ficar mais calma. Ansiedade, estresse. E também voz (E9).

Já adoeci. Tem dia que estou bem cansada. Eu já percebi minha mudança de comportamento, no humor, eu era bem mais tranquila, hoje sou uma pessoa agitada (E11).

Ao serem questionados sobre a doença mais comum entre os professores, os mesmos relataram problemas relacionados ao emocional, tais como depressão, síndrome de pânico, estado de estresse e também problemas relacionados com a voz. Dois dos professores entrevistados estão em ajuste de função por problema de saúde desenvolvido nas cordas vocais, outros relatam estar com problema na voz. No entanto, não há ainda um laudo médico que determine o ajuste de função para esses casos, conforme falas a seguir:

Fiquei afônica (E4).

Esgotamento, a depressãozinha que entra no meio, a voz. Já estou esgotada disso tudo, estou com problema de voz. A disputa de voz com aluno exige mais da minha voz. Tem professores que têm pânico disso aqui (E6).

Estresse. Tinha uma colega que chorava muito, dava pânico na escola, tem muita síndrome de pânico também. Tem uma colega que está em desvio de função, ela não consegue entrar em sala de aula (E5).

A voz é obvio, apesar deles falarem que não pode ser tido como uma doença ocupacional, mas se eu fiz exames quando entrei e tinha condições e hoje eu não tenho mais. Segundo eles, não existe na literatura na medicina que fala que o problema de voz do professor seja uma doença ocupacional, o perito fala que não. Por isso, a gente perdeu o salário, perdeu. Aí, tem que lutar na justiça para provar isso. Não existe esse reconhecimento (E10).

Os professores sentem-se intimidados quanto ao afastamento, pois conforme explicitado anteriormente, o professor que se afasta de suas atividades docentes durante o ano tem sua pontuação comprometida na avaliação de desempenho, além de ter o seu avanço na carreira comprometido em função do número de afastamentos. Ademais, o professor que está em ajuste funcional tem seu salário reduzido. Na visão dos sujeitos da pesquisa, esta política adotada pelo município tenta coibir o afastamento do professor, até mesmo quando ele se encontra doente e sem condições de trabalhar:

A gente tenta não adoecer, por questões administrativas, porque a gente pode dar somente três atestados por ano, mas como a gente não vai adoecer? Como não vamos ter um problema de voz, uma pressão alta, um

problema de insônia? (...) Se der atestado, a gente não avança na letra, não progride na carreira (E6).

O professor vai fazer uma força pra não se afastar, porque ele se sente punido quando ele adocece. É uma punição, a minha vida que eu estou levando, eu disse isso, porque nós lutamos antes de colocar na justiça pra que mudassem isso, e ninguém quis. Aí, de repente porque eu adoeci eu trabalho 12 horas todos os dias, eu perco 30% de produtividade no meu salário. E não é punição, não? Isso é para coibir qualquer tipo de manifestação neste sentido, eu mesmo sabia que ia ser ruim para mim, eu tentei não entrar em ajuste funcional porque eu sabia. Eu tenho uma amiga que está aí lutando, querendo voltar, pediu ao médico e ele falou que não depende dele, não tem como eu te voltar não, “como eu assino isso?”. Então, pra nós fica claro que é punitivo, como não é punitivo? Você adocece, não tem condições, você perde no seu salário, você perde a sua vida todinha, fica preso dentro de uma escola. (...) E não é punitivo? É, é punitivo, ninguém vai assumir que é não, mas a gente vê que a intenção é coibir qualquer tipo de manifestação nesse sentido. Ninguém opta por adoecer não. Se tem um médico que assina, se não acreditam no laudo, que seja impostas políticas públicas para verificar a veracidade destes laudos, cadê os médicos deles, eles têm peritos, eles assinam embaixo (E10).

Eu deveria estar em outra letra, mas teve um ano que fiz uma cirurgia e dei atestado e aí fiquei paralisada na minha letra. Eu não optei por adoecer. Professor não pode adoecer (E11).

Conforme verificado neste estudo, o adoecimento do professor tem sido comum, e problemas de depressão, síndrome de pânico, esgotamento e estresse são corriqueiros. Tal achado foi também constatado por Reinhold (2004) e Esteve (1999) que elencaram a depressão, o esgotamento e o estresse como algumas das principais consequências do mal-estar do docente. Codo (1999), Almeida *et al.* (2011) e Reinhold (2012) puderam verificar o desencadeamento e indícios da Síndrome de *Burnout* nos professores estudados. Freitas (2007) aponta a frequência com que as doenças psicossomáticas vêm sendo manifestadas em professores, tais como gastrite, hipertensão, depressão e síndrome do pânico. Dessa forma, é possível verificar que o docente está exposto a variadas situações que podem favorecer seu adoecimento, sendo tal fato constatado por vários pesquisadores e também neste estudo.

6.2.5 Sentido do trabalho e reconhecimento social

A categoria ‘sentido do trabalho e reconhecimento social’ compreende as subcategorias ‘sentido do trabalho’, ‘visão da sociedade a respeito do docente’ e ‘desejo de mudar de profissão’. Cruz *et al.*(2010) assinalam que a falta de reconhecimento da sociedade a respeito do valor do professor acaba contribuindo

para gerar neste profissional a frustração. Dejours (2012) enfatiza a necessidade que o indivíduo tem de ser reconhecido. Desse modo, as contribuições profissionais do docente, que têm um forte papel social, necessitam da validação das outras pessoas.

6.2.5.1 Sentido do trabalho

Diante das várias particularidades do trabalho dos docentes da escola em estudo que o impedem de realizar o seu trabalho conforme os princípios da boa educação, os mesmos relatam que o sentido do seu trabalho se perdeu, o que gera grande frustração e despersonalização, pois não conseguem perceber qual é o seu real papel dentro da escola.

O sentido do nosso trabalho está se perdendo em função de regimentos, normas que nós não participamos. Isso é mais desgastante que o salário em si, isso é mais desvalorizador que o salário em si. Tem dias que saio daqui desanimada (E2).

[Me sinto] muito desmotivada, perdeu o sentido. Estou vindo aqui só para receber meu dinheiro, já não tem mais o sentido de que o aluno vai aprender, de achar que ele vai usar isso pra vida dele, que ele vai fazer um IF, e que ele vai vencer. É uma desmotivação muito grande, só para receber o dinheiro. Pensa! Que sentido é esse? Não quero me envolver mais, não levo mais isso pra minha casa. Antes falava, agora não. (...) A gente se perdeu, a gente perdeu o sentido, a gente está defendendo o salário, não é nem mais o ensinar, o gostar de dar aula (E6).

O sentido do trabalho se perdeu, virei uma cuidadora, em alguns casos uma carcereira, você tem meninos de todos os níveis, que estão envolvidos no crime, a escola finge que não vê. Na escola não existe preocupação com a aprendizagem, o que a direção quer é não ser incomodada, então o que você virou? Um cuidador, um carcereiro (E8).

Então, esse social é tão precário, tão precário que a gente vai ficando oprimido. Qual que é a nossa função dentro da escola? Fingir que está ensinando e esse menino fingindo que está aprendendo e ele ser diplomado no final do ano. É uma frustração muito grande. (...) Eu me sinto tão frustrada, de ver que a gente parece que dá murros em ponta de faca, porque você não vê muito resultado do seu trabalho, não (E10).

É possível perceber que o sentido do trabalho destes docentes se perde em função da impossibilidade de exercer o que é central em seu trabalho; o ensinar, o que provoca nestes profissionais um sentimento de desvalorização e frustração com o trabalho. Evidentemente, essa perda de sentido pode favorecer os quadros de adoecimento observados na categoria.

Reinhold (2012) pontua que os professores trazem o desejo de executar um trabalho que tenha sentido; os mesmo precisam sentir que o resultado final de um dia de trabalho tenha contribuído para um propósito. Nos estudos da autora, a mesma concluiu que a perda do sentido está presente naqueles professores que foram diagnosticados pela Síndrome de *Burnout*. Em outro estudo, Reinhold (2004), por exemplo, constatou que os professores que tinham o sentido do seu trabalho mantido eram menos vulneráveis às tensões do trabalho.

Para Mendes (2007), quando o trabalho possibilita a criação de identidade no indivíduo, quando é um ambiente propício para a aprendizagem, criação, ou inovação, quando há a possibilidade de desenvolver novas formas e a possibilidade de transformação, o mesmo favorece o prazer no trabalho que, conseqüentemente, enriquece o sentido do trabalho.

Neste estudo, foi possível perceber que a impossibilidade, ou a dificuldade que os professores encontram ao executarem o seu trabalho é o que tem gerado nos entrevistados uma perda do sentido do trabalho. Os mesmos têm dificuldade de perceberem o real sentido das tarefas e atividades que são obrigados a realizarem, uma vez que o objetivo central da educação se perdeu no meio das diversas dificuldades que estes profissionais encontram. Ficou evidente que tal fato contribui para que o sentido seja esvaziado ou perdido.

6.2.5.2 Visão da sociedade a respeito do docente

Ao serem questionados a respeito da forma como a sociedade vê a figura do professor, todos os docentes relataram perceber uma desvalorização da sua profissão em todas as esferas da sociedade. Os relatos revelam que esta desvalorização não está ligada somente à questão salarial, mas principalmente com relação ao reconhecimento social do papel do professor. Além do mais, a sociedade percebe o professor, conforme relatos, como um profissional sofrido e um coitado.

Eu já passei por uma situação que me deixou chateada demais. Eu fui a uma loja com meu marido e nessas lojas eles oferecem cartão e eu e meu marido sentamos para fazer. Aí, ele fez, profissão engenheiro, e deu o cartão dele com um limite de 7 mil e nem perguntaram o quanto ele ganhava, ele poderia estar ganhando como iniciante uns 3.500 reais. Quando fizeram o meu cartão perguntaram a minha profissão, professora, e o meu limite era de 700 reais. Então, por aí você vê que tem uma desvalorização social (E1).

O relato acima ilustra como a sociedade vê o professor, como uma categoria profissional que é economicamente desvalorizada. No entanto, um professor que tem dois cargos no município pode ganhar um valor aproximado ou maior que um engenheiro. No caso citado, sem fazer consultas sobre o salário da professora, a loja definiu os limites do cartão com base na visão que tem a respeito desse profissional. Outro relato, desta mesma docente, reforça como a sociedade percebe este profissional.

Ano passado eu fui numa loja de cosmético para comprar presente para minha filha dar para a professora. A atendente, não sei qual é o nível de escolaridade dela, ganha salário mínimo. E a atendente falou: “nossa tem que dar mesmo, porque coitado deles, coitado, sofre tanto, né?”. Eu saí refletindo, uma atendente de comércio, que normalmente não tem estudo, que trabalha muito, que fica o tempo inteiro em pé movimentando mercadoria, ganha salário mínimo, falando coitadinho do professor. O professor que estudou, que tem conhecimento, que ganha no mínimo três vezes mais do que ela, que trabalha 4 horas por dia, porque ela trabalha 8 horas. Aí, eu vejo como a sociedade criou um paradigma do que é professor. É coitadinho, é sofredor. (E1)

Os docentes afirmaram que essa falta de reconhecimento parte também dos pais dos alunos, ou seja, na visão deles a sociedade como um todo não os percebe como uma categoria profissional que mereça ser reconhecida e até mesmo almejada, conforme a fala de alguns entrevistados:

Não valorizam muito o professor, nem é no sentido financeiro não. Eles acham que o professor é um profissão qualquer, e não é. Todas as outras pessoas passaram pelas mãos do professor. Não tem esse olhar de reconhecimento da sociedade, de gratidão. Não é só questão de salário, não. Muita gente fala pra mim não incentivar a minha filha a ser professora, não. A sociedade ainda falta alguma coisa para reconhecer a profissão do professor. Falta gratidão (E3).

Os profissionais de curso superior não nos colocam no mesmo nível deles. Eles são valorizados, os ganhos deles são maiores que o meu. O profissional da área da educação é mais bem formado que qualquer outro profissional, porque ele lida com a miséria humana. Nós somos profissionais muito mais completos que estes outros profissionais que estão no mesmo nível de escolarização que eles. Um pai humilde até me respeita como professor, mas ele vai respeitar muito mais um advogado ou outro profissional de nível superior. (E4).

Não somente financeiramente, não somos valorizados humanamente, os pais não respeitam, não valorizam (E5).

Não existe reconhecimento nenhum (E6).

Muito mal, não me reconhece. Eles têm até pena de nós, os professores (E8).

A sociedade enxerga como coitado e me dá uma raiva ouvir isso (E9).

A sociedade, eu vejo que a maioria das pessoas não veem, não ligam. Tanto é que a gente tem mães, pais que vêm aqui e nos tratam pior do que os filhos deles. Não tem reconhecimento, mesmo porque se tivesse, o apoio aos filhos seria outro (E10).

Não temos o reconhecimento devido. O professor é o coitado, o que trabalha demais, o que sofre. Acho que precisamos mudar esse perfil que foi incorporado em nós de coitadinho (E11).

Para um dos entrevistados, o próprio professor contribui para que essa visão da sociedade seja construída, pois, ao falar mal de seu trabalho o professor contribui para que a sociedade crie um conceito negativo a respeito da categoria.

Muitas vezes, por culpa do professor que sai por aí reclamando aos ventos, sobre a má qualidade no trabalho, que não tem tempo, que os meninos não respeitam, que não tem qualidade, que fica fadigado, que não tem lazer (E1).

Ontem, eu fui preconceituosa com minha profissão, estava conversando sobre profissão e falei, “ah, você vai ser professor?” eu falei mal de mim (E8).

Assim, a ausência de reconhecimento da sociedade a respeito do trabalho do professor pode contribuir para que o mesmo se sinta desvalorizado e frustrado com o seu trabalho, assumindo uma imagem negativa da profissão que, em seguida, será transmitida à mesma sociedade, reforçando sua visão.

6.2.5.3 Desejo de mudar de profissão

Diante das frustrações que os docentes afirmaram vivenciar em seu trabalho, vários professores disseram que já pensaram em trocar de profissão. No entanto, muitos não o fizeram porque realmente gostam da área da educação. Outros, não têm motivação para voltar aos estudos, de acordo com os seguintes trechos das entrevistas:

Já pensei várias vezes em mudar de profissão. Eu acho que hoje minha disposição mental não me permite voltar a estudar (E2).

No início, eu pensei em trocar de profissão, aí me veio aquele pensamento que não iria concorrer mais ao mercado de trabalho, eu não vou dar conta. Eu não faria História novamente (E4).

Eu poderia ter feito outra coisa, eu era muito jovem, (...). Eu fico pensando, “oh gente, parece que a gente plantou tanta coisa para no fim dar errado”. Tanta coisa! É remar, remar e morrer na praia. Hoje não, hoje eu não tenho

mais condição. Quando eu estava lecionando eu pensei, mas eu sempre gostei muito, eu gosto (E10).

Existe uma falsa crença que nós professores conseguiríamos mudar o Brasil, e a frustração vem disso. Mas não vamos conseguir. Já pensei em mudar sim (E13)

Até tive [vontade de mudar], mas eu gosto de ser professora, eu só não consigo fazer o meu trabalho. A clientela não quer saber mais de estudar.

Então, não tenho mais essa vontade de mudar de profissão. Engraçado isso, mesmo sofrendo ainda quero aposentar nesse lugar. Eu tenho 23 anos de profissão (E6).

Codo (1999), ao estudar docentes de todo o país, percebeu neles o sentimento de desistência da educação, mesmo estando exercendo a profissão. Tal achado do autor revelou o alto índice de docentes com a Síndrome de *Burnout*² ou com características da Síndrome. Embora não seja objetivo deste estudo verificar a manifestação ou não da Síndrome, tal característica sinaliza a possível presença da Síndrome de *Burnout*, sendo necessários outros estudos com a utilização de instrumentos adequados para essa confirmação.

6.2.6 Fontes de sofrimento e formas de enfrentamento dos problemas

Este subcapítulo tratará sobre as fontes de sofrimento para este profissional e das estratégias de enfrentamento das dificuldades apontadas, explicitando como os docentes lidam com as fontes de tensão existentes no seu trabalho, bem como os modos pelos quais eles buscam alívio das tensões acumuladas durante o trabalho. Serão abordados os riscos a que estes profissionais estão sujeitos e das situações conflituosas, buscando verificar se os docentes já vivenciaram alguma situação de grande desgaste emocional no seu trabalho e como fizeram para resolver tal situação. As fontes de prazer e de compensação serão igualmente analisadas, de modo a explicitar o que dá prazer no trabalho do professor, isto é, o que é gratificante e se isto compensa o sofrimento que relata sentir. Por fim, será analisada a possibilidade de se proteger contra o adoecimento, ou seja, verificar-se-

² “*Burnout* foi nome escolhido; em português, algo como ‘perder fogo’, ‘perder a energia’ ou ‘queimar (para fora) completamente’ (numa tradução mais direta). É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil” (CODO, 1999, p.238). Dessa forma, a perda do sentido do trabalho e desejo de trocar de profissão sinalizam possíveis características dessa síndrome em alguns professores entrevistados.

á se, na visão dos docentes, há a possibilidade de exercer o trabalho do professor sem adoecer.

6.2.6.1 Fontes de sofrimento

Ao se tratar das fontes de sofrimento que o docente vivencia, vários aspectos foram ressaltados pelos professores; a indisciplina dos alunos e o desinteresse dos mesmos pela educação foram apontados por vários sujeitos como fontes de sofrimento.

Os relatos dos professores foram atestados pelas observações realizadas durante a pesquisa, quando este pesquisador observou uma aula de um dos docentes, sendo possível perceber o desinteresse do aluno, além do desrespeito para com o professor que, durante toda a aula, precisava disputar espaço com o aluno para conseguir desenvolver as atividades. Alunos dispersos, envolvidos em outras atividades, gritos e conversas em tons altos, descaso com o conteúdo, desorganização da sala e desrespeito, todos estes elementos definem o ambiente de trabalho daquele professor. A seguir, alguns relatos sobre este aspecto:

A indisciplina dos alunos, a conversa dentro de sala, o desinteresse de grande parte do aluno e isso te causa desgaste. Tem sala que você chega e eles não estão nem aí, eu estou percebendo que eles estão vindo para a escola e eles não têm limites, valores, mandam palavrão. Acabou aquele respeito com o professor, não te veem como autoridade (E11).

Eles têm uma dificuldade enorme de aprender, outra coisa que me faz sofrer é que o que eu ensino, não é o que eles estão querendo. Eles não têm interesse em nenhuma disciplina. Eles estão aqui como passagem parece. Eles gostam de estar, mas não pelo motivo de estudar. Às vezes, dois ou três fazem tarefas. A gente sofre com o desinteresse, com o que a Secretaria impõe pra gente, a gente vai se perdendo no meio do caminho com tanto sofrimento. A gente tenta reunir fazer e falar e não resolve (E6).

A questão disciplinar e desrespeito do aluno te desgasta (E1).

O desrespeito do aluno me faz sofrer, ele não facilita. Desestimula a gente (E13).

Falta de disciplina, passamos mais tempo chamando a atenção do que explicando conteúdo. Não tem respeito, isso cansa (E5).

A impossibilidade de realizar adequadamente o trabalho e a percepção de que este não gerou o resultado almejado foram apontadas por alguns docentes como fontes de sofrimento. A desvalorização da profissão também foi mencionada como fonte de

sofrimento, além da falta de autonomia, constituindo-se em fatores que podem contribuir para a perda do sentido do seu trabalho, conforme os dizeres:

A frustração de perceber que o aluno não aprendeu, às vezes, por questão externa, por falta de apoio da família. Eu sofro com isso (E3).

Quando não consigo fazer o trabalho que eu quero fazer, meu desejo era cumprir pelo menos 80% do planejamento, eu fico chateado, mas como eu vou fazer? (E7).

A desvalorização da gente, desvalorização da nossa profissão, porque a gente não faz mais aquilo que foi proposto. Porque quando a gente sai da faculdade cheio de ideais, então a gente chega aqui e vê que não é bem assim. É desvalorizado. Essa frustração que existe, né? De chegar e ver que não pode fazer nada daquilo que você ambicionou, que você quis fazer e você não consegue. E ao mesmo tempo você sentir que está de pés e mãos atadas porque você tem que fazer aquilo que o sistema manda. É muito sofrimento, é uma profissão muito sofrida (E10).

Ao falar do sofrimento do professor, Codo (1999) defende que quanto maiores forem as divergências entre o trabalho como deveria ser e o trabalho como é na realidade, maiores devem ser os esforços afetivos, cognitivos e físicos exigidos dos professores, sendo também maior o seu sofrimento.

Questões como desinteresse dos alunos, indisciplina e falta de autonomia na tomada de decisão do modo pelo qual devem conduzir o ensino são fatores que contribuem para que o trabalho do professor não atinja seu objetivo. Tudo isso pode contribuir para seu adoecimento, conforme apontam vários estudos com essa categoria profissional (REINHOLD, 2012, CODO *et al.*, 1999).

6.2.6.2 Riscos inerentes ao trabalho docente

Esta questão emergiu das entrevistas quando os docentes apresentaram os riscos inerentes ao seu trabalho. Antes de tudo, eles apontam o risco de adoecimento mental como uma possibilidade, pois avaliam que o desgaste emocional e o esforço cognitivo são altos. Outro risco evidenciado pela maioria dos docentes foi com relação à segurança na escola. Por falta de recursos, a prefeitura cancelou o contrato de segurança dos prédios públicos. Dessa forma, o acesso ao ambiente escolar é livre, o que facilita a entrada de estranhos e até mesmo a possibilidade de tráfico de drogas na escola. Alguns professores relataram presenciar “falsos alunos” em sala de aula. Ademais, os casos de vandalismo e roubo são frequentes na escola.

O que eu percebo para a saúde é mais nas questões emocionais, porque, claro que pode ter outro, tem. Nós usamos o giz até hoje, não é o pincel. Tem professores que são alérgicos e acabam adoecendo com isso, mas os riscos são menores do que a saúde emocional desse professor. (...) Já tive o meu carro todo arranhado, novinho, por causa disso. Então, é roubo, roubam celular da gente, roubam dinheiro, a gente tem que ser assim, dar aula com um pé atrás porque naquela sala eu sei que eu não posso deixar minha bolsa, nem pra ir ao banheiro (E10)

Risco de segurança. Para a saúde mental tem sim (E12).

A segurança é comprometida, porque não tem vigia na escola, as portas ficam abertas, os vidros das janelas estão quebrados, a escola fica vulnerável a vandalismos (E5).

Tem risco de segurança, não tem vigia. Teve um ano que entrou um aluno aqui e assistiu todos os horários, quando chegou na minha aula eu questionei ele, não sei se veio para passar drogas, aí fui na secretaria e ele fugiu (E6).

A escola é grande, não tem segurança na portaria, pode entrar qualquer pessoa e fazer qualquer coisa dentro da escola. Já teve um menino que esteve na sala e estava assistindo aula e nem sabemos quem é (E8).

A questão relacionada à segurança dos professores foi apontada como principal fator de risco. Os mesmos não se sentem seguros dentro do ambiente escolar, uma vez que o acesso à escola não é controlado. Várias vezes a escola foi assaltada, tendo sido roubados equipamentos necessários para o trabalho do docente, tais como TV, aparelho de DVD, Datashow, etc. Recentemente, algumas pessoas entraram na escola no final de semana e cometeram atos de vandalismos. A cantina foi invadida e depredada, jogaram pacote de arroz no telhado da escola, quebraram vidros e carteiras.

6.2.6.3 Situações conflituosas

Vários professores afirmaram vivenciar alguma situação de grande desgaste emocional no trabalho, tendo sofrido agressões verbais, enfrentado conflitos com os alunos e até ameaças de morte por eles, além de absorverem os problemas dos alunos. Os docentes que trabalham com adolescentes estão mais expostos a esses conflitos, conforme verificado nos relatos dos mesmos:

Os professores que trabalham com os adolescentes é mais comum estes estresses, estes problemas, brigas, desrespeitos. Os professores que trabalham com adolescentes você vê eles mais fadigados, mais aborrecidos com a profissão do que os professores de criança. O adolescente, se você enfrentou ele hoje, é o resto do ano ele te aporrinhando, porque não gosta de você (E1).

No meu primeiro ano de trabalho, um aluno foi na escola para me esfaquear. Eu estava dentro da escola, ele foi reprovado por mim, foi um pânico pra mim. Eu fiquei com medo de sair da escola. Eu tive que ligar para o meu pai me buscar na escola e a escola não se posicionou. Passava a mão na cabeça do aluno. Dois anos depois disso, esse aluno chega por trás e fala baixinho no meu ouvido “cuidado porque eu ainda não esqueci da faca não, tá?” É difícil a gente trabalhar assim (E2).

A gente sempre enfrenta isso com o aluno, eles enfrentam, questionam, são agressivos na forma de conversar. Tive uma discussão com um aluno ele foi até suspenso. É só o tempo que vai ajudando a gente a superar essa realidade (E6).

Várias vezes, muitas vezes, eu entrava no meio de briga. Hoje, na escola a gente vê isso o tempo todo de pegarem pedaço de pau. A gente acaba entrando, aquilo se torna comum, constante, pra você pode ser impactante, pra gente já faz parte da rotina de ter que chamar a polícia. Outro dia acompanhei uma no conselho tutelar com abuso sexual, tem duas semanas. É terrível você ouvir, você sabe o que acontece, mas você ouvir, eu fiquei mal, eu fiquei a noite toda. O abuso aconteceu em casa, eles trazem os problemas de casa pra nós, na escola que eles descarregam as frustrações, os problemas de casa. Então, eu levei e acompanhei todo o processo e eu fiquei mal, porque ela conta com detalhes, então você fica triste. Mas aí acaba que a rotina é tão intensa e você esquece (E10).

Tem a agressividade do aluno com você, já vivi desrespeito. Teve uma vez que estava no pátio e os adolescentes estavam agredindo um ao outro. Quando fui chamar a atenção, ele me ameaçou. Eu já passei por essas situações (E12).

Constantemente eu vivo agressão verbal de aluno, menino irritando, desrespeito. Coisas muito estressantes, o aluno não gosta de estudar e ele não está aí para ajudar não, está para maltratar, agressão verbal, *bullying* de sala, aumentam o tom da voz para competir com a gente. Atrapalham os alunos que querem estudar. (...) Eu saio de dentro de sala para a situação não piorar, para não perder o equilíbrio (E13).

Portanto, conforme esses relatos, situações de grande desgaste emocional parecem ser frequentes no ambiente escolar. Tais situações estão associadas, sobretudo, com o relacionamento com o aluno, mas podendo envolver também problemas com a direção da escola ou com os pais dos alunos. Tudo isso parece contribuir para que o trabalho desse profissional apresente um importante potencial de adoecimento, fato também constatado por Freitas (2007). Tudo indica que as estratégias utilizadas pelos mesmos não são totalmente eficazes, tendo em vista que a maioria dos docentes admite ter adoecido ou estar vivenciando uma situação de adoecimento. Ademais, todos afirmaram ter apresentado ou estar apresentando algum sintoma físico ou mental.

6.2.6.4 Estratégias de enfrentamento

Para Dejours e Abdoucheli (1990), a fonte de sofrimento pode ser oriunda do conflito existente entre a organização do trabalho e o funcionamento psíquico. Dessa forma, buscando amenizar a dor causada por este conflito, o trabalhador procura elaborar estratégias de enfrentamento, com o objetivo de buscar o equilíbrio. Dejours (1992) explica que estas estratégias são defesas desenvolvidas pelo indivíduo para lutar contra a doença. Na presente pesquisa, optou-se por formas de autorregulação, uma vez que essa ideia de defesa contra o sofrimento remete à ideia de mecanismos de defesa do ego, desenvolvida na psicanálise, e cuja identificação foge ao escopo deste estudo.

Assim, foi possível perceber que o professor busca, a seu modo, certas formas para enfrentar as tensões do cotidiano. Algumas estratégias foram apontadas pelos entrevistados, tendo todas elas o objetivo de atenuar o sofrimento e relaxar diante das tensões do trabalho. Em alguns relatos, observa-se que os professores buscam se organizar melhor durante a semana para terem o final de semana livre para a família, os amigos e o lazer. Outros disseram elaborar um planejamento para organizar melhor suas atividades.

Eu busco fazer um planejamento para cumprir com uma folga para me sentir melhor (E1).

Eu tento ficar com o serviço de segunda a sexta, mas no final de semana eu tento não mexer com nada de escola. Gosto de ficar em casa, ver filmes, vou pro salão arrumar unha, cabelo, conversar, vou pra igreja. No sábado e domingo eu não faço nada da escola. Se precisar, eu tenho que fazer, período de provas é mais difícil (E3).

Meleiros (2012) aponta o planejamento das atividades diárias e a capacidade de administração do tempo como técnicas “*anti-stress*”. Para lidar com as tensões do dia a dia, alguns professores buscam se desligar do ambiente escolar quando saem do trabalho, tentando não pensar nas situações vivenciadas, quando estão em casa, de modo a evitar o sofrimento. Algumas falas traduzem uma posição de alienação extrema, como a forma encontrada para evitar o sofrimento ou a tomada de consciência de sua real situação.

Esquecer, eu consigo desligar no final de semana, não sou de ficar pensando não. Eu não gosto de ficar remoendo (E11).

Eu saio da escola e eu esqueço, porque eu não quero sofrer, eu já passei por coisas, eu não quero voltar a tomar remédio, eu tive que tomar remédio, não quero isso mais, eu saio daqui e eu esqueço, infelizmente (E7).

Eu abstraio e finjo demência. Finjo que não está acontecendo nada, enquanto não bater em mim eu não faço nada, na hora que bater aí eu vejo o que eu arrumo (E8).

Alguns docentes buscam descansar após a jornada de trabalho, pois acreditam que se dormirem, poderão se recuperar física e mentalmente.

Eu deito e durmo. Se eu conseguir dormir, resolve (E6).

Eu tenho que dormir um pouco depois do trabalho e depois vou pra academia. (E13).

Outros docentes procuram fazer outras atividades que gostem e praticam atividades físicas para se sentirem melhor. A preocupação com a própria vida, com a saúde, foi a estratégia utilizada por um docente. No entanto, a maioria não consegue encontrar tempo livre para cuidar de si e fazer atividades físicas, por exemplo, conforme constatado anteriormente e nas falas a seguir:

Eu tenho que colocar pra fora, alguma explosão eu terei. Nem que seja desabafar, externar o que está acontecendo. Gosto de cuidar dos meus bichos, fazer zumba (E2).

Tenho cuidado da minha saúde, eu vou pra academia, no final de semana eu saio. Antes, eu deixava de sair por causa de trabalho, prova, agora eu não faço isso, eu saio mesmo, porque se eu não sair, eu vou ficar frustrada. Eu estou priorizando minha vida (E9).

Em casa, não fazia nada, não tinha tempo de uma terapia, de uma atividade física, não tinha tempo de nada. Enquanto eu era mais nova ainda fazia uma atividade física, depois eu casei tive os filhos, e não tinha tempo mais (E10).

Registra-se que alguns docentes se utilizam dos recursos da fé para encontrar força interior e superar as dificuldades, bem como o convívio familiar, conforme os seguintes relatos:

Eu sou uma pessoa muito religiosa, então, eu sempre tinha aquela coisa de trabalhar dentro da minha religião, no meu espírito para poder entender o que estava acontecendo e ir pra sala e pedir tolerância, porque senão você faz uma besteira (E6).

O convívio com minha família, a fé (E12).

Eu gosto de conversar muito, de estar com as pessoas, ir pra Igreja (E5).

Uma das entrevistadas que trabalha em outra escola com crianças de zero a três anos, além de buscar apoio no convívio social e na fé, percebe o seu segundo trabalho como uma válvula de escape, pois encontra nele a possibilidade de fazer uma espécie de psicoterapia, de recompor as energias gastas na escola que foi o objeto deste estudo. No relato da professora, percebe-se que ela encontra neste segundo trabalho um significado terapêutico:

O meu segundo trabalho é uma benção. Eu adoro a creche, adoro ir pra lá. (...) Na creche eu fico com eles, é só cuidar deles, não precisa xingar, falar alto, é muito bom ver eles aprendendo a engatinhar, é muito gostoso (E5).

Reinhold (2012), em seu estudo sobre a Síndrome de *Burnout* em professores, esclarece que algumas estratégias podem ser utilizadas para prevenir o esgotamento do professor, as mesmas podem ser ligadas diretamente à atividade do docente ou indiretamente. Estratégias como a organização do tempo, cuidar da saúde, dormir bem, fazer atividades físicas, fazer algo que dá prazer foram apontadas por Reinhold (2012) e encontradas neste estudo como forma de enfrentamento à tensão do dia a dia. Por outro lado, esta pesquisa também identificou manifestações importantes de alienação que parecem traduzir uma necessidade de negar a realidade como forma de sobrevivência.

6.2.6.5 Fontes de prazer no trabalho

Apesar de vivenciarem tensões no trabalho e estarem submetidos a um ambiente com potencial patológico, muitos docentes identificaram fontes de prazer que encontram no seu dia a dia profissional. Foi possível detectar que os docentes que lecionam no Ensino Fundamental I (alunos do 1º ao 4º ano) percebem mais fontes de prazer que parecem compensar o sofrimento no trabalho. As fontes de prazer que os docentes relatam vivenciar estão relacionadas ao aprendizado do aluno, ao cumprimento do objetivo do trabalho do professor, o que contribui para a preservação do sentido do seu trabalho.

O aprendizado do aluno é muito prazeroso e compensa muito o sofrimento (E1).

O retorno da criança, aí você vê que vale a pena (E3).

A resposta do aluno, o brilho no olho deles é gratificante. Isso compensa (E5).

O aprendizado do aluno é gratificante (E9).

Os docentes do Ensino Fundamental II (alunos do 5º ao 9º ano) falaram sobre algumas fontes de prazer no trabalho. Contudo, as mesmas não estão diretamente ligadas ao objetivo do trabalho do professor. Ademais, alguns afirmaram que as mesmas não compensam as fontes de sofrimento presentes no seu trabalho. Tal fato pode contribuir para que o sentido do trabalho desses professores se perca, gerando frustração ou mesmo formas mais graves de sofrimento mental.

Compensar não compensa mais não. Mas o que é gratificante, mesmo que seja um menor número, a gente vê que passou no IF. Igual no ano passado, nós tivemos acho que seis que passaram. Numa escola tão grande é pouco. (...) Pra nós é muito bom, saber que fez uma faculdade. Isso ainda é gratificante. (...) São poucos? São, mas isso que ainda aquece o coração da gente. Isso é muito bom. Mas, é um pouquinho, mas pra nós é recompensador saber que eles foram e que deram certo. Mas, a maioria a gente vê depois, alguns casos que foram assassinados. A gente recebe muitos alunos do campinho, são assassinados. Teve um último que levou um tiro, foi nosso. (...) Quantos já saem daqui e a gente já sabe que está envolvido com droga, que já estão no crime, então é muito triste (E10).

O que é gratificante é minha relação de amizade com os alunos, até aqueles que não querem. Eles não querem o que eu estou querendo ensinar ali, mas se eu parar e bater um papo com eles sobre outra coisa, eles querem conversar comigo. Eles não querem e não estão a fim da estrutura que eu ofereço do currículo, eles estão em busca de outra coisa que eu não consegui interpretar o que é. Isso não compensa o sofrimento, pode amenizar (E8).

Ver o aluno que fez opções com base na sua aula. O reconhecimento do aluno. Meu medo é que não tenha mais retorno do aluno (E2).

O que é gratificante é que eu sou melhor que ontem, o meu conhecimento mesmo. Aí, compensa. Por isso que tenho coragem de continuar aqui (E6).

O que é gratificante é poder ensinar alguém, (...) mas não tem como ensinar o conteúdo, a defasagem é grande (E7).

Assim, percebe-se que os docentes que lecionam no Fundamental I encontram mais êxito no seu trabalho, sobrepondo mais facilmente as barreiras impostas pelo contexto laboral e vendo sentido naquilo que realizam. O prazer que estes professores vivenciam está relacionado à possibilidade que encontram de cumprir a finalidade do ensino. Tal fonte de prazer foi encontrada também por Ribeiro (2011), ao estudar o prazer e sofrimento em docentes do Ensino Fundamental. Já o docente que atua no Fundamental II parece não conseguir se sobrepor a tais barreiras, sendo que as raras fontes de prazer que encontram não compensam o sofrimento.

6.2.6.6 Possibilidade de adoecimento

Ao serem questionados sobre a possibilidade de exercer o trabalho de professor na escola em estudo sem adoecer, praticamente todos os docentes consideraram tal hipótese impossível. Alguns defenderam a necessidade de se estabelecer alguma estratégia para não adoecerem e aliviar as tensões vivenciadas no trabalho, enquanto outros simplesmente consideraram o adoecimento inevitável, de acordo com os depoimentos colhidos:

Tem que arrumar uma válvula de escape. Se eu viver a minha profissão no trabalho e revivê-la em casa eu vou adoecer. É o que vale para toda profissão. O que vale é o equilíbrio, se eu busco este equilíbrio eu consigo viver bem (E1).

É se você organizar a sua vida, qualquer serviço pode adoecer. Então, você tem que ter o seu jogo de cintura. De 5 anos para cá, a clientela mudou muito, então você precisa ter a sua estratégia para lidar com isso (E3).

Não é possível (E2).

Não, sempre a gente adocece. A gente tenta não adoecer (...). Como não vamos ter um problema de voz, uma pressão alta, um problema de insônia? (E6).

Não, nas condições que a gente vive lá dentro, não tem jeito (E8).

Muito difícil, tem que ser muito frio para conseguir vencer tudo sem adoecer. É muito difícil. Vira e mexe a gente tem professor com atestado por causa da fadiga (E10).

Outros acreditam que é necessário que ocorra uma mudança na estrutura da educação e no apoio dispensado pelo governo ao professor, pois, conforme seus relatos, eles consideram a atual estrutura desfavorável.

Quando falo algo que o aluno não quer ouvir, ele vai ficar inquieto, ele não participa. Existe a necessidade de reestruturar a educação. A escola precisa formar gente, trabalhar valores antes de mais nada. A escola não tem que trabalhar apenas conteúdos formais. Se não houver essa transformação nós vamos continuar adoecendo (E4).

No contexto atual não. Mas se tivesse um olhar diferenciado de cima para baixo, daria sim, porque é uma profissão muito prazerosa. A maioria das pessoas está nela porque gosta. Eu estou nela porque gosto. Já trabalhei em outras áreas como empresas mineradoras e eu me identifiquei aqui. Eu gosto, apesar de todos esses entraves. Se tivesse um apoio maior, políticas melhores, eu acho que seria muito bem. Eu percebo que nós fazemos a diferença na vida do aluno, eu acho que se tivéssemos um apoio maior a profissão seria excepcional (E11).

Portanto, o docente percebe a possibilidade de adoecimento no seu contexto de trabalho atual, sendo que a maioria não acredita ser possível se sobrepôr a este risco com facilidade. Conforme verificado anteriormente, a maioria dos entrevistados já adoeceu em função do trabalho ou estão doentes. Este achado corrobora, mais uma vez, o que é apontado pela literatura ao constatar o adoecimento de professores (CODO, 1999; ESTEVE, 1999; REINHOLD, 2004; FREITAS, 2007; AGUIAR, 2010; ALMEIDA *et al.*, 2011; PEREIRA; AMARAL; SCORSOLINI-COMIN, 2011; ARAÚJO, 2011; REINHOLD, 2012; ZILLE; CREMONEZI, 2013;). Percebe-se também que, embora os professores busquem estratégias de enfrentamento às situações de tensão, as mesmas parecem não serem eficazes no combate a este adoecimento.

6.3 Estudo de Caso: a História de L.

6.3.1 Introdução

L. atua como docente na escola em estudo há 13 anos, desde a sua fundação. Ela tem 38 anos, é casada e tem um filho de quatro anos. É a segunda filha de uma família de três filhos. Quando solteira, sempre morou com os pais e irmãos em um bairro mais afastado do centro da cidade. Sua família é de classe média, sendo que L. não teve problemas financeiros na infância e na adolescência. Sua mãe sempre trabalhou na educação, como professora e Diretora de escola. Em casa, a presença marcante sempre foi da mãe, o pai nunca interferiu na educação dos filhos e também apresentava problemas com álcool. O direcionamento em termos de escola, valores e comportamentos foram passados pela mãe, sendo que L. percebe que a forma com que ela se relaciona com o filho, com o trabalho e com o esposo se baseiam no modelo transmitido pela mãe.

6.3.2 Vida escolar

Na primeira fase escolar, a partir dos cinco anos, até a segunda série do Ensino Fundamental I, L. sempre estudou nas escolas onde a mãe trabalhava, pois esta foi a maneira que a mãe encontrou de ficar mais tempo com a filha. Nos períodos em que não estudava (tarde ou manhã), sua mãe a levava para escola onde trabalhava, e ali era seu ambiente de brincadeira, dentro das salas com a mãe, com outras professoras ou nas salas administrativas da escola, pois em uma das escolas que

ficou durante esse período, sua mãe era a Diretora. Assim, dos cinco aos oito anos de idade, sua vida se passou na escola, sendo suas brincadeiras todas voltadas para este universo, onde auxiliava outras professoras a corrigirem os cadernos dos alunos; brincava de dar aulas e ajudava os alunos da educação infantil a fazerem os trabalhos dentro de sala de aula. Sempre gostou de estar lá e ajudar a mãe e as outras professoras em suas atividades.

Na terceira série, já com nove anos, com o objetivo de criar uma independência na filha, a mãe a colocou em outra escola a qual não trabalhava, sendo que no período em que não estava na escola, L. passou a ficar em casa com o irmão mais velho. Esta situação não deu muito certo, pois L. não se entendia com o irmão que chegou a agredi-la, obrigando a mãe a pedir a uma tia que cuidasse dela quando não estivesse na escola. Apesar disso, foi um período tranquilo que favoreceu a convivência com suas primas, sendo que estas se tornaram uma referência de amizade nesse período, bem como na adolescência e juventude.

6.3.3 Vida familiar

Na pré-adolescência, a mãe de L. aposentou-se no cargo de Diretora escolar da prefeitura, mas continuou a trabalhar em outro cargo, como professora. Nessa ocasião, foi eleita vereadora da cidade de Congonhas, passando a ficar mais tempo com a família. Em casa, todas as decisões eram tomadas pela mãe, pois o pai apresentava problemas com álcool e, em função disso, não se envolvia muito com a educação dos filhos. Tal fato sinalizava um problema na relação dos pais de L.. Sua mãe coordenava a casa, definia as ações e os projetos da família, acompanhava as obras, cuidava da saúde dos filhos, participava das reuniões e eventos escolares, enfim, centralizava todas as decisões. O filho mais velho sempre dava muito problema, fugia de casa, batia o carro, brigava na rua e tudo isso era resolvido pela mãe, com pouca interferência do pai.

O valor que predomina no ambiente familiar de L. é o de ser dedicado ao trabalho, sendo que sua mãe é referência de mulher trabalhadora e determinada, aquela que sempre foi a provedora principal da casa. A família vivenciava poucos momentos de lazer e diversão, sendo que L. relata não se lembrar de ter ido a uma festa com os pais, o que talvez explique a sua pouca animação para um lazer, uma festa ou um

encontro social com família e amigos. Outro valor marcante na família é o respeito e o altruísmo. A mãe de L. é referência de apoio e liderança para a comunidade, pois exerceu cargos de liderança como Diretora de escola, e depois como vereadora. Estava sempre ajudando as pessoas, mesmo quando não exercia cargo público, sendo comum ter pessoas carentes na porta de sua casa pedindo ajuda. Estava sempre disposta a amparar as famílias carentes e como Diretora chegava a doar merenda da escola para famílias pobres do bairro. Quando vereadora, essa ajuda se intensificou, tendo a porta de sua casa tomada de gente todos os dias, tendo até mesmo acolhido famílias carentes dentro de casa ou permitido que morassem em uma de suas casas sem pagar o aluguel. Assim, todos os problemas que as famílias carentes do bairro enfrentavam, com relação à doença, à escola, à fome, recorriam à mãe de L., que incorporou na sua vida esse valor, sensibilizando-se com o sofrimento alheio. Ela relata se envolver e sofrer com situações de doenças, pobreza, exclusão enfrentadas por outras pessoas: “se eu sei de alguém que está precisando de apoio, eu vou e ajudo. Fico inquieta se não consigo apoiar de alguma forma”.

Nesse sentido, L. percebe a mãe como uma agente de transformação social, alguém que luta por mudanças, fato que também está presente, em certa medida, na sua própria vida. No entanto, o alcoolismo do pai é algo que marcou muito sua vida, apesar de o pai não manifestar um comportamento agressivo, sentia-se insegura com ele que dirigia alcoolizado com a família. Sente-se triste em saber que o pai sempre abdicou-se da família em função do vício, jamais participando de qualquer evento escolar. Ela não consegue compreender as escolhas do pai e até hoje tem dificuldade de aceitar este problema. Outro fato que a marcou foi a derrota da mãe nas eleições seguintes, pois a mãe se sentiu injustiçada pela sociedade, tendo sido uma grande frustração para a família, pois ajudava tantas famílias e não obteve o reconhecimento do povo.

A adolescência de L. não foi marcada por um número grande de amigos e por encontros sociais; o contato maior era com as primas, tendo namorado muito pouco. Não gostava de sair nos finais de semana, pois não se sentia bonita e não gostava de se olhar no espelho. Sempre se achou indigna de ser amada, não se achava merecedora nem da atenção dos pais, pois cresceu vendo o irmão gerar muitos

problemas e todas as atenções da casa se voltavam para ele. Assim, ela acreditava que os pais tinham que se preocupar com ele mesmo, pois até ela se preocupava com ele, o que não impediu que se sentisse relegada a um segundo plano. Como não apresentava qualquer problema de comportamento, se via longe dos olhares dos pais. Conforme relatado por L., esse sentimento de injustiça familiar ainda persiste,

minha mãe tem uma visão de que o P. (irmão mais velho) é uma pessoa necessitada, então, ele vai sempre precisar muito mais do apoio e do amparo dela do que eu. Ela vê as coisas desse jeito, ela nunca se preocupou comigo. Quando eu formei, eu perguntei pra ela o que ela achava de eu fazer uma pós-graduação, e ela me respondeu: 'se vira, se você quiser fazer você pega e paga para você' mas até hoje ela assiste financeiramente meu irmão. Ele não consegue construir a vida dele sozinho. O carro dele foi ela que comprou, a casa dele foi ela que comprou, a reforma da casa dele foi ela que pagou, a carreta que ele trabalha foi ela que comprou (...) numa escala de prioridade, vem o P., minha irmã caçula e depois eu.

A irmã caçula de L. nasceu quando ela já estava com 18 anos, sendo que ela relata ter tido dificuldades de conviver com essa situação, sentindo-se ressentida com sua situação apesar de jamais ter reivindicado a atenção dos pais. Pelo contrário, em um determinado momento se viu tal qual os pais, se preocupando com o irmão mais velho, chegando a ajudá-lo financeiramente também.

Quando jovem, sua mãe passou por um câncer, o que gerou grande sofrimento para a família, sendo que todas as responsabilidades, tais como gerenciar as casas de aluguel, coordenar as obras, comprar materiais de construção, decisões com os pedreiros, educação dos irmãos, apoiar a mãe na doença e outras responsabilidades foram assumidas por L., pois não encontrou no irmão mais velho e no pai a iniciativa para assumir os encargos da mãe. Isso fez com que se tornasse uma referência para a família e até hoje os problemas familiares são direcionados a ela:

eu sou um porto seguro para a minha mãe. Hoje, ela confia muito mais em mim do que no meu irmão. A conta dela eu cuido, o dinheiro dela está tudo no meu nome. Ela não confia nele. Tudo que ela precisa resolver ela conta comigo. Até pra chamar a atenção da minha irmã caçula e do meu pai, tudo ela apoia em mim.

L. se descreve como uma pessoa de iniciativa e resolvida, não espera os outros para fazer, enfrenta as dificuldades: “quando enfrento um problema de saúde com o

meu filho, fico preocupada, mas enfrento a situação com uma força, com uma determinação incrível, não sei de onde eu tiro forças para vivenciar tal coisa”. Ela se considera como uma pessoa que tem poder de persuasão e perfil de liderança. Sempre reivindica seus direitos na escola onde trabalha, procurando expor suas ideias, reclamar e lutar por melhorias, não aceitando autoritarismo e opressão. No entanto, não assumia esse comportamento, diante das injustiças que relatou vivenciar em relação ao irmão. Não gosta muito de sair com amigos, festas e lazer, o que a faz considerar-se uma pessoa antissocial.

6.3.4 Vida profissional

Influenciada pela mãe, L. decidiu cursar História na faculdade, sem ter muita convicção se era essa a carreira que gostaria de seguir, mas acabou se identificando com o curso. Seu primeiro emprego foi aos 21 anos, quando lecionou educação artística em uma escola de uma cidade vizinha. Ministrava aulas durante a semana e relata ter gostado muito daquela experiência, apesar de não ganhar o suficiente: “eu achava o máximo fazer aquilo, meu salário não dava nem para pagar a passagem, minha mãe me ajudava, mas eu gostava e me sentia realizada.”

Em 2001, aos 22 anos, assumiu a direção de uma escola municipal do bairro em que morava, a mesma escola em que sua mãe foi Diretora por anos. Como tinha pouca experiência no meio educacional e era muito nova, despertou a aversão de alguns professores mais experientes: “foi muito complicado, uma briga, pois lá só tinha professoras antigas e experientes e uma menina de 22 anos, sem experiência nenhuma estava assumindo a direção”. Os cargos de direção das escolas municipais são cargos políticos, e como a mãe de L. possuía envolvimento e influência política, o prefeito da época a nomeou para o cargo de Diretora. Apesar de ter enfrentado este problema, L. relata ter sido a melhor experiência acadêmica de sua vida, “foi a experiência mais prazerosa que tive na educação”, pois foi neste momento que aprendeu muito a respeito do universo educacional: “foi ali que eu aprendi tudo que eu sei de escola; tudo que sei aprendi ali”. Na ocasião, teve muito apoio da sua mãe, com quem sempre partilhava suas dificuldades e tomava orientações.

Mesmo enfrentando vários desafios, como a vulnerabilidade social da comunidade na qual se encontrava a escola, a dificuldade do diálogo com os pais dos alunos (“comunidade complicada, onde o trato com o povo é difícil, é um povo ignorante”), e também a falta de apoio de alguns professores, avalia ter realizado um excelente trabalho. Proporcionou várias melhorias para a escola, buscou empresas parceiras que ajudaram na reforma da escola, deu todo o suporte necessário para a equipe pedagógica e administrativa realizar seu trabalho, tendo o apoio das pedagogas e do corpo administrativo. Era uma diretora ativa e bem atuante, e que apresentava um bom perfil de liderança,

eu reconheço que eu tenho um perfil de liderança. Apesar de não ter experiência, não fui uma Diretora ruim, foi uma excelente gestão (...) buscava melhoria na escola, eu gostava disso, gostava de organizar. Desenvolvi várias aptidões (...) fui muito feliz lá, os professores do Fundamental não me aceitavam muito, mas foi uma experiência incrível. Ver os meninos desenvolverem, ver o desenvolvimento da escola era muito satisfatório. Tenho saudades dessa época (...).

Em paralelo ao trabalho na direção, L. também ministrava aulas em outras escolas, fato que confirmava ainda mais a sua predileção pela educação. Ela gosta de lecionar e percebe ter a vocação para a educação. Em fevereiro de 2004, foi nomeada professora regente de História na escola onde trabalha atualmente. Sempre teve muita motivação para a sala de aula, buscando trazer coisas novas, desenvolver projetos, planejar aulas dinâmicas e fora das salas, como em pátios, em museus. Sempre buscava planejar uma visita técnica para agregar ainda mais ao aprendizado, sendo que os alunos gostavam muito de suas aulas e estabelecia um relacionamento amigável com eles: “... é gratificante minha relação de amizade com os alunos”.

6.3.5 O adoecimento

Em 2014, L. começou a ficar entristecida com a escola e com a profissão, sentindo-se com a autoestima muito baixa e desmotivada para lecionar. Relata que não estava mais se empenhando em preparar uma aula diferenciada para os alunos: “eu já estava numa enrolação danada; não tinha mais ânimo para as aulas”. L. relata que a principal dificuldade que enfrentou neste período foi com o estilo de gestão do Diretor que tomou posse em 2013.

Conforme relatado por L., o estilo de gestão desse Diretor é ditatorial, não há participação dos professores nas decisões da escola, e a forma de abordar os docentes e os alunos, muitas vezes é grosseira e autoritária. Baseado num comportamento autoritário, segundo L., o Diretor assume funções que caberiam a outros profissionais, como divisão de turmas, reuniões com pais, controle do recreio dos alunos.

Na divisão de turmas (que deveria ter sido feita pelo pedagogo juntamente com os professores) ele “decidiu” sozinho montar uma turma com 32 alunos-problema, tanto de disciplina quanto de aprendizado. Estão no 8º ano e assinam o próprio nome errado. Montou também uma turma somente com alunos da inclusão: autistas, é impossível dar aula nestas turmas.

Várias outras imposições e proibições são feitas pelo Diretor, tais como a proibição de dar aulas no pátio, a proibição dos professores se alimentarem no refeitório dos alunos e outras questões que, na visão de L., são autoritárias e passadas de forma grosseira.

Em uma reunião da direção com os professores, L. brigou abertamente com o Diretor e expôs todas as suas discordâncias, tudo o que não gostava da sua gestão, deixando claro que não aprovava suas imposições e forma de gestão.

A professora L. relata que não gosta dessa relação de autoritarismo e não aceita ser dominada. Diz também que tem dificuldade de aceitar ordens que não são coerentes, não havendo um diálogo e um entendimento de que uma ordem seja realmente boa. No entanto, conclui L., apesar dos outros professores concordarem com sua visão, ninguém se manifestou abertamente com o Diretor, por medo.

Quando eu vou questionar as coisas erradas que acontece na escola eu tô sozinha, ... já tive conflito com ele, e quando tem que ter numa reunião nós dois temos embate na frente de todo mundo e eu assumo isso sozinha. O problema é geral, todo mundo sente, tá pra todo mundo, só que eu reclamo e fico sozinha reclamando porque o resto tem medo dele, aí não fala.

Segundo ela, para conseguir o apoio de alguns professores, o Diretor assume um estilo de gestão baseado em trocas: aqueles que o apoiam não têm o dia cortado quando precisam faltar e têm outras vantagens pessoais. Os outros professores percebem o problema, mas não reclamam por medo e também para não perderem esses benefícios pessoais.

A professora L. sente-se muito incomodada com esse estilo de gestão e não se submete a algumas regras impostas pela direção, fato que modificou a forma como é vista dentro da escola por outros professores, pois sente que os mesmos, apesar de concordarem com seus questionamentos não se manifestam e também estabelece um relacionamento mais distante com L., por medo do Diretor. Diante dos enfrentamentos que teve com a direção, L. percebe um desgaste no seu relacionamento com o Diretor, que passou a não dirigir a palavra a ela.

O regime é ditatorial. Não pode absolutamente nada. Eu tenho ainda uma liberdade, por quê? Eu saio da sala com os meninos e o “Fulano” (Diretor) não vem me encher o saco se eu cismar de dar aula do lado de fora da sala. Não fala nada comigo porque nós dois já tivemos um desentendimento. Só que é frustrante porque o professor já muda o relacionamento que tem comigo porque sabe que eu tenho um problema com a direção.

Apesar desse distanciamento, a atuação do Diretor continua afetando L., sendo que ela se sente mal até mesmo com o fato de ser ignorada por ele:

Com a Diretora anterior a ele nós tínhamos um problema de relacionamento muito sério. A gente não conversava a mesma língua, porque ela queria me dominar e eu queria dominar ela o tempo todo, ela gritava comigo e eu gritava mais alto com ela. E ela falava comigo que não e eu fazia o contrário, entendeu? Com o fulano, foi a mesma coisa, com o fulano foi ainda mais sério. Eu desconheço uma pessoa tão estúpida e grossa igual ele. E quando ele quis me humilhar, eu devolvi pra ele no mesmo tamanho, porque eu levei ele direto na Secretaria de Educação e eu me propus a sentar e conversar com ele, e quando ele mostrou pra mim que ele tinha medo de sentar e conversar comigo, porque ele falou com a Secretária de Educação que preferia não conversar. Então eu falei, acabou, ele vai ficar no canto dele e eu no meu, se ele abrir a boca pra falar algo que me desagrada eu ia pra cima dele, depois disso ele não me incomodou... Ele me ignora e isso me dói.

A professora L. relata não ter problemas com os alunos e que gosta da atividade de lecionar. Mesmo percebendo que há vários problemas no trabalho do professor, como a falta de valorização, falta de tempo para o lazer, as leis que não são funcionais, o desinteresse dos alunos, a falta de apoio da família e as questões sociais dos alunos, o que mais a incomoda é a atuação da gestão. Algumas situações de conflito descritas por ela são, de fato, violentas e surpreendem, sobretudo, pelo fato de ocorrerem dentro de uma instituição educacional:

Ele me adocece. Aquele homem me adocece. Ele é prepotente. Ele é inteligente, mas não sabe trabalhar as relações interpessoais. Não tem Inteligência emocional. O meu problema é ele. Eu detesto a prepotência dele. Ele é arrogante. Ele não tem autocontrole. Ele empurrou uma aluna, a menina voou nele. Ela chamou ele de veado. Ele chamou ela de sapatão.

Ela mandou ele ir tomar no... Ele falou que faz isso porque gosta...Olha só o palavreado! Olha o nível... Deus me livre!

Em uma enquete promovida pelo Diretor junto aos alunos, a respeito do trabalho dos professores, L. foi muito elogiada pelos alunos que relataram gostar muito dela. No entanto, o resultado desta pesquisa foi ocultado pelo Diretor, sendo revelado a ela meses depois em segredo por uma funcionária. Tal situação gerou grande emoção em L. por saber que foi bem avaliada, pois já estava começando a se sentir inútil na escola. Mas sentiu, ao mesmo tempo, grande tristeza e revolta por saber que o Diretor a privou desse resultado.

Em 2015, começou a sentir muitas dores nas articulações, dificuldade de dormir, uma fadiga excessiva durante todo o dia. Acordava com uma sensação de cansaço e sentia um desejo constante de chorar. Ao longo do ano de 2015, L. trabalhava num ambiente onde o Diretor a tratava com indiferença e os demais professores tinham receio de L., por saber que a mesma tinha problemas com a direção. No final desse ano, apresentava dificuldades de raciocínio e de concentração: “outro dia estava dirigindo (...) e fui virar o carro em uma rua e atropeliei uma mulher e uma criança, fez um barulho enorme e aí que eu percebi. Não vi elas, estava extremamente descompensada...”, além de começar a apresentar falas desconexas. Ela se via várias vezes falando sozinha e xingando em voz alta.

Estava na sala com os alunos e comecei a xingar, a resmungar, a brigar em voz alta. Eu comecei a conversar comigo, eu não lembro mais o que era, eu não lembro, e os alunos começaram a falar que eu estava ficando doida, pois estava falando sozinha, e começaram a rir e eu fiquei muito constrangida.

Sentia taquicardia, enxaqueca, dores nos ombros, no pescoço e nas costas, dores no estômago, gastrite, sentimento de que aquele lugar não era para ela, desejo de abandonar o emprego. Sentia uma angústia enorme, segundo ela, estava com “síndrome do pânico” e “não aguentava ficar ali”.

Constantemente nervosa e com mau humor, L. transferia esses sentimentos para suas relações familiares: “nervosismo, senti demais, totalmente sem paciência, sem paciência para conversar, para dar explicações dentro de casa”. Dentro dela aumentava a insatisfação com o trabalho e com a própria vida. Estava se sentindo

confusa, já não conseguia lecionar, pensar e elaborar atividades diferentes, “nem o feijão com arroz eu estava fazendo direito”.

Em janeiro de 2016, nas férias, L. começou apresentar reações de pânico e desespero em relação à escola.

Eu passei o janeiro inteiro com pânico. Cada dia que diminuía em janeiro era uma dor horrível! Eu falava: Meu Deus do céu! Tá voltando! Tá voltando! Então... quando chegou o dia 27 de janeiro, porque na prefeitura a gente voltou dia 27, eu falei: pelo amor de Deus! Me socorre! O que é que eu vou fazer dentro da sala de aula?

Ao retornar às aulas, sentia-se trêmula e apavorada, tendo sido afastada por 67 dias, a partir de 07/03/2016, com diagnóstico de depressão: “se eu não afastasse, eu iria surtar”. Buscou tratamento psiquiátrico, tendo tomado vários medicamentos para dormir, antidepressivos e relaxantes, e também iniciou sessões de psicoterapia.

Quando estava afastada se sentia mais aliviada, mas sabia que em breve deveria voltar às atividades e que tudo que havia sentido não tinha resolvido. Ela tinha a sensação que não fazia falta na escola, alimentou o desejo de buscar outra profissão, mas não via algo que poderia fazer: “eu não sei fazer outra coisa, eu cresci a minha vida inteira neste universo dentro da escola”. Apesar de ter vivenciado todas essas dificuldades, L. relata que o trabalho lhe fazia falta e que não gostava daquela situação de estar afastada: “...continuei levantando no mesmo horário. Após realizar os afazeres domésticos sentia falta de algo. Para compensar, comecei a sair e fazer compras desnecessárias e gastava muito dinheiro.” Neste período percebeu um desequilíbrio em sua alimentação, chegando a engordar 10 quilos. Tomar medicamentos e fazer psicoterapia a fazem sofrer, pois afirma que ao fazer isso ela se sente frágil: “assumir a necessidade de tomar medicamento é doloroso, porque é assumir pra mim mesmo que eu sou fraca”.

Após a licença, L. retornou ao trabalho, e no primeiro dia em sala ficou completamente afônica, afastando-se por mais três dias. Ao retornar, foi bem recebida pelos professores, fato que fez com que L. se sentisse emocionada e acolhida, pois estava se sentindo inútil na escola e até mesmo menosprezada. Quanto ao Diretor, não recebeu dele nenhum gesto de acolhida ou apoio. A relação de entre eles continuava sendo de distanciamento e indiferença.

6.3.6 O casamento

L. namorou durante quatro anos um rapaz da sua cidade com quem se casou aos 33 anos, tendo um filho de quatro anos. L. é dedicada às questões familiares e muito envolvida na educação e formação do filho. Considera-se uma mãe carinhosa e até mesmo superprotetora.

O relacionamento com o esposo é tranquilo, sendo descrito por L. como um engenheiro de uma multinacional, calmo, trabalhador, sem vícios, e participativo nas questões da casa. Sente-se sempre ouvida e respeitada por ele. As contas domésticas são divididas com o esposo e não vivenciam problemas financeiros. Eles têm casa própria e estão construindo uma casa maior, pois planejam ter outro filho. As decisões sobre a construção são compartilhadas, incluindo as questões financeiras.

O maior conflito que L. vivencia em casa é com relação aos eventos sociais, pois L. não gosta de sair para festas, nem mesmos os aniversários de familiares e amigos. No entanto, o esposo de L. gosta de frequentar as festas familiares. “Para mim é um custo ter que sair para uma festa de casamento, eu não gosto muito. Já o F. adora, e às vezes eu deixo ele ir sozinho e fico em casa dormindo”.

Depois do seu adoecimento, L. relata que começou a ter dificuldades no relacionamento, pois seu nível de paciência e mau humor sofreram mudanças, além de sempre sentir dores no estômago, enxaqueca e dificuldade para dormir, fatores que, na visão de L., deixam-na ainda mais indisposta e intolerante, favorecendo o surgimento de conflitos entre eles por questões simples.

L. não aceita que sua ideia seja ignorada e não gosta de ser contrariada sem motivos. Em uma conversa que L. estava tendo com seu esposo, sobre a construção de um cômodo em sua casa, o esposo de L. disse: “eu vou fazer isso sim, e você não entende nada disso”. Tal fala deixou L. revoltada com o esposo, pois se sentiu menosprezada.

Ele veio falar que eu não entendo nada disso, não entendo nada disso, cada parede dessa construção tem um real meu? Quase que eu matei ele, qual é a visão que ele tem de mulher? Que sirvo pra ajudar na construção da casa, mas que ninguém saiba, que as decisões seja ele que toma,... se

eu estou no provimento da casa com ele, porque que minha decisão não é considerada? Não concordo.

Para L., o aumento de conflitos entre eles é em função do estado que está vivendo, pois apesar disso, L. relata que seu esposo se esforça para ser compreensivo.

6.3.7 Situação atual

Atualmente, L. continua exercendo o seu trabalho, mas não com a mesma motivação de quando iniciou na escola: “me sinto angustiada por saber que em 2004 eu tinha outro nível de vontade, de disposição, de querer fazer coisa diferente; com o passar do tempo isso diminuiu muito”. Embora não tenha se afastado novamente nos últimos meses, L. relata que ainda sente sintomas como cansaço, taquicardia, dores no estômago, dores na coluna, nos ombros e pescoço, além de crises de enxaqueca. Desenvolveu uma gastrite crônica, alterações no humor e tristeza. Ainda toma os medicamentos e não faz mais terapia, embora reconheça que precisa retomar, apesar de ser algo penoso: “fazer terapia me dói, porque reviver e falar tudo que eu passei me incomoda”. Sente-se envelhecida e angustiada por precisar enfrentar este trabalho até a aposentadoria.

Eu tenho 38 anos e eu estou cansada. Eu me sinto uma pessoa de 70 anos de idade dentro da sala, é assim que eu me sinto. Como eu vou fazer, e essa é uma angústia muito grande que eu tenho, pra conseguir permanecer fazendo o que eu faço, mas de maneira a me dar prazer. Pra conseguir chegar lá nos 60 anos. Como eu vou estar com 60 anos dentro de uma sala, se hoje com 38 anos eu estou assim?

No início de 2017, ocorreu uma substituição do Diretor da escola, e a nova direção assumiu uma postura mais flexível e menos centralizadora, mas tomou poucas decisões, o que, na visão de L., é decorrente da insegurança, fato que, para ela, interfere no bom andamento da escola.

A administração da escola está péssima, a escola está suja, os banheiros estão péssimos. A comunicação é fraca, é admitido um aluno novo eles não comunicam, não conversam com os professores. Neste ponto eu reconheço que o Fulano (antigo diretor), autoritário do jeito que ele é, a escola andava melhor, era mais organizada. O problema que ele escolhia com quem ele queria trabalhar, quem ele ia favorecer. Agora tudo é permitido, tudo pode, principalmente com relação à disciplina. Os alunos não têm respeito pela direção da escola.

Ademais, L. reclama a falta de atuação e apoio da direção e corpo pedagógico para com as atividades e problemas que os professores enfrentam. “Na escola, o que eu

quero fazer com os meus alunos eu não encontro dificuldades, mas também não encontro ajuda”. Relata que quando precisou ministrar uma aula com vídeos não conseguiu por falta de apoio técnico e pedagógico na disponibilização dos equipamentos, na preparação da sala de vídeo e outros detalhes técnicos para a aula. “...demorei 1h30 para preparar os equipamentos, preparar o ambiente. Em nenhum momento eu tive apoio da Pedagoga e da direção para me ajudar nesta estrutura”.

Ela também quis levar os alunos para visitar um museu em Belo Horizonte e sua ideia foi barrada pela direção e pela Secretaria da Educação: “a resposta era que qualquer atividade fora da escola está proibido; aí, eu desisti, [pois] isso acaba limitando o meu serviço”.

De acordo com L., a direção está muito mais preocupada em não ter problemas do que efetivamente com o bom andamento das aulas e a educação dos alunos. “Percebo que é um alívio para a escola enquanto o professor estiver contendo os alunos, sem problemas para eles, eles não querem ser incomodados.”

Em 2017, L. faltou por algumas vezes ao trabalho, relatando não estar se sentindo muito bem. No entanto, ninguém da Direção da escola a procurou para conversar e saber como ela está ou se está precisando de ajuda.

Nunca sentaram para conversar comigo, e este ano já tive muitas faltas e ninguém vem conversar comigo, falei que estava passando mal. Na verdade, o que eu não quero mesmo é estar lá, porque eu perdi completamente a empolgação para dar aula. Sabe quando você está num lugar, mas você não se sente mais parte do grupo, quando você não conversa mais, não falam a mesma língua?

A Direção e a Pedagoga não se envolvem nos problemas enfrentados por L. com relação ao desenvolvimento dos alunos. L. relata com tristeza a falta de apoio e, conseqüentemente, a impossibilidade de ajudar e acompanhar alunos que precisam de uma atenção maior.

Em 2017, L. começou a lecionar para um aluno surdo e mudo do 9º ano, sendo que o mesmo é acompanhado por uma intérprete de libras. Ao buscar conhecer melhor as condições do aluno e entender melhor seu processo de aprendizagem, L. descobriu que o mesmo não é alfabetizado. Embora esteja no 9º ano do Ensino

Fundamental, o aluno não sabe ler nem escrever e toda forma de comunicação é feita por meio da intérprete. Além disso, embora esteja incluído, o aluno não se sente acolhido e incluído, conforme relatos da intérprete.

Tal situação gerou grande comoção em L. que se dispôs a apoiar o aluno relatando sua situação ao corpo pedagógico e às professoras dedicadas a apoiar alunos com deficiências na escola, pedindo a elas que o apoiasse e o ajudasse a se alfabetizar. A decepção de L. foi grande ao perceber que o corpo pedagógico não se interessou em ajudar o aluno e ainda disse que, no próximo ano, ele já estaria em outra escola, pois na escola não há turmas do Ensino Médio. No entanto, L. sente-se incomodada em aprovar um aluno no 9º ano que não sabe ler nem escrever.

Como que esse menino vai trabalhar se ele não sabe ler nem escrever, aí falei com ele que ele pode arrumar emprego no supermercado para repor estoque, mas se ele não sabe ler e escrever, como ele vai saber onde colocar as mercadorias? Vai encaixar os produtos conforme o desenho das embalagens? Olha que coisa cruel? Pra pegar um ônibus na rua ele não vai saber ler a placa, e eu sou obrigada a aprovar e lá na escola tem uma sala recurso com duas professoras, porque alguma delas não alfabetiza ele? As duas são professoras de nível fundamental. Por que? É direito dele, a pedagoga disse que ele já chegou aqui assim, então não é problema nosso? Ela chegou a falar que no ano que vem ele não é mais da escola, parece que está empurrando o problema.

Tal postura do corpo pedagógico gerou grande frustração em L. e a mesma pediu que a Pedagoga marcasse reuniões com os pais; pesquisou sobre organismos públicos que pudessem apoiar o aluno. Entretanto, incomoda muito a L. a postura de indiferença e a falta de envolvimento da Direção e da Pedagoga com a aprendizagem.

Eu pedi a Pedagoga para sentar com os pais do J. para conversar com eles e encaminhar ele para Feneis (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), para ele ser alfabetizado em libras. Eu me empenhei tanto em descobrir o caminho para ajudar esse menino e eu senti que a escola não valorizou absolutamente nada do que eu fiz. A Pedagoga me falou apenas, em tom irônico, que eu era eficiente demais... Eu pensei até em fazer libras, e ela falou isso como se eu estivesse entrando no serviço dela, mas eu fiz isso porque eu preciso entender como lidar com ele.

A respeito da angústia que sente ao lecionar na sala deste aluno, L. relata sentir que há uma barreira entre eles, percebendo que o processo de aprendizado não é efetivo. Apesar de perceber que o aluno volta sua atenção para ela, sente-se impotente no processo de ensinar.

Minha maior angústia é quando eu entro na sala de aula e eu começo a explicar matéria para os meninos, você olha para ele, e você vê que ele está com você e ele assustado olhando pra mim, parece que tem um muro entre mim e ele.

Tal angústia que L. vivencia fica ainda mais forte ao saber que o corpo pedagógico não quer se envolver nesta situação. Ela concluiu que o aluno simplesmente passará pela escola, sem que a mesma faça alguma diferença na vida dele. Conforme relatos de L., sua postura foi criticada pelo corpo pedagógico.

Você quer fazer uma coisa para ajudar, aí você encontra críticas, você encontra olhares tortos. Eu presenciei a pedagoga falando com as duas professoras da sala recurso que eu estou preocupada com esse menino que passou pela escola e a escola não fez diferença na vida dele. Ele não sabe matemática, ele não sabe química, ele não sabe física. O J. fez uma carta contanto a angústia dele, e a escola não está nem aí pra ele, ela quer passar esse problema pra frente. É muito triste. E o pior, a minha impotência é tão grande, mas eu não sei fazer outra coisa, já até pensei em outra coisa, mais eu não sei fazer, e eu gosto disso, eu gosto do contato com os meninos, eu não tenho problemas de relacionamento com os alunos. Está todo mundo tão cansado que qualquer coisa diferente que você propõe na escola ninguém quer fazer, te acham enjoada, não veem mais sentido naquilo.

Assim, L. assume a situação deste aluno com um grande desejo de fazer algo por ele, de apoiá-lo na sua formação, mas se vê impedida de realizar isso, o que a faz sentir-se impotente e mal consigo mesma:

Eu queria dar pra ele um caminho que ele pudesse sobreviver depois que ele saísse dali, porque agora ele tem uma intérprete que faz comunicação pra ele, mas ele não vai ter uma intérprete colada com ele 24 horas, ele precisa ter autonomia de vida, e ele não vai ter. Queria conversar com o pai dele, para ele participar desse recurso, é de graça pra ele, até o transporte seria de graça, eu me senti uma intrometida, me senti um lixo. Qual seria o papel da escola? Era falar com o pai para ele buscar este serviço para o filho dele, pois será bom para ele, mas nem isso eles fizeram. E aí vem falar pra mim que o professor tem que estar motivado pra dar aula, tem que estar motivado o caramba...

Além desse caso, ela expressou também sua angústia ao tomar conhecimento de alguns problemas que os alunos enfrentam, como é o caso de uma de suas alunas de 16 anos que sofreu violência sexual pelo padrasto, ficando alguns dias sem comparecer em aula. O fato foi denunciado por alguém que não pertence à família e embora tenha sido comprovada a veracidade dos fatos, a mãe da aluna assumiu uma postura de rejeição para com a filha e ainda a culpa pelo ocorrido. L. se sente angustiada e impotente diante da gravidade dos problemas:

O que falar com um aluno desse? O que eu como professora tenho para dar para essa menina? O que adianta trabalhar Segunda Guerra Mundial com ela, o que isso vai fazer de diferença na vida dessa menina? Nada. Eu tenho que ser psicóloga, mas nós também não estamos bem, estamos todos doentes, como ajudar?

Diante dos relatos, parece que a postura de indiferença da escola sobre as questões trazidas pelos alunos faz com que L. se sinta triste e angustiada. Recentemente, por exemplo, ela percebeu que um de seus alunos estava com um tremor anormal nas mãos, dificultando na sua escrita. Ao conversar com ele, descobriu que o mesmo foi diagnosticado com uma doença que gerava esse sintoma e que seus pais já haviam comunicado ao corpo pedagógico sobre o fato. No entanto, ninguém da direção ou da pedagogia comunicou aos professores sobre o problema do aluno ou passou uma orientação sobre a melhor forma de atendê-lo. Tal posicionamento da direção e do corpo pedagógico da escola a deixa profundamente decepcionada. Além disso, ela se sente impotente por não poder ajudar estes alunos: “eu me sinto o ser humano menor do mundo, porque eu não posso fazer nada por eles, além de dar uma palavra de conforto pra eles. Eu não posso fazer nada por eles, gostaria de fazer mais por eles e não consigo”.

Outro relato de L. demonstra sua frustração em não conseguir ajudar seus alunos a descobrirem caminhos melhores.

Na escola teve uns 15 alunos nossos que já morreram por causa de drogas ou estiveram presos por causa de assassinato e drogas. Eles estavam lá na escola, e nós não conseguimos fazer a diferença na vida deles. Fico muito triste com isso. Teve um aluno assassinado por causa de drogas, eu fico tão triste porque não conseguimos ajudar ele dentro da escola, e quem matou ele foi um outro aluno nosso.

Para L., o sentido do seu trabalho vai se perdendo, pois além de perceber que muitos alunos não estão interessados na aprendizagem, sente que não consegue alcançá-los. Também se angustia pelos que têm interesse, mas sem conseguir oferecer a eles uma educação de qualidade.

...tem aluno que não quer, não tem problema cognitivo nenhum e não quer fazer nada, esses não me fazem sofrer tanto, mas para aqueles que querem, que têm condição, me dói não poder ajudar, me dói não poder fazer mais. Mas aqueles que não querem, ajudam para que o sentido do meu trabalho se perca, porque eu estou ali para trabalhar para o que quer e o que não quer, e os que não querem eu preciso descobrir uma maneira de fazer com que ele queira, meu papel é esse. Mas eu já calejei, à medida que eu percebo que eles não estão querendo eu largo de lado, eu distancio. A mesma coisa que faço no meu trabalho, eu preparo a aula, aí vejo que os

meninos não estão mais a fim, então penso, vou levar o ritmo mais brando e pronto. É isso que te falo, ninguém me cobra por isso, me faz sofrer estar naquela situação de negligência e não é só da minha parte.

De acordo com L., a escola é um lugar para a transformação do ser humano, um lugar propício para fazer o bem, ajudar e, no entanto, sente que não consegue exercer esse papel transformador sentindo-se decepcionada e cansada. E ainda se vê incentivada a assumir uma postura mais branda nas avaliações para aprovar os alunos que apresentam problemas de comportamento.

Pra falar verdade eu estou cansada, perde o sentido até de trabalhar, você vai ficar tentando dar aula diferente pra quê? Porque no final do ano você vai ter que aprovar aquele que se esforçou muito, porque você reconhece a aprovação dele, é mérito dele, e aquele que não esforçou absolutamente nada, e você vai acabar tendo que aprovar ele também, você vai aprovar até pra ficar livre dele, porque esse é um dos discursos que a gente ouve lá, 'aprova ele pra gente ficar livre dele no ano que vem, e passa o problema para frente'.

Em um dos relatos, L. apresentou o desejo de desenvolver um nódulo nas cordas vocais, que a impedisse de lecionar, devendo então ser reajustada para funções administrativas na escola. Atualmente, o psiquiatra diagnosticou-a com um quadro de síndrome depressiva.

Ela não encontra tempo para buscar um lazer e atividades prazerosas. Ademais, tem dificuldades de encontrar uma atividade que lhe proporcione prazer: “me ocupei durante tanto tempo da minha vida em me esforçar, em ser boa o suficiente para não dar trabalho para os meus pais que hoje eu não sei o que me dá prazer, o que me satisfaz.” Durante as férias também não se dedica a si e a momentos de confraternização e lazer: “nas férias eu me boicoto, adio o lazer, não viajo, pra mim basta ficar livre de escola”.

Sua relação atual com o trabalho é de despersonalização e indiferença. Ao ser questionada sobre o que ela busca fazer para conseguir viver melhor no trabalho, L. relata:

Eu abstraio e finjo demência. Finjo que não está acontecendo nada, enquanto não bater em mim eu não faço nada. Na hora que bater, aí eu vejo o que eu arrumo. Isso me faz sofrer, mas me faz sofrer menos do que quando eu estava 67 dias afastada. De lá pra cá eu tento não levar as coisas tão a sério. Sair frustrada da escola eu saio sempre, não é um dia ou dois dias não, é sempre. Mas eu tenho pensado assim, o que vale a pena pra mim hoje, é a realização do profissional? Não, o que me faz feliz é ter um convívio bem aqui dentro da minha casa com meu esposo. Ter um

convívio saudável com minha família é uma coisa que me traz muito conforto, ver meu filho bem, bem encaminhado. Isso me dá mais conforto do que estar lá. Aí para algumas coisas que eu sei que vai pesar muito pra mim, que vai trazer um desgaste muito grande, eu estou tentando fingir de boba, de idiota...

Embora L. tenha relatado vários fatores que a fazem sofrer no trabalho, como as normas, a condição física da escola, os problemas sociais dos alunos, parece que a atuação omissa da gestão com relação aos problemas educacionais é o que lhe causa maior sofrimento: “o problema de relacionamento não é pessoal com a gestão, eles me tratam bem; o problema é que o corpo pedagógico não funciona”.

Tal posicionamento da gestão e do corpo pedagógico, conforme L., aumenta seu sentimento de impotência na solução de demandas educacionais e até mesmo sociais dos alunos. Quando do seu adoecimento em 2015, L. deixou claro a sua intolerância em relação ao estilo de gestão autoritário do antigo Diretor, não apontando outros fatores relacionados ao trabalho como responsáveis pelo seu adoecimento.

Recentemente, a escola na qual trabalha recebeu um aluno que veio transferido por problemas de comportamento. Após vinte dias este aluno a ameaçou de morte porque ela lhe pediu que não atrapalhasse sua aula: “ele gritava com a orientadora que ia me matar, que ia me matar, gritava coisas absurdas a meu respeito, coisas baixas, dizia coisas horríveis que não tenho nem coragem de repetir”. Diante de tal situação, L. acionou a polícia e emitiu uma notificação extrajudicial contra a Secretaria de Educação exigindo uma postura da Secretaria a respeito do aluno, pois este veio transferido pela Secretaria de Educação porque gerou problemas em outra escola.

Apesar de L. ter ficado chateada com as palavras de baixo calão emitidas pelo aluno, o que mais a incomodou foi a omissão da direção com relação ao caso. Ela diz que em nenhum momento foi chamada para conversar sobre o caso ou buscaram entender como os fatos ocorreram. Ademais, os gestores da Secretaria de Educação disseram que ela não deveria ter acionado a polícia e também que não deveria ter emitido uma notificação extrajudicial. No entanto, L. acredita que se não tivesse feito dessa forma a Secretaria de Educação não se posicionaria sobre o fato.

Em poucos dias, o aluno foi retirado da escola e L. recebeu apoio da psicóloga da prefeitura.

Eu tenho certeza, se eu não tivesse feito dessa forma, não iria acontecer nada e aposto que a Direção nem iria passar a situação para a secretaria. O gestor da secretaria disse que eu não deveria ter feito dessa maneira, que eu deveria ter comunicado a Direção e eu respondi a ele, 'não é porque você não concorda que eu não tenho direito de fazer, este não é o primeiro caso de agressão contra professor e nem será o último e, no entanto vocês não fizeram nada'.

L. sente-se tranquila com a forma que abordou o caso, embora outros professores achassem que “ela deveria deixar pra lá”, por acreditar que a rápida atuação da Secretaria ocorreu em função de sua notificação extrajudicial. Embora tenha vivenciado tal fato, a forma que a questão foi gerida pela escola incomoda L., conforme relato:

Eles deveriam ter me procurado, me perguntando como aconteceu, o que aconteceu. Talvez eu possa até ter errado com o aluno, mas eles não falaram nada, na minha reunião com a mãe do aluno, a Pedagoga não disse nada, e a mãe do aluno ainda me falou que não era pra eu pegar no pé do filho dela, porque senão ele iria me infernizar. E a Pedagoga não disse nada, nem me defendeu.

Apesar desse incidente, L. não aponta grandes problemas de relacionamento com os alunos, de modo geral, enfatizando esse aspecto como algo gratificante no seu trabalho: “o que é gratificante é minha relação de amizade com os alunos”. No entanto, para L. essa ‘relação gratificante com o aluno’ não compensa o sofrimento que vivencia no que concerne aos problemas relacionados com a gestão da escola: “isso não compensa o sofrimento; pode amenizar”.

Mesmo expressando seu desejo de abandonar a sala de aula, parece que L. não desistiu da educação. Ao ser questionada sobre o seu futuro, ela apresentou interesse de atuar em posição de liderança na educação: “até penso em algum cargo de liderança, mas não na Direção da escola, talvez na Secretaria de Educação, onde talvez eu pudesse gerar mais transformação”. No entanto, para cargos de liderança em Secretarias são necessários sujeições e acordos políticos, algo a que L. não está disposta: “pra eu chegar a ter um cargo desse, eu vou ter que beijar a mão de alguém, e eu não vou fazer isso”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo permite concluir que o contexto laboral do docente apresenta vários aspectos com potencial patogênico, que associados à trajetória de vida do sujeito podem levá-los ao adoecimento. Diversos fatores geradores de sofrimento e frustração no trabalho destes professores foram identificados, o que pode justificar o índice importante de adoecimento que vem sendo constatado nessa categoria profissional. No contexto deste estudo, cabe ressaltar que, entre 13 docentes, 11 docentes relataram terem vivenciado algum problema de saúde e os mesmos o relacionaram à sua atividade profissional. Vários professores fazem ou já fizeram uso de medicamentos em função de problemas de ansiedade, irritabilidade, insônia e depressão. Os mesmos não acreditam ser possível exercer suas atividades sem adoecer, sendo que vários aspectos presentes na organização do trabalho desses professores podem nos ajudar a compreender este achado.

O trabalho do professor na escola estudada, apresenta diversos fatores com potencial de adoecimento, a começar pela jornada de trabalho prolongada em função das diversas atividades que assumem até mesmo em mais de um cargo ou escola. Tal fato é acentuado quando se refere à professora casada e com filhos que tem sua jornada mais intensificada com as obrigações do lar, tornando difícil encontrar tempo para o lazer, o convívio familiar e social, ou mesmo a sua formação.

Outro aspecto importante, concerne aos problemas relativos à gestão, uma vez que a diretoria e a vice diretoria são cargos políticos escolhidos conforme interesse do prefeito. Podem, portanto, ocorrer escolhas que não estejam alinhadas com as necessidades da escola, ora com gestores autoritários e centralizadores, reduzindo ainda mais a autonomia deste profissional, ora com gestores pouco centralizadores, mas igualmente pouco envolvidos, causando descontentamento entre os professores, por verem questões importantes não sendo devidamente tratadas. Uma gestão que se mostra despreocupada com os destinos da escola, pode contribuir ainda mais para a precarização do trabalho do docente, uma vez que demandas sérias surgem e poucas ações são adotadas para resolvê-las. Vimos que, embora os dois estilos de gestão sejam bem diferentes, ambos tiveram impactos negativos no cotidiano da escola e, em grande medida, na saúde dos docentes.

Tendo seu trabalho norteado por leis, normas e regimentos, que muitas vezes visam apenas aspectos quantitativos, como número de reprovações, evasões, dentre outros, o professor vai acumulando um sentimento de frustração por não conseguir perceber o real resultado do seu trabalho, que é a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Ou seja, tais normas estão na contramão do objetivo central da educação. Com isso, a autonomia deste profissional é limitada e seu trabalho quase sempre impedido.

Ademais, ao propor melhorias neste sistema, os docentes não encontram um ambiente aberto para discussões, tendo suas sugestões desconsideradas. Este fato pode contribuir para que seu trabalho perca o sentido, pois muitas vezes são obrigados a fazer aquilo que não acreditam ou concordam. Observa-se, neste sentido, uma tendência à precarização do trabalho desses docentes, já que melhores propostas não são aplicadas e não há uma cultura, sobretudo, na gestão atual, de tratar os problemas. Como se não bastasse, o ambiente físico e os recursos disponibilizados retratam a deficiência dos investimentos na educação, contribuindo ainda mais para o processo de precarização do trabalho destes docentes.

O sentimento de desvalorização desse profissional é acentuado em função da ausência ou ineficiência das políticas de gestão de pessoas, tais como o planos de carreira cujos critérios são pouco claros; instrumentos de avaliação de desempenho gerenciados de forma equivocada, sendo considerados como punitivos pelos docentes; ausência de um sistema de distribuição de recompensas, o que desmotiva este profissional a buscar inovações; e uma política de remuneração considerada injusta em relação às responsabilidades que assume e também se comparadas a outros profissionais de formação superior.

Outros pontos potencialmente patológicos no trabalho deste profissional concerne à indisciplina dos alunos e ao desinteresse dos mesmos pelos estudos. Tal fato contribui para que o conflito entre eles se intensifique, pois os objetivos do aluno e do professor são conflitantes. A impossibilidade, ou dificuldade, de realizar o seu trabalho e perceber os resultados do mesmo, contribui para que este profissional perca o sentido do seu trabalho. O sistema educacional enrijecido que os

professores se veem obrigados a seguir, talvez não esteja mais adequado ao público a que se destina.

Neste estudo foi possível perceber que o envolvimento familiar no processo de ensino-aprendizagem da criança ou do adolescente é limitado ou até mesmo inexistente. A falta de envolvimento dos pais no processo educacional dos filhos favorece para que o trabalho do professor se torne ainda mais penoso, pois a educação que deveria ser estabelecida pela escola em parceria com a comunidade e a família passa a ser assumida muitas vezes apenas pelo professor, que, em alguns casos, não encontra apoio nem mesmo da equipe gestora da escola. Assim, ele precisa assumir uma multiplicidade de papéis dentro do ambiente escolar, pois tudo aquilo que não é oferecido ao aluno pela família ou pela sociedade, o mesmo busca na escola, sobretudo, na figura do professor. No entanto, muitos não dão conta de atender a todas as demandas sociais do aluno, outros ainda não se sentem preparados para atender suas necessidades. Lidar com as carências sociais e afetivas dos alunos pode contribuir para aumentar o sofrimento deste profissional, pois barreiras se levantam constantemente contra o exercício de seu trabalho, levando à impossibilidade de executá-lo.

Conseqüentemente, os professores sentem na mente e no corpo os efeitos dessa organização do trabalho patogênica, o que parece se confirmar pelos frequentes casos de adoecimento e de afastamento nessa categoria profissional.

Ademais, a profissão destes profissionais está cada vez mais desvalorizada, tanto pelo governo que não investe na categoria, quanto pela própria sociedade que não percebe o valor deste profissional. Os docentes, diante deste cenário, que se soma com a impossibilidade de exercerem suas atividades e perceberem os resultados do seu labor, acabam perdendo o sentido do seu trabalho, o que pode estar contribuindo para o seu adoecimento, sobretudo, por não vislumbrarem possibilidades de mudanças.

Embora os entrevistados busquem formas de auto-regulação para conseguir lidar com o sofrimento que enfrentam, as mesmas não parecem ser eficazes, já que os sintomas físicos e mentais estão presentes entre eles, sendo também comum o adoecimento mental.

Com relação às fontes de prazer vivenciadas por esses profissionais, foi possível verificar que aqueles que fazem parte do fundamental I encontram maior prazer na execução de seu trabalho do que os que atuam no fundamental II. Ou seja, aqueles que trabalham com crianças de até 09 anos, percebem um maior retorno em relação ao processo de aprendizagem do que os que atuam com pré-adolescentes e adolescentes.

Esta dificuldade de realizar o objetivo do seu trabalho com os adolescentes e as poucas possibilidades de vivenciarem situações de prazer no trabalho, contribuem para que este profissional se sinta cada vez mais frustrado com sua profissão, o que vem fazendo com que o sentido do seu trabalho se perca gradativamente.

No entanto, é sabido que a gênese da doença não está exclusivamente na organização do trabalho, sendo que autores como Le Guillant (2006) defendem que a origem do adoecimento mental está no encontro entre a trajetória individual e uma dada forma de organização do trabalho. Ao compreender a organização do trabalho e a trajetória pessoal e profissional de uma docente que adoeceu e se afastou do trabalho, através do método biográfico proposto por Le Guillant (2006), foi possível estabelecer uma associação entre o adoecimento dessa docente e alguns aspectos da organização do seu trabalho.

No caso de L., a docente submetida ao método biográfico, observamos sua personalidade marcante, seu perfil de liderança, sua independência e dedicação à profissão. Além disso, ela tem um espírito altruísta, se comove com as dores do outro e desenvolveu um desejo de gerar transformações na sociedade através do seu trabalho. Tais características possivelmente foram influenciadas pela mãe, uma professora que exerceu cargos de liderança durante a infância e adolescência de L., tais como direção de escola e parlamentar municipal, sendo referência na comunidade onde mora para a população.

Tal postura de liderança e independência de L. contribui para que não aceite facilmente uma forma de gestão autoritária e centralizadora, deixando clara sua decisão de não se deixar dominar. Assim, não é surpreendente que o início do seu adoecimento tenha ocorrido durante uma gestão mais autoritária na escola. Embora

no seu ambiente de trabalho, existam várias questões que não a agradem, parece que o estilo de gestão autocrático foi o que lhe causou mais sofrimento.

Mas o mais importante é que seu desejo de ver mudanças, transformações e de ajudar os alunos em suas questões pedagógicas e pessoais, continua sendo tolhido em função de uma gestão atual, pouco envolvida com os rumos da escola. Mais uma vez L. sentiu-se frustrada em relação aos seus ideais. O trabalho impedido (CLOT, 2010) possivelmente contribui para o desencadeamento dos seus quadros depressivos.

Embora sejam evidentes os variados aspectos patogênicos presentes no trabalho destes professores, e também percebidos por L., parece que questões como a indisciplina dos alunos, a falta de recursos, a avaliação de desempenho deficiente, a remuneração deficiente não representam os maiores incômodos de L.

Foi possível verificar que a falta de autonomia, o autoritarismo da gestão anterior e o pouco envolvimento da gestão atual nas questões escolares que precisam serem resolvidas são os fatores que mais a incomodam. Estas características do ambiente de trabalho vão de encontro aos valores que ela traz da sua educação e aos aspectos de sua personalidade, tais como liderança, independência, desejo de mudança e desejo de transformação da vida do aluno, por meio da educação.

Finalmente, gostaríamos de assinalar as limitações deste estudo, sendo uma delas, a impossibilidade de estabelecer generalizações, pois os achados aqui encontrados se limitam à escola em estudo, com características particulares, que talvez não sejam identificadas em outras escolas. No entanto, o fato de que nossos achados coincidam, em grande medida, com outros encontrados em estudos realizados em diferentes contextos, nos permite pensar que eles são, em algum nível, passíveis de generalização.

Nos nossos resultados, podemos também verificar, tal como Le Guillant (2006), a impossibilidade de desvendar como se dá concretamente a passagem entre as vivências do trabalho e o adoecimento, uma vez que nos limitamos a apresentar pistas a respeito do adoecimento mental do professor e buscar estabelecer certo paralelismo entre sua trajetória pessoal e a organização do seu trabalho.

Para futuros estudos, recomendamos que sejam pesquisadas outras escolas pertencentes ao município de Congonhas (MG), de modo a permitir que se façam comparações com nossos achados.

Sugere-se também que a metodologia desenvolvida por Le Guillant (2006) e adotada neste estudo, seja adotada ao se estudar o adoecimento mental de qualquer categoria profissional, pois apresenta uma abordagem aberta que permite que o campo traga suas questões e demandas e não que o pesquisador leve suas premissas e expectativas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. M. R. **O Estresse ocupacional do professor do ensino superior: a relação entre os sintomas de estresse e a atividade docente em duas Instituições de Ensino Superior da cidade de Teresina-PI.** 2010. 111f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências da Educação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2010.

ALMEIDA, C. V. *et al.* Síndrome de *Burnout* em professores: um estudo comparativo na região do grande ABC paulista. **Revista Eletrônica Gestão e Serviços.** v2, n.1, p. 276-291, Jan/Jul 2011.

ALVES, N. C. R. A construção sociopolítica dos transtornos mentais e do comportamento relacionados ao trabalho. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

ARAÚJO, A. L. **Estresse ocupacional e *Burnout*.** um estudo com professores de um curso de graduação em enfermagem de uma instituição privada em Minas Gerais. 2011, 124f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Administração Mestrado, Faculdade Novos Horizontes.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 19ª ed. Lisboa: Edições 70, 2008.

BILLIARD, I. Santé mentale et travail: L'émergence de la Psychopathologie du Travail. Paris: La Dispute/SNÉDIT, 2001.

CARLOTTO, M. S. **A Síndrome de *Burnout* e o Trabalho Docente.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.

CARVALHO, M. V. B. Prazer e Sofrimento no trabalho de professores do ensino fundamental e médio: Estudo de caso em uma escola estadual da cidade de Curvelo-MG. Dissertação (Mestrado em Administração) Faculdade Novos Horizontes. Belo Horizonte, 2011.

CHARLOT, B. **Educação e Globalização:** uma tentativa de colocar ordem no debate. Revista de Ciências da Educação, Sísifo, n. 4, p. 129-136, out./dez. 2007.

CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho.** Petrópolis: Vozes, 1999.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é *Burnout*? In: CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho.** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 237-254.

CODO, W. Posfácio: o resgate de uma dívida. In: LIMA, M. E. A. (Org.). **Escritos de Louis Le Guilant: Da ergoterapia à psicopatologia do trabalho.** Petrópolis: Vozes, 2006.

COOPER, C.; SLOAN, S.; WILLIAMS, S. **Occupational stress indicator management guide.** London: Thorbay Press, 1988.

CLOT, Y. Prefácio à edição brasileira. In: LIMA, M. E. A. (Org.). **Escritos de Louis Le Guilant**: Da ergoterapia à psicopatologia do trabalho. Petrópolis: Vozes, 2006.

CRESWELL, J. W. Projeto de Pesquisa – Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução ROCHA, L. O. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

WELTER, M.M., GUISSO, L. Saúde docente, condições e carga de trabalho. **Revista Electrónica de Investigación y Docência – REID**, p.147 – 160, 2010. Disponível em: <<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1024>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

CRUZ, R.M.; LEMOS, J.C. Atividade Docente, Condições de Trabalho e Processos de Saúde. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XVII, n. 24, p. 59-80 Jun. 2005.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DEJOURS, C. **A Loucura do Trabalho**: Estudo de Psicopatologia do Trabalho. São Paulo: Cortez, 1987.

DEJOURS, C. Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. 1992. Tradução por Arakcy Martins Rodrigues. In: CHANLAT, J.-F. (coord.) **O indivíduo na organização** – Dimensões esquecidas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2011, p. 150-173.

DEJOURS, Christophe. ABDOUCHELI, Elisabeth. Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. 1990. In: DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. **Psicodinâmica do Trabalho**. São Paulo: Atlas S.A, 1994. p. 21-32.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994. 145 p.

DEJOURS, C. **O fator humano**. Rio de Janeiro: FGV, 1997. 101 p.

DEJOURS, C. **Subjetividade, trabalho e ação**. Revista Produção, v. 14, n. 3, p. 027-034, Set./Dez. 2004.

DEJOURS, C. **Psicodinâmica do Trabalho e Teoria da Sedução**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 17, n. 3, p. 363-371, jul./set. 2012.

ESTEVE J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: Edusc, 1999.

FREITAS, M. E. A carne e os ossos do ofício acadêmico. **Revista organização e sociedade**. Salvador, v. 14, n. 42, p. 187-191, 2007.

HELOANI, J. R. Saúde mental no trabalho: algumas reflexões. In MENDES, A. M. (Org.). **Trabalho e Saúde**: o sujeito entre a emancipação e a servidão. Curitiba: Juruá, 2010.

IBGE. Cidades. **Informações Completas**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=311800>>. Acesso em: 09 Jan. 2017.

JACQUES, M. G. C. **Abordagens teórico-metodológicas em saúde/doença mental & trabalho**. Psicologia & Sociedade. Ano 15, v. 1, p. 97-116, jan./jun. 2003.

LE GUILLANT, L. **A neurose das telefonistas**. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional. 17 (47), p. 7-11. 1984.

LE GUILLANT, L. **Escritos de Louis Le Guillant**: Da ergoterapia à psicopatologia do trabalho. LIMA, M. E. A. (Org.). Petrópolis: Vozes, 2006.

LIMA, M. E. A.; ASSUNÇÃO, A. A.; FRANCISCO, J. M. S. D. **Aprisionado pelos ponteiros de um relógio**: o caso de um transtorno mental desencadeado no trabalho. Saúde Mental e Trabalho - leituras. Codo, W & Jacques, M. G (orgs). Ed. Vozes, 2002.

LIMA, M. E. A. **A Psicopatologia do Trabalho**: Origens e desenvolvimentos recentes na França. Revista Psicologia Ciência e Profissão, Ano 18, n. 2, p. 10-15. 1998.

LIMA, M. E. A. Esboço de uma crítica à especulação no campo da saúde mental e trabalho. In: JACQUES, M.G.; CODO, W. (Orgs.) **Saúde mental & trabalho**: leituras. Petrópolis: Vozes, 2002, p.50-81

LIMA, M. E. A. A questão do método em Psicologia do Trabalho. In: GOULART, I. B. (org.) **Psicologia organizacional e do trabalho**: teoria, pesquisa e temas correlatos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 123-132.

LIMA, M. E. A. **A polêmica em torno do nexos causal entre distúrbio mental e trabalho**. Psicologia em Revista, v. 10, n. 14, p. 82-91, dez. 2003.

LIMA, M. E. A. **O resgate de uma dívida**: resenha do livro Escritos de Louis Le Guillant – da Ergoterapia à Psicopatologia do Trabalho. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 2006, v. 9, n. 2, p. 109-114.

LIMA, M. E. A. Abordagens Clínicas e saúde mental no trabalho. In: BENDASSOLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Orgs.) **Clínicas do Trabalho**: Novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011.

LIMA, M. E. A. **Saúde mental e trabalho**: limites, desafios, obstáculos e perspectivas. Cadernos de Psicologia do Trabalho, 2013, V. 16, n.1, p. 91-98.

LIMA, M. E. A. T. **Análise do discurso e/ou análise de conteúdo**. Psicologia em Revista, v. 9, n. 13, p. 76-88, jun. 2003.

LIPP, M. E. N. **O Stress do Professor**. 7ª ed. Campinas: Papyrus, 2012 p. 11-27.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. **Trabalho**: Fonte de prazer ou desgaste? Guia para vencer o estresse na empresa. Campinas: Papyrus, 1999.

MELEIRO, A. M. A. S. O Stress do Professor. In: LIPP, M. N. (Org.). **O Stress do Professor**. 7ª ed. Campinas: Papyrus, 2012 p. 11-27.

MENDES A. M. **Psicodinâmica do trabalho**: teoria, método e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MENDES, A. M. **Trabalho e saúde**: o sujeito entre a emancipação e a servidão. Curitiba: Juruá, 2011. 185 p.

MENDES, A. M. B. **Aspectos Psicodinâmicos da Relação Homem-Trabalho**: as contribuições de C. Dejours. Revista Ciência e Profissão, 1995, 1-3. p. 34-38

MOTA, V. M. C. **O exercício da docência e a preservação da saúde mental do professor: um estudo a partir de suas condições de Trabalho e existência**. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte. 2011.

NASSIF, L. E. **Origens e desenvolvimento da Psicopatologia do Trabalho na França (século XX)**: uma abordagem histórica. Memorandum, p.79-87, 2005.

NEVES, M. Y. R.; SELIGMANN-SILVA, E. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, Ano 6, n.1, 2006 p.63-75.

NUNES-SOBRINHO, F. P. O Stress do professor no ensino fundamental: O enfoque da ergonomia. In: LIPP, M. N. (Org.). **O Stress do Professor**. 7ª ed. Campinas: Papyrus, 2012 p.81-94.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **A condição dos professores**: recomendação internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores. Genebra: OIT/ UNESCO, 1984.

PAIVA, K. C.; CASALECHI, T. T. **Relações de Poder, Assédio Moral e Burnout**: um estudo em uma escola particular. XXXIII Encontro Nacional da ANPAD, 19 a 23 de setembro de 2009, São Paulo/SP.

PEREIRA, H. O. S.; AMARAL, M. C.; SCORSOLINI-COMIN, F. Avaliação de sintomas de estresse em professores universitários: qualidade de vida no fazer docente. **Educação: teoria e prática**, São Paulo, v. 21, n. 37, p. 71-90, jul./set. 2011.

PEREIRA, F. F. S. **Indicadores de mal-estar docente em escolas públicas municipais de Salvador**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2011.

REGIMENTO, E. **Regimento Escolar das escolas da rede municipal de ensino.** Disponível nos arquivos da escola. 2014.

REINHOLD, H. H. **O sentido da vida:** prevenção de stress e *Burnout* do professor. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2004.

REINHOLD, H. H. *O Burnout*. In: LIPP, M. N. (Org.). **O Stress do Professor.** 7ª ed. Campinas: Papyrus, 2012 p. 63-80.

RIBEIRO, M. D. **Prazer e sofrimento no trabalho:** estudo de caso com docentes de uma escola de ensino fundamental pública do Estado de Minas Gerais. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte. 2011.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89. p. 1149-1157, set./dez. 2004.

SELIGMANN-SILVA, Edith. **Desgaste mental no trabalho dominado.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ; São Paulo: Cortez Editora, 1994.

SELIGMANN-SILVA, E. Saúde Mental e Trabalho. In: COSTA, N. R. & TUNDIS, S. A. **Cidadania e Loucura:** Políticas de Saúde Mental no Brasil. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SELIGMANN-SILVA, Edith. **Trabalho e Desgaste Mental: o direito de ser dono de si mesmo.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SILVA, S. L. **Estresse Ocupacional em Professores:** estudo no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Minas Gerais. 2015. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte. 2015.

SILVA, M. A. **Estresse e Burnout:** um estudo com professores do CEFET-MG. 2011. 144f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Administração Mestrado, Faculdade Novos Horizontes, 2011.

SIMÕES, J. A.; MARANHÃO, C. M. S.; SENA, R. C. Processos de Ensino-Aprendizagem e a Síndrome de *Burnout*: Reflexões sobre o Adoecimento do Professor e suas Consequências Didáticas. **Revista ADM.MADE.** Rio de Janeiro, ano 15, v.19, n.3, p.34-55, setembro/dezembro, 2015.

SOUSA, C. V.; BUENO, N. X.; SILVA, A. L. Prazer e sofrimento no trabalho docente em uma escola pública. **Revista Diálogos Interdisciplinares.** V. 5, n. 2, p. 102-127, 2016.

Thiry-Cherques, H. R. Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento. **Revista PMKT.** n. 3 ,p. 20-27, set. 2009.

VIEIRA, C. E. C.; LIMA, F. de P. A.; LIMA, M. E. A.(Orgs.). **O cotidiano dos vigilantes:** trabalho, saúde e adoecimento. Belo Horizonte: Fumarc, 2010.

VILELA, E. F., GARCIA, F. C., VIEIRA, A. Vivências de prazer-sofrimento no trabalho do professor universitário: Estudo de caso em uma instituição pública. **Revista Eletrônica de Administração**. v. 75, n. 2, p. 517-540, maio/ago. 2013.

WITTER, G. P. Produção científica e estresse do professor. In: LIPP, M. N. (Org.). **O Stress do Professor**. 7ª ed. Campinas: Papyrus, 2012.

ZAMBRONI-DE-SOUZA, P.C.; ATHAYDE, M. **A contribuição da abordagem clínica de Louis Le Guillant para o desenvolvimento da Psicologia do Trabalho**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1. p. 6-19, 2006.

ZILLE, L. P.; CREMONEZI, A. M. Estresse no trabalho: estudo com professores da rede pública estadual de Minas Gerais. **REUNA**, Belo Horizonte, v. 18, n. 4, p. 111-128, out./dez. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Roteiro pra entrevistas semiestruturadas com docentes

1. Detalhe para mim em que consiste o seu trabalho. Quais as atividades que precisa desenvolver dentro e fora da escola?
2. Fala sobre a autonomia que você tem para a execução do seu trabalho. Como são definidas as ações relativas ao seu trabalho? Quem as define? Como vê a possibilidade de fazer alterações nos procedimentos que regem o seu trabalho?
3. Como é o estilo de gestão que você está submetido?
4. Como o desempenho do seu trabalho é avaliado na escola? Quem te avalia? Com qual frequência você é avaliado? Como você recebe *feedback*?
5. Como é sistematizada a distribuição de recompensas pelos bons resultados que você e a escola alcançam?
6. Fale sobre as regras que são impostas sobre o seu trabalho. São coerentes com o objetivo do seu trabalho? Como você as percebe?
7. Fale sobre as possibilidades de crescimento no seu trabalho. Como é a política de crescimento?
8. O que você acha da escola que trabalha? E da prefeitura/Secretaria de Educação?
9. Como você avalia o salário que recebe para execução do seu trabalho? Como você vê a necessidade de trabalhar em outra escola, ou buscar outra atividade para complementar o salário? Você se enquadra nesta realidade?
10. Fale sobre seus horários de trabalho. Você dispõe de tempo livre para lazer e outras atividades pessoais? De que forma o seu tempo fora do trabalho é afetado pelo seu trabalho?
11. Como é definido e controlado o ritmo do seu trabalho? Tais como prazos, matérias lecionadas, etc.
12. Fale sobre recursos que tem disponível para o desenvolvimento do seu trabalho e dos projetos.
13. Fale sobre o ambiente físico de trabalho. Como é a temperatura das salas? E os móveis, são adequados? A posição e altura do quadro estão de acordo? E a iluminação? Detalhe sobre estes pontos.
14. Quais os riscos para saúde e de acidentes que você observa no seu trabalho?

15. Quais as principais fontes de desgaste físico que você percebe no seu ambiente de trabalho?
16. Quais as principais fontes de sofrimento?
17. Como se sente realizando seu trabalho?
18. Fale sobre o clima do seu ambiente de trabalho? Quais características predominam?
19. Como é o seu relacionamento com os outros professores? E com a Direção? E com os funcionários administrativos? E com os alunos?
20. Seu trabalho depende de alguém? Trabalha em equipe? Sozinho? O que acha disso?
21. Quais são as doenças mais comuns no seu trabalho? Você tem alguma? Conhece alguém que tenha? Por que você acha que esse tipo de problema acontece?
22. Sente algum sintoma físico ou mental? Quais? Você relaciona estes sintomas ao seu trabalho?
23. Como imagina que a sociedade vê o seu trabalho? E sua família?
24. Como você vê o seu trabalho? Tem orgulho do que faz? Consideraria mudar de profissão?
25. O que você faz para lidar com estas fontes de desgaste e sofrimento? O que faz para relaxar?
26. Você já enfrentou alguma situação de grande desgaste emocional no seu trabalho? Detalhe. Como você conseguiu resolver?
27. Fale sobre algo que é gratificante no seu trabalho. Como isso compensa o sofrimento?
28. Você acha possível exercer o este trabalho sem adoecer?

APÊNDICE II – Tópicos para o método biográfico de Le Guillant (2006)

- Como foi a vida na infância. Quem educou? Como era a presença dos pais? Relacionamento com os irmãos. Condições financeiras familiar na infância.
- Valores que predominam na família. Aspectos religiosos.
- Vida na adolescência e juventude. Fatos marcantes.
- O ambiente familiar. Como é a relação em casa? Como as decisões são tomadas? Quem toma as decisões? Como a família enfrenta e resolve os problemas? Quem resolve?
- Traumas e perdas vivenciadas.
- Motivações para o estudo e profissão. Como chegou a essa atividade? Escolheu? Foi por acaso?
- Relacionamentos com os amigos. Tem muitos amigos? Como as pessoas te enxergam?
- Sintomas de adoecimento.
- Como foi o adoecimento? A que você atribui?
- Nervosismo: como se manifesta no seu dia a dia, no trabalho, na família, com amigos. A que você atribui?
- Fadiga: se sente, quando se manifesta mais? A que atribui seu cansaço? Sente-se cansado ao acordar? Como é o seu sono? Tem dificuldade para dormir? O sono é agitado? Sonha com o trabalho? Que tipo de sonho?
- Tem algum sintoma físico? Dor no estômago, dor de cabeça, gastrite, hipertensão? A que atribui esses sintomas?
- Sente dores no corpo? Em que partes do corpo? A que atribui essas dores?
- Sente-se triste no seu trabalho? Por quê?
- Sente-se preocupado com o seu trabalho? Por quê?
- Em suas férias percebe que consegue relaxar?
- Trabalhos anteriores, como eram as condições, as relações. Como ela se comportava. Era feliz? Gostava?