

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES

Programa de Pós-graduação em Administração
Mestrado

Flávio José de Araújo Mateus

PSICODINÂMICA DO TRABALHO DE DOCENTES:
um estudo comparativo no ensino fundamental público e privado no
interior de Minas Gerais

Belo Horizonte
2017

Flávio José de Araújo Mateus

PSICODINÂMICA DO TRABALHO DE DOCENTES:
um estudo comparativo no ensino fundamental público e privado no
interior de Minas Gerais

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, como requisito parcial para aprovação no Mestrado em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Honório.

Área de concentração: Organização e Estratégia

Linha de pesquisa: Relações de poder e dinâmica das organizações.

Belo Horizonte
2017

AGRADECIMENTOS

A todos que comigo estiveram nesta trajetória.

À minha mãe
À minha filha, Helena
Ao meu pai
Ao Dico

À minha querida irmã, Ana Paula, que foi, é e sempre será uma inspiração para mim. Obrigado por incentivar e apoiar meus projetos.

Às tias, Isabela e Vanessa, pelo exemplo de força e coragem.
À Laura, Sofia, Laís e Thierry. À Kátia, a mais importante professora. Aos colegas Rosália Martins, Sandra Vaz e Rodrigo Alves, pelo apoio. Aos amigos: Anderson, pelo ponto da receita; Gabriel, pelo pedal dialético; e Thiago, pela obra de Bach.

Ao professor Luiz Honório que, atenciosamente, me orientou durante o mestrado, dando-me insumos para realizar as atividades. Obrigado pelo respeito e dedicação.

Ao Grande Arquiteto do Universo, por viabilizar todas as coisas.

Ao querido tio Gustavo, por seu cuidado, dedicação e atenção. A ópera italiana e o risoto da madrugada foram essenciais para sobreviver ao mestrado. Obrigado por seu carinhoso acolhimento.

Em especial, à minha querida esposa, pela total compreensão, apoio incondicional e entrega absoluta; por sua presença radiante em minha vida, sempre ao meu lado, com companheirismo e desprendimento; e por sua sincera amizade, dedicação e apoio. Tudo só foi possível porque você está ao meu lado.

À Eugênia, amor da minha vida!

À vó Dora (*in memoriam*) e
ao vô Zé (*in memoriam*).

RESUMO

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa que teve por objetivo descrever e analisar, comparativamente, a percepção das vivências de prazer e sofrimento no trabalho de professores do ensino fundamental que atuam em duas escolas, uma da rede pública e outra da rede privada, ambas localizadas em um município do interior de Minas Gerais. A psicodinâmica do trabalho foi o referencial teórico que deu escopo à realização da pesquisa descritiva de caráter qualitativo. Este trabalho teve como sujeitos de pesquisa 20 docentes, dentre eles 10 professores atuantes em uma escola da rede pública e 10 da rede privada. Um roteiro estruturado, elaborado exclusivamente para esta pesquisa, norteou as entrevistas, das quais os professores do ensino fundamental participaram. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo, à luz dos pressupostos teóricos de Bardin sobre a análise de conteúdos, com as temáticas predefinidas a partir da literatura dejouriana sobre prazer e sofrimento no trabalho. As unidades de registro foram: sentido do trabalho, contexto do trabalho, vivências de prazer no trabalho, vivências de sofrimento no trabalho, e mecanismos de defesa e estratégias de regulação ante o sofrimento advindo do trabalho. Emergiram dessas unidades de registro as categorias de análise diretamente correlacionadas aos objetivos específicos da pesquisa. Os resultados evidenciaram que o trabalho ocupa espaço central na vida dos docentes, tanto os da escola pública quanto os da privada. O sentido conferido ao trabalho pelos docentes da escola da rede pública diz respeito à interação pessoal estabelecida com os discentes, em que pode ocorrer, por exemplo, laços de amizade com os alunos. Na particular, está relacionado com a percepção pessoal do autodesempenho profissional que os professores têm, por exemplo, quando conseguem perceber que dominam o conteúdo de uma disciplina. Percebeu-se que o contexto de trabalho é distinto em ambos os grupos, sendo caracterizado na escola estadual pela precariedade de recursos instrumentais e pela carência de recursos humanos, diferindo-se da escola da rede privada, que apresenta disponibilidade instrumental e recursos humanos adequados. O ritmo acelerado se apresentou nos dois grupos. Em todas as escolas, houve manifestação de vivências de prazer e sofrimento cotidianamente na realização das tarefas dos docentes. Professores da escola da rede pública apontaram que vivenciam situação de prazer quando seus educandos demonstram ter aprendido o que eles ensinaram. Na escola da rede privada, os depoimentos evidenciaram que o docente tem a percepção de prazer quando é identificado como professor em seus círculos sociais. As vivências de sofrimento apresentadas pela escola privada tem relação com a pressão por resultados e a insegurança no emprego; na escola pública, remete à frustração com o desempenho dos discentes e com a insegurança no local de trabalho. Os entrevistados manifestaram fazer uso no trabalho de mecanismos de defesa e estratégias de regulação. O principal mecanismo foi a recreação, comum a todos os docentes, seguido pelo apoio familiar na escola pública e atividades físicas na escola privada. Os mecanismos apresentados, embora tenham fundamental papel de proteção, são pouco efetivos, já que são individuais, o que tende a amenizar apenas o efeito, mantendo inalteradas as causas que a desencadearam.

Palavras-chave: Psicodinâmica do trabalho docente. Prazer no trabalho. Sofrimento no trabalho. Trabalho. Docente. Professor. Escola pública. Escola privada.

ABSTRACT

This academic thesis is the result of a research that aimed to describe and analyze, comparatively, the perception of pleasure and suffering experiences in the work of two groups of primary school teachers who work in two different schools, being the first group workers of a public school, and the second of a private school, both located in a city in the interior of the Brazilian state of Minas Gerais. The psychodynamics of this thesis followed the theoretical reference which gave scope to the accomplishment of this descriptive and qualitative research. This study counted with the participation of 20 teachers: 10 workers from the public school, and 10 from the private school. A structured script, planned exclusively for the research, guided the interviews, of which the elementary school teachers participated. The collected data was submitted to the content analysis, in light of the theoretical assumptions on the content analysis by Bardin, and based on the predefined themes taken from the Dejourian literature concerning pleasure and suffering at work. The recording units were: meaning of work, working context, pleasure experiences at work, suffering experiences at work, defense mechanisms and regulation strategies in face of working-related suffering. The categories of analysis emerged from those recording units, and directly correlated to the specific objectives of the research. The results showed that work owns a main place in the life of teachers who work in both public and private schools. The teachers of the public school attributed the meaning of the work to the personal interaction established with the students, in which, for example, the bonds of friendship can occur. For the teachers of the private school, on the other hand, such meaning is related to the personal perception of their own professional self-performance, such as, when they can notice that they dominate the content of a school subject. Thus, it was noticed that the working context is distinct in both groups, and it is characterized in the public school by the precariousness of instrumental resources and lack of human resources, hence differing from the private school, which presents instrumental availability and adequate human resources. An accelerated rhythm was presented in both groups. In both schools, there was a manifestation of experiences of pleasure and suffering in the accomplishment of daily tasks by the teachers. Teachers at the public school have pointed out that they experience pleasure when their students demonstrate learning what they had taught. At the private school environment, the testimonies showed that teachers have perception of pleasure when they are identified, in their social circles, as a teacher. The suffering experiences presented by teachers of the private school are related to the pressure for results and the employment insecurity; in the public school, on the other hand, those experiences are related to the frustration with the students' performance and the insecurity in the work place. The research participants also expressed their use of defense mechanisms and regulatory strategies at work. The main mechanism presented was recreation, common element used by all teachers, followed by family support, in the public school, and physical activities, in the private school. The mechanisms presented by teachers, although they play a fundamental protective role at work, are not very effective, since they are individual, tending to soften only the effects, keeping unaltered the causes that unleashed such effects.

Key words: Psychodynamics of teaching work. Pleasure at work. Suffering at work. Work. Teacher. Professor. Public school. Private school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior

CLT – Consolidação das Leis do trabalho

DPR – Docente entrevistado da escola privada

DPU – Docente entrevistado da escola pública

EnANPAD – Encontro nacional da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em administração

IBICT – Instituto brasileiro de Informação em ciência e tecnologia

LDB – Lei de diretrizes e bases da educação nacional

LOA – Lei de orçamento anual

SciELO – *Scientific electronic library online*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Mecanismos de defesa mais abordados na literatura	41
Quadro 2 – Descrição do perfil demográfico e ocupacional dos professores entrevistados.....	50
Quadro 3 – Comparativo das categorias de análise entre as escolas pública e privada	52
Quadro 4 – Comparativo das categorias de análise pertinentes ao sentido do trabalho	53
Quadro 5 – Comparativo das categorias de análise pertinentes ao contexto do trabalho	62
Quadro 6 – Comparativo das categorias de análise pertinentes às vivências de prazer	74
Quadro 7 – Comparativo das categorias de análise pertinentes às vivências de sofrimento.....	79
Quadro 8 – Comparativo das categorias de análise pertinentes aos mecanismos de defesa e estratégias de regulação	89

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
1.1	Objetivos da pesquisa.....	16
1.1.1	Objetivo geral.....	16
1.1.2	Objetivos específicos	16
1.2	Justificativa	17
2	AMBIÊNCIA DA PESQUISA.....	19
2.1	O ensino fundamental no Brasil.....	19
2.2	As escolas participantes da pesquisa	21
3	REFERENCIAL TEÓRICO	25
3.1	Centralidade, sentido e significado do trabalho	25
3.2	Psicodinâmica do trabalho	31
3.2.1	Prazer no trabalho	33
3.2.2	Sofrimento no trabalho	36
3.3	Mecanismos de defesa e estratégias de regulação	40
4	METODOLOGIA	43
4.1	Tipo, abordagem e método de pesquisa	43
4.2	Unidade de análise e sujeitos de pesquisa	44
4.3	Coleta dos dados	45
4.4	Análise dos dados	46
5	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	50
5.1	Caracterização do perfil dos docentes participantes da pesquisa	50
5.2	Unidades de registro e Categorias de análise	51
5.2.1	Sentido do trabalho	53
5.2.2	Contexto do trabalho.....	62
5.2.3	Vivências de prazer	73
5.2.4	Vivências de sofrimento.....	79
5.2.5	Mecanismos de defesa e estratégias de regulação	88
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS.....	100
	APÊNDICES	108

1 INTRODUÇÃO

O trabalho é o meio pelo qual o homem realiza o processo entre a ação humana e a natureza, para transformar os objetos naturais em valores de uso. Nesse processo, ele estabelece mediações de controle sobre a natureza, como se apropriasse dela para construir e manter sua própria vida. Assim, muda a natureza e a si próprio, realiza-se e autoproduz (LUKÁCS, 1979; FREITAS, 2013).

Conforme Lukács (1979), o sujeito se identifica com sua atividade laboral e sua condição de transformador da natureza, característica que lhe é conferida pela possibilidade de trabalhar, o que torna o trabalho central em sua vida. A centralidade do trabalho é pensada enquanto um processo realizador da atividade humana, realizador do ser social. Dessa forma, ele é visto em sua dimensão concreta, em que se criam valores de uso que, com base no pensamento marxista, é uma atividade vital dos homens, em que há intercâmbio com a natureza, a fim de manter sua existência e interagir socialmente. Ainda que em sua dimensão abstrata passe a impor condições alienantes aos sujeitos, o trabalho cumpre papel central na criação de valores de troca (ANTUNES, 2009).

A centralidade do trabalho está ancorada no sentido que ele ocupa para o indivíduo, não só favorecendo a construção da identidade pessoal e social do trabalhador, como também permitindo que ele se identifique e se envolva com o trabalho. Portanto, tal centralidade se apresenta como um construto que envolve a relação entre a subjetividade, trabalho e ação. Tais elementos, conforme Dejours (2004), fazem parte da psicodinâmica do trabalho, uma vez que ela se interessa em discutir se o trabalho é patológico ou estruturante, tendo em vista as particularidades e o tipo de relação psíquica que o sujeito mantém com as maneiras pelas quais o trabalho está organizado (FREITAS, 2013).

Dejours (2004) argumenta que o trabalho pode ser fonte tanto de prazer, quanto de sofrimento, dependendo da relação que o trabalhador estabelece com as dificuldades práticas das praxes, do contexto em que elas são realizadas e dos relacionamentos interpessoais estabelecidos no trabalho. Desse modo, elementos

tanto objetivos quanto subjetivos estão presentes nas experiências individuais de trabalho, ou seja, nos modos pelos quais os trabalhadores pensam e agem como sujeitos do seu fazer. Por essas razões, as abordagens da centralidade e da psicodinâmica do trabalho enfatizam o papel que este ocupa na formação dos relacionamentos dos sujeitos e na construção de sua subjetividade (FREITAS, 2013).

Conforme Cavalcante, Oliveira E Cavalcante (2009) a Escola Dejouriana (psicodinâmica do trabalho) objetiva compreender a vinculação da subjetividade às relações de prazer e sofrimento dos indivíduos com o trabalho. A psicodinâmica revela um olhar voltado para a interação entre as condições, a organização do trabalho e seus impactos na saúde mental dos trabalhadores. Para Dejours (1990), o estudo da relação entre saúde mental e trabalho visa conhecer o sofrimento advindo da atividade laboral e o gerenciamento dele pelo trabalhador, assim como a forma como as estratégias são utilizadas pelos indivíduos para amenizar o sofrimento e buscar o prazer, visando à manutenção do equilíbrio psíquico em situações patogênicas de trabalho (CAVALCANTE; OLIVEIRA; CAVALCANTE, 2009).

A psicodinâmica considera que elementos da organização do trabalho, tais como, divisão e padronização de tarefas, rigidez hierárquica, baixo envolvimento na tomada de decisões, pouca liberdade criativa, subutilização de competência técnica e ausência de reconhecimento, estão entre os principais elementos que impactam a saúde psíquica do trabalhador (DEJOURS, 2011a). Aponta, também, que as condições de trabalho, como as físicas, químicas e biológicas, presentes no ambiente laboral têm reflexo no físico do trabalhador. Dessa maneira, quando a organização do trabalho se mostra desfavorável ao exercício funcional, o trabalhador pode experimentar o sofrimento. Caso contrário, se a organização oferecer condições para que o trabalhador equilibre suas necessidades com as exigências da atividade que desenvolve, ele pode vivenciar prazer naquilo que faz (CAVALCANTE; OLIVEIRA; CAVALCANTE, 2009). Mendes e Muller (2013) afirmam que o trabalho pode ser fonte tanto de prazer quanto de sofrimento, sendo que um não exclui o outro.

Mendes e Muller (2013) conceituam o prazer como um princípio que faz com que o sujeito se mobilize em busca de gratificação, realização de si e reconhecimento pelo outro da utilidade e beleza de seu trabalho. Assim, o prazer pode ser viabilizado pela mobilização da inteligência frente aos constrangimentos da organização do trabalho.

O prazer é central para a psicodinâmica do trabalho, considerando que a vivência deste estado é parte fundamental da constituição do sujeito e da formação do ego, ressaltando-se que ele está sempre inacabado e inserido em um jogo de renúncia, desejo e gratificação. Ou seja, uma vez obtido, será substituído por novas batalhas por sua busca (MENDES; MULLER, 2013).

No tocante ao sofrimento, Dejours (2011a) ressalta que este sentimento é inerente ao trabalho, pois existe um conflito entre a organização do trabalho, portadora de normas e prescrições, e o funcionamento psíquico, pautado pelo desejo. O sofrimento no trabalho pode ocorrer quando o sujeito se depara com um imprevisto ou com uma realidade de fracasso. Dependendo da permanência ao longo do tempo, o sofrimento pode ser um desencadeador de doenças que afetam a saúde do trabalhador, mas pode ser também um mobilizador para mudanças, impulsionando o indivíduo à busca de soluções, o que, além de contribuir para a realização pessoal, pode beneficiar a organização do trabalho. O sofrimento também pode ser amenizado a partir do investimento na criatividade, mas quando o sujeito não consegue transformar o sofrimento a partir dessa capacidade ele constrói estratégias defensivas para não se sucumbir à doença (MENDES, 2013; MORAES, 2013).

Moraes (2013) explica que as estratégias de defesa são utilizadas para minimizar a percepção do sofrimento do trabalho, o que possibilita ao trabalhador manter-se no plano da normalidade e continuar as atividades da vida profissional. Essas estratégias podem acarretar grande dispêndio de energia por parte do indivíduo se utilizadas constantemente, gerando como consequências o enfraquecimento do ego do trabalhador e sua alienação em relação aos problemas do trabalho (MENDES, 2007b).

Tendo em vista as considerações até aqui delineadas, é possível admitir, portanto, que as relações de prazer e de sofrimento estão presentes em diversas categorias profissionais. Todavia, há aquelas que se parecem mostrar mais suscetíveis à pressão no trabalho, como a dos docentes. A atividade do docente exige o estabelecimento de um vínculo afetivo e emocional com o objeto de seu trabalho: o aluno. Entretanto a relação afetiva do educador com o aluno poderá sofrer interferências, acarretando a este profissional dúvidas sobre sua competência na realização de suas atividades (BATISTA; CODO, 1999).

O conflito criado por essa dúvida vem à tona na realidade diária das práticas do docente. O professor precisa pôr à prova constantemente sua competência, a fim de conduzir o processo de aprendizado. É nesse embate cotidiano que o vínculo afetivo e emocional com seu objeto de trabalho, exigência de sua atividade, será mais ou menos intenso à medida que houver a interdição pelas prescrições do trabalho. Da continuidade dessas interdições poderão resultar o sofrimento, conforme a impossibilidade de realizar as atividades, ou o prazer, conforme a possibilidade de produzir soluções às questões diárias inerentes a seu exercício profissional (BATISTA; CODO, 1999).

Além do público-alvo, o docente ainda passa por outras questões, como a falta de reconhecimento social de seu trabalho. No final dos anos de 1970, começou um movimento pela identificação da classe como trabalhadores da educação. Este ato, que poderia ser percebido como uma estratégia de luta por salário, carreira e estabilidade – formato já conhecido pela luta do movimento operário nas greves, protestos e manifestações – revelava algo que ultrapassava as questões de negociação sindicalista. Parte das categorias de professores tinha a necessidade de incorporar um reconhecimento social, uma identidade coletiva que sempre lhes fora negada. Vale ressaltar que essa deficiência mostra-se como um fator que afeta mais os professores de ensino primário que os de outros níveis, principalmente os que atuam na rede pública de educação (ARROYO, 2000).

Segundo Arroyo (2000), para a sociedade existe uma dificuldade em considerar o trabalho docente como um saber específico, o que pode remeter à imagem de que os professores, principalmente aqueles que atuam nos níveis médio e fundamental,

realizam atividades rotineiras e previsíveis. Essa é uma característica que acompanha o professor desde a formação do sistema de educação pública, no período imperial brasileiro. Tal realidade suscita a sensação de que a atividade realizada pelo trabalhador é depreciável pela sociedade, o que pode causar uma autoimagem negativa do próprio sujeito (ARROYO, 2000).

Ao analisar o quadro da situação do ensino público e privado brasileiro, fica nítido um cenário de diferenças e contradições. O sistema escolar ajuda a evidenciar desigualdades sociais a partir de suas práticas pedagógicas, transformando essas diferenças em desigualdades (MONTEIRO, 2009).

As diferenças entre os âmbitos de ensino podem ser verificadas pelos resultados da edição de 2015¹ do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que apontaram as escolas da rede pública em posição menos privilegiada no *ranking*. A escola pública mais bem classificada foi o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (MG), que ficou na 33ª posição do *ranking* geral brasileiro, com 690,52 pontos. A Escola Técnica de São Paulo (SP) foi a escola estadual de maior pontuação: 122º lugar, com 656,52 pontos. A primeira classificada geral foi uma escola da rede privada, o Colégio Objetivo Integrado (SP), com 751,29. Em termos gerais, a pontuação da escola da rede pública apresentou 60,77 pontos a menos que a particular.

Um dos fatores que podem ter motivado essa diferença de pontuação prende-se às menores aplicações em investimentos na rede pública, como em estrutura de laboratórios e em aquisição de acervo bibliográfico e de materiais didáticos. À medida que o governo diminui os investimentos na educação, reduzindo a oferta e a qualidade, desencadeia o enfraquecimento do ensino público, além de colaborar para a criação e o fomento de um mercado escolar. Dessa forma, pode abrir precedentes às concessões ao setor privado para realizar o dever que é do Estado: garantir a educação pública (LIMA; PETERLE; ALMEIDA, 2016).

¹ Dados extraídos do sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em 15/10/2016. Informações referentes à edição 2015 do ENEM.

As diferenças entre o ensino público e o privado também aparecem quando se verificam os objetivos dos alunos que cursam o ensino fundamental, inseridos em contextos diversos: alunos da rede pública tendem a se enveredar para cursos técnicos, pois consideram que terão acesso a um mercado que os aceite com essa formação básica, enquanto os da rede privada atribuem à escola um significado propedêutico, já que os níveis de formação iniciais são preparatórios aos subsequentes. Talvez haja uma vontade inicial que seja semelhante para ambos os alunos, como o futuro ingresso à universidade, entretanto as condições disponibilizadas para que os dois grupos atinjam suas metas podem ser bem diferentes (MONTEIRO, 2009).

A atuação docente no ensino fundamental da rede particular passa, de antemão, por um viés que não é possível para uma organização pública desse formato, que é a autonomia de execução das atividades. A escola particular tem seus mecanismos organizacionais independentes, o que lhe permite operar desobrigada das amarras do Estado, que nem sempre dá a orientação devida para a necessidade de cada público. Nessa perspectiva, a atuação do docente da escola particular tende a alcançar melhores resultados, o que pode ser percebido pela suposta melhoria de ensino ofertada pela rede privada de ensino no tocante à educação fundamental e média. A organização administrativa por tarefa obriga o docente da escola particular a orientar sua atuação por metas, forçando-o a um trabalho com mais exigência por resultados. Ou seja, apresenta características empresariais, em que se visa à lucratividade (LIBÂNEO, 2001; OLIVEIRA, 2004).

Enquanto a escola privada tem orientação mercadológica, a pública depende do governo, que esvazia a autonomia docente por causa da rigidez normativa (DEMO, 2007). Conforme elucidam Akkari e Silva (2009), a escola privada desenvolve uma relação clientelística com os pais, que cobram por resultados e, até, terceirizam a educação, que antes era função da família. Os pais acreditam que pagando por uma prestação de serviço devem cobrar por um retorno. Na escola pública também existe essa perspectiva de cobrança por resultados, porém os pais não os exigem, pois acreditam que, sendo um serviço gratuito, não têm direito à cobrança (AKKARI, SILVA, 2009).

A questão da dependência do governo, que impede a autonomia docente, pode estar relacionada à criação de projetos pedagógicos de forma vertical. Ou seja, estes projetos são impostos por uma instância governamental superior (secretarias de educação, diretorias, inspetorias), que não tem o conhecimento da realidade escolar para qual está delegando normas. Significa dizer que quem elabora as normas não convive com a realidade cotidiana da sala de aula. Outra questão é a remuneração dos profissionais atuantes nesses níveis de ensino, que, conforme Demo (2007), pode ser desestimulante e desgastante, pois para conseguirem um padrão econômico desejável, precisam dobrar e, até, triplicar sua jornada de trabalho. Esta última questão, somada à falta de autonomia, pode ser um causador de sofrimento no trabalho (DEMO, 2007; AKKARI, SILVA, 2009).

Não obstante, ao se verificar as diferenças apontadas anteriormente, a atividade docente, que precisa atravessar as interferências para lidar com seu público, e que sofre, ainda, depreciação por viver em um contexto que trata o trabalho do educador como algo menor. Isso aponta para uma tendência ao adoecimento, pois, às vezes, este profissional se depara com situações que o conduzem para além dos limites inerentes à sua atividade laboral. Condições adversas como esta aumentam a sensação de pressão exercida pelo trabalho, podendo causar danos à saúde do docente, além de provocar a perda de identidade naquilo que faz (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999).

Assim, o professor, tanto da rede pública quanto da rede privada, é alvo de fatores estressores psicossociais no contexto de seu trabalho: deixou de atuar com satisfação pessoal e passou a ficar propenso a atuar como um tecnoburocrata, o que pode desencadear um ritmo laboral reducionista e rotineiro; as atividades aumentaram, reduzindo o tempo que poderia se dedicar a seu lazer, à família e, sobretudo, à atualização profissional; e passou a conviver com o tolhimento da realização de um trabalho criativo. Dessa forma, tende a se tornar mais tecnicista que educador (CARLOTTO, 2011).

Acrescenta-se que a profissão docente requer do trabalhador um alto nível de concentração, precisão e atenção diversificada. Além disso, há a exigência do envolvimento com os alunos e a comunidade escolar como um todo, o que nem

sempre se dá de maneira completa e satisfatória. Essas relações podem ser conflitantes, uma vez que independem de sua escolha e não retornam necessariamente elementos de reconhecimento do trabalho (CARLOTTO, 2011).

Tendo em vista as generalidades sobre a profissão docente e as especificidades do ambiente de ensino até aqui consideradas, esta pesquisa se propõe a responder à seguinte questão: **Como se configuram as vivências de prazer e sofrimento no trabalho de docentes do ensino fundamental?**

Parte-se do pressuposto de que existem diferenças na percepção das vivências de prazer e sofrimento no exercício da profissão docente, uma vez que os professores que trabalham na escola da rede pública e na escola da rede privada executam suas funções em contextos e condições notadamente particulares.

1.1 Objetivos da pesquisa

Com a finalidade de responder à questão de pesquisa, acima apresentada, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

1.1.1 Objetivo geral

Descrever e analisar, comparativamente, a percepção das vivências de prazer e sofrimento no trabalho de professores do ensino fundamental que atuam em duas escolas, uma pública e outra privada, ambas localizadas em um município do interior de Minas Gerais.

1.1.2 Objetivos específicos

- a) Descrever o sentido que os professores atribuem a seu trabalho;
- b) Descrever o contexto de trabalho dos professores participantes desta pesquisa;
- c) Identificar as vivências de prazer percebidas pelos professores.
- d) Identificar as vivências de sofrimento percebidas pelos professores.

- e) Descrever as estratégias utilizadas pelos professores para lidar com o sofrimento cotidiano advindo das vivências no trabalho.

1.2 Justificativa

O interesse por uma investigação que articulasse em sua configuração, reflexões sobre a centralidade do trabalho, psicodinâmica do trabalho e exercício da profissão docente se justifica pelas razões a seguir.

A primeira delas é que, quando verificados os trabalhos que abordam a temática da centralidade e da questão do prazer e sofrimento no trabalho, nas bases de dados das dissertações defendidas no País, aponta-se uma lacuna no que diz respeito às investigações que tomem os docentes do ensino fundamental como sujeitos de pesquisa, tratando comparativamente os que atuam na escola da rede pública e na escola da rede privada. Nesse sentido, pôde-se constatar, a partir de pesquisas realizadas no banco de dissertações da CAPES², que ainda há pouca quantidade de trabalhos, tendo sido encontrados os de Martins e Honório (2014) e Sant'Anna (2014), que consideram os docentes, na temática proposta por esta pesquisa.

Também corroborou para a realização deste trabalho, a possibilidade de oferecer uma contribuição à ampliação dos conhecimentos acadêmicos da área da Administração ao se tomar a escola de ensino fundamental como um *locus* de pesquisa que ainda precisa ser mais amplamente explorado no tocante ao tema abordado pela pesquisa, conforme se verifica em consulta aos anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós Graduação em Administração (EnANPAD)³, ao portal da *Scientific Eletronic Libray Online* (SciELO), ao banco da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Todas as pesquisas compreenderam o período dos últimos cinco anos.

² Sítio eletrônico da CAPES, no endereço <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

³ Base de dados da EnANPAD, portal anpad.org.br

A temática apresentada nesta pesquisa é largamente discutida no âmbito da Administração, Ciência Social Aplicada, cujos trabalhos são publicados, principalmente, nos eventos do EnANPAD, onde podem ser encontrados temas afeitos ao deste trabalho. Todavia, percebe-se que, pertinentes a estes temas, predominam, estudos envolvendo sujeitos diferentes dos que são apresentados neste trabalho: especificamente, docentes do ensino fundamental, público e privado, em uma perspectiva comparativa.

Finalmente, conforme discute Arroyo (2000), Tardif e Lessard (2008), professores, assim como os gestores escolares, não têm o hábito de refletirem sobre a relação entre os aspectos aqui estudados. Ou seja, a centralidade, a psicodinâmica do trabalho e o exercício do magistério. Diante disso, esta pesquisa tem o potencial de gerar novos conhecimentos acadêmicos também nos trabalhos sobre a condição docente e a realidade de seu trabalho.

Esta dissertação, resultado de uma pesquisa, está estruturada em seis capítulos, incluindo esta introdução, que apresenta o contexto, a problemática de pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos e a justificativa. No segundo capítulo, descreve-se a ambiência do estudo. No terceiro capítulo desenvolve-se a fundamentação teórica, com a abordagem das temáticas sobre o trabalho e sua centralidade, a psicodinâmica do trabalho, prazer no trabalho, sofrimento no trabalho e os mecanismos de defesa e estratégias de regulação. No quarto capítulo, descreve-se o percurso metodológico utilizado nesta pesquisa. No quinto capítulo, procede-se à descrição e análise dos resultados, apresentando as categorias que emergiram dos depoimentos. No sexto e último capítulo, formulam-se as considerações finais. Por fim, elencam-se as referências bibliográficas que serviram de insumo para a consulta e condução da pesquisa e o apêndice contendo o roteiro de entrevistas, que foi o instrumento elaborado exclusivamente para realizar o levantamento dos dados da pesquisa.

2 AMBIÊNCIA DA PESQUISA

Este capítulo traz a contextualização do ensino fundamental no Brasil e do ambiente onde foi realizada a pesquisa.

2.1 O ensino fundamental no Brasil

A educação no Brasil é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ou Lei 9.394/96, que atribui dois níveis de educação ao ensino público e privado: educação básica; e ensino superior. A educação básica, contemplada na Constituição Federal de 1988, é conceituada uma obrigatoriedade a ser constituída pelos estados e municípios, formando, assim, um sistema único de educação básica. Esse conceito congrega, articuladamente, três níveis que compõem a educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (CURY, 2002).

O ensino fundamental, que tem duração de nove anos, subdivide-se em: anos iniciais, do primeiro ao quinto ano; e anos finais, do sexto ao nono ano. A Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB), delinea o funcionamento do ensino fundamental, colocando como obrigatório o ingresso para crianças com seis anos de idade, objetivando a formação básica do cidadão, conforme elenca o artigo 32 do supracitado dispositivo, sendo: a) desenvolver a capacidade de aprender, utilizando-se do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; b) compreender o ambiente natural e social, as artes, a tecnologia, o sistema político e os valores fundamentais à sociedade; c) capacitar intelectualmente, visando adquirir conhecimentos, habilidades e formar atitudes e valores; e d) fortalecer a família, os laços de solidariedade humana e tolerância recíproca, a fim de se desenvolver socialmente (BRASIL, Lei 9396/96; Constituição Federal, 1988).

Conforme Cury (2002), a educação fundamental deveria ser de responsabilidade exclusiva do Poder Público. Entretanto o Estado não consegue suprir toda a demanda existente no âmbito educacional. Assim, há um deslocamento da responsabilidade para a iniciativa privada. Conforme Akkari (2001), os parâmetros de convivência entre as escolas da rede pública e da rede particular foram definidos

pela Constituição de 1988. Especificamente para a educação privada, uma distinção foi estabelecida entre instituições com e sem fins lucrativos (fundações filantrópicas, comunitárias etc.). Existe a previsão constitucional de que o ensino fundamental é um direito social e um dever do Estado. Entretanto, para o suprimento da demanda, o Estado permite que a iniciativa privada realize um dever que lhe caberia. Ainda que o Estado autorize o funcionamento da instituição privada de ensino, ela deverá ser uma mediadora do caráter público da educação (AKKARI, 2001; CURY, 2002).

A escola pública acolhe a maioria dos alunos, ao passo que a educação privada tende a ser frequentada por filhos de famílias com condições financeiras mais favoráveis. Segundo Akkari e Silva (2009), existe a possibilidade de circulação entre os alunos das diferentes redes de ensino. Não se trata de uma concorrência entre os âmbitos escolares, considerando que cada um tem seu público específico. Em algumas ocasiões, os familiares de classes econômicas mais favorecidas enviam seus filhos à rede pública na escola fundamental, mas os transferem para a rede privada no ensino médio, em virtude da perspectiva de acesso à futura formação superior. O contrário também ocorre, algumas famílias podem mudar para a escola pública, numa eventualidade de recessão financeira. A mobilidade entre as redes não é privilégio de todos, considerando que as classes mais populares só conseguem acesso à rede pública. Além disso, há o agravante de famílias cujos filhos deixam a escola para acessar o mercado a fim de compor a renda familiar (AKKARI, 2001; AKKARI; SILVA, 2009).

Demo (2007) cita como diferença na qualidade do ensino fundamental público e do privado o fato de que o primeiro se encontra em defasagem em relação ao segundo. A diferença maior é que a escola privada é administrada com base na pressão do mercado e das famílias, que têm os filhos como clientes, o que a obriga a estar em constante procura por melhorias. Entretanto, o autor detectou que ambas as escolas padecem de problemas em sua estrutura, que podem ser motivados pelo caráter instrucionista do ensino fundamental. Em outros termos, o professor, por desestímulo ou, até mesmo, sobrecarga, transfere o conhecimento de maneira mecanizada. O autor sugere que uma forma de solucionar as questões do ensino fundamental seria investir na formação continuada de docentes, com base na

premissa de que se o professor aprender bem o aluno também poderá fazer isso (DEMO, 2007).

2.2 As escolas participantes da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com professores de duas escolas localizadas na cidade de Divinópolis (MG), que atuam no ensino fundamental, uma da rede pública estadual e a outra da rede privada. Divinópolis é uma cidade localizada no centro-oeste mineiro, com população de 240 mil habitantes. Conta com 60 instituições de ensino da rede pública que ofertam o ensino fundamental, atendendo 22.498 alunos, matriculados e dispendo de 1.282 docentes que atuam como efetivos. A rede privada, que oferta educação no nível fundamental, conta com 25 escolas, que atendem a um público de 3.977 alunos, e que dispõe de 328 docentes (IBGE, 2015).

A escola da rede pública estadual está localizada em uma região afastada do centro da cidade, em uma zona de alto risco social, próxima a um complexo prisional. O bairro que abriga a escola sofre com problemas de estrutura básica, além da violência. O público discente atendido é composto por crianças e jovens advindos, em sua maioria, de famílias em situação de risco ou vulnerabilidade social.

Instituída pelo governo do estado de Minas Gerais em 1993, a escola visa atender à população dos bairros da região em que está inserida. É mantida pelos recursos da Lei de Orçamento Anual (LOA), instituída pelo artigo 165 da Constituição Federal de 1988. Seu quadro de pessoal conta com 52 profissionais, dos quais, 29 são docentes⁴. Carece de alguns recursos básicos, como, laboratório para a disciplina ciências, salas de aula com iluminação adequada, carteiras escolares em boas condições, salas de aula capazes de comportar os discentes matriculados, biblioteca com acervo atualizado e disponibilidade de equipamentos, como fotocopiadoras, computadores e projetores multimídia. Estes fatores podem causar certas dificuldades para a atuação dos docentes.

⁴ Fonte de dados: Livro de Atas da Caixa Escolar da escola estadual, disponibilizado para consulta pela diretoria da escola, em 13/02/2017.

A outra instituição pesquisada, uma escola da rede particular, está situada em um bairro nobre da região central, de fácil acesso, além de apresentar estrutura física adequada à realização de suas atividades. Compõem seu quadro de pessoal 92 profissionais, sendo 13 administrativos e 79 docentes⁵. A escola é uma organização privada, mantida com recursos provenientes de anuidades escolares de seus alunos. Foi criada em 1998 e possui três unidades: ensino médio, ensino fundamental e núcleo de estudos dedicados às atividades específicas, como, ensino de artes e suporte pedagógico-educacional aos alunos que solicitem esses atendimentos.

Conforme informou a Diretoria, a instituição é referência em educação não só para o município como também para toda a região. Constitui sua missão: “Auxiliar as famílias na construção do projeto educacional de seus filhos”. Possui laboratórios equipados com alta tecnologia, equipamentos de informática para uso dos alunos e professores e robusto projeto pedagógico próprio, significa dizer que seus professores dispõem, além de uma estrutura física adequada, melhores condições e acessos. Optou-se por pesquisá-la por conta deste perfil de ensino e por mostrar características diferentes quando comparada com a da rede pública.

A Diretoria orienta que as atribuições dos professores que atuam na rede estadual devem estar em consonância com o que dispõe a Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB)⁶, estrutura normativa genérica que regulamenta o ensino fundamental no Brasil, a qual define como as incumbências do professor: a) participação na elaboração das propostas pedagógicas do estabelecimento de ensino; b) elaboração e cumprimento do plano de trabalho conforme a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; c) zelar pela aprendizagem dos alunos; d) desenvolvimento de planos para recuperar alunos com rendimento menor; e) ministrar as aulas nos dias letivos estabelecidas nas grades de horário preestabelecidas pela entidade escolar e participar das atividades dedicadas ao período de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional; e f) cooperar para o bom relacionamento entre a comunidade escolar e os familiares de alunos.

⁵ Fonte de dados: Informações obtidas por intermédio de contato com o Departamento Pedagógico da escola particular.

⁶ Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Ainda segundo os dados⁷ fornecidos pela escola pública relativos à regulamentação das atividades dos docentes participantes das entrevistas, suas atribuições lhes são conferidas seguindo o que preceitua a Lei 7.109, de 1977, dispositivo legal que traz nos artigos 171 e 172, as atribuições outorgadas aos professores da rede pública de ensino, no exercício de sua função. Desta forma, as atribuições dos professores da rede pública estadual, que neste caso compreendem também às atribuições dos docentes da escola pública participante da pesquisa, são as seguintes: a) elaboração e execução integral dos programas, planejamentos e atividades da instituição escolar no que for de sua competência; b) cumprimento dos horários e dos calendários escolares; c) zelar pelo desempenho das atribuições de seu cargo; d) cuidar da manutenção disciplinar dentro e fora das salas de aulas no ambiente escolar; e) estar presente nas reuniões convocadas pela Diretoria; e f) participar das atividades da escola; g) zelar pelo bom nome da entidade na qual está atuando; h) portar-se de modo respeitoso no tratamento de alunos, colegas, autoridades do ensino e demais profissionais consonante a missão do educador.

A Direção da escola pública também informou⁸ que a jornada de trabalho dos docentes segue o que está disposto na Lei da jornada de trabalho⁹, que é de 24 horas semanais, distribuídas da seguinte forma: a) 16 horas dedicadas à docência; b) 8 horas a atividades extraclasse, sendo quatro horas em local de livre escolha do docente e quatro à disposição da Direção, contanto que não exceda à duas horas semanais para as atividades relativas às reuniões.

As atribuições dos docentes da escola da rede particular pesquisada foram informadas por intermédio do setor de Recursos Humanos¹⁰, que apresentou os dados¹¹ referentes às atribuições docentes: a) planejamento e execução do trabalho docente de acordo com o plano curricular da escola, visando atender aos avanços tecnológicos e educacionais; b) fazer o levantamento e a interpretação dos dados relativos à realidade das classes em que o docente atua; c) criar um plano para

⁷ Fonte de dados: cópias de editais de concursos públicos para os cargos de magistério, cópias de estatutos dos funcionários civis públicos do estado de Minas Gerais e Livro de Atas da escola pública estadual. Documentos disponibilizados para consulta *in loco* na data de 13/02/2017

⁸ Idem

⁹ Decreto 46.125 de 4 de janeiro de 2013, que regulamenta os dispositivos da Lei 15.293, de 5 de agosto de 2004.

¹⁰ Recursos Humanos é um setor subordinado à Direção da escola particular pesquisada.

¹¹ Os dados foram fornecidos via e-mail após solicitação via contato telefônico com o setor de Recursos Humanos.

operacionalizar a proposta curricular para as turmas que atua; d) fazer as avaliações de desempenho dos alunos de forma condizente com as referências ideológicas na qual a escola está inserida; e) atuar de forma cooperativa no ambiente da escola; f) participar das atividades das quais for convocado pela Direção, tais como, reuniões e conselhos; g) atender às solicitações da Direção referente à ação docente; h) planejar as atividades e preparar o material para sua execução; i) prestar contas das atividades realizadas em sala.

Em relação à jornada de trabalho dos profissionais atuantes na escola da rede particular, o setor de Recursos Humanos¹² da escola particular informou que os professores são contratados pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e que a jornada diária de trabalho é de, no máximo, quatro horas diárias, o que, conforme informações da própria escola, é um regime similar ao do das demais escolas da rede privada.

¹² Idem

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo desenvolve-se o referencial teórico que serviu de arcabouço para os conceitos que sustentam o tema desta dissertação. Inicialmente, apresenta-se a teoria acerca da centralidade do trabalho, seguida da psicodinâmica do trabalho, que trata do prazer e sofrimento no trabalho, como também dos mecanismos de defesa e estratégias de regulação.

3.1 Centralidade, sentido e significado do trabalho

A centralidade do trabalho, de acordo com Lukács (2013), refere-se à importância que o trabalho tem para a vida do homem. O trabalho tem caráter teleológico, o que significa que ele, pela sua importância, direciona as atividades do homem enquanto um ser social. É também, o modelo de toda a práxis social, pois é por meio dele que se realiza a interação com o mundo. Dessa forma, Lukács (2013) enuncia a ontologia do trabalho, pressuposto fundamental para a centralidade do trabalho.

Assim, é pela ação que o homem busca alternativas para assumir a dinâmica social, passando a necessitar de cooperação mútua para criar novas formas de inter-relacionamentos. O trabalho, além de ser uma fonte para alcançar as realizações, também oferece novas possibilidades ao indivíduo. A partir da humanização do homem em decorrência do trabalho, surgiram complexos sociais de práxis, como a política, a arte, a filosofia, a religião e a ciência. Também pelo trabalho, originaram-se formas mais avançadas de organização social, mediante a interação entre o ser social e a natureza (ANTUNES, 2009; FREITAS, 2013).

Além das transformações da humanidade, que podem ser atribuídas à ação do homem viabilizada pelo trabalho, a subordinação do mesmo ao capital deve trazer reflexões acerca de sua centralidade na vida do homem na sociedade capitalista (FREITAS, 2013). Em termos mais gerais, centralidade do trabalho também pode ser compreendida como o nível de relevância que o trabalho tem para a vida das pessoas (TOLFO; PICCININI, 2007).

De acordo com Freitas (2013), no modelo capitalista de sociedade o caráter duplo atribuído à mercadoria é resultado da duplicidade do trabalho, que é manifestado em duas dimensões: como trabalho concreto e como trabalho abstrato. Antunes (1995) sugere que o trabalho com caráter útil manifesta-se como concreto enquanto realizador na produção de objetos (valor de uso) com a finalidade de atender às necessidades físicas ou intelectuais. De outro lado, a dimensão abstrata está baseada na dissolução abstrata da mercadoria, em que o trabalhador não tem controle sobre o resultado de seu trabalho. Dessa forma, o trabalhador é convertido em mercadoria ao vender sua força de trabalho ao capitalismo (ANTUNES, 1995; FREITAS, 2013).

Portanto, o trabalho concreto tem conotação utilitarista. Refere-se ao dispêndio da força do homem com a finalidade de produzir. Visa atender às necessidades físicas e intelectuais do próprio homem. O trabalho abstrato tem conotação de alienado. Nele o homem não tem controle sobre sua própria produção. Logo, não comanda o trabalho. No caso do trabalho abstrato, o trabalhador é absorvido e usado pelo capital (ANTUNES, 1997; ANTUNES, 2009; FREITAS, 2013).

A centralidade do trabalho está relacionada à dimensão concreta do trabalho, pois tem correlação com a realização social do homem e com sua constituição originária como atividade vital para transformar a natureza, manter sua existência e integrar-se socialmente. A sociedade imersa no trabalho abstrato, visando atender à lógica da produção e do capital, assume forma estranhada, desrealizada, fetichizada, desafetivadora da atividade humana autônoma e criativa. Assim, no capitalismo o trabalho alienado e estranhado convive com o trabalho criativo do homem e, acima de tudo, carregado de realizações do sujeito (ANTUNES, 1995; ANTUNES, 2009; FREITAS, 2013).

O trabalho na sociedade capitalista contemporânea assumiu vários sentidos para os trabalhadores, apresentando caráter ora emancipatório, ora escravizante. O trabalho que apresenta caráter emancipatório é aquele que simboliza a luta incessante do indivíduo pela sobrevivência e felicidade social. O trabalho é, em si e por si, uma atividade vital. Mas, ainda no contraponto, se a vida humana se resumisse exclusivamente ao trabalho, como ocorre na sociedade do trabalho abstrato, o

trabalho seria penoso, aprisionador, escravizante (MENDES, 2011; ANTUNES, 2009).

A fim de sistematizar os estudos relacionados à centralidade do trabalho, pesquisadores montaram a equipe *The Meaning of Work – International Research Team (MOW)*, sediada no Canadá, que, desde os anos de 1970, desenvolve pesquisas sobre o sentido e o significado do trabalho, pesquisando trabalhadores de vários países (FERNANDES; GONÇALVES; OLIVEIRA, 2012). A partir de estudos sobre a centralidade do trabalho realizados pela Equipe MOW entre 1981 e 1983, passa-se a entender o conceito de centralidade do trabalho como uma convicção sobre o valor do trabalho na vida do sujeito. Esses estudos apontaram que não se trata simplesmente de características empregatícias relacionadas ao trabalho, mas do ato de trabalhar em si. Apontaram, ainda, que as pessoas, mesmo que não necessitassem do trabalho para sua sobrevivência material, continuariam trabalhando. O trabalho, além de uma fonte de sustento, é ambiente propício a vínculos relacionais, espaço em que os indivíduos sentem-se integrantes de um grupo local ou social. Enfim, é uma instância capaz de ocupar o sujeito e fazer com que ele tenha objetivos na vida (MORIN, 2001; TOLFO; PICCININI, 2007; FERNANDES; GONÇALVES; OLIVEIRA, 2012).

Morin (1996), a partir dos estudos realizados pela Equipe MOW, sustenta que a centralidade do trabalho compõe-se de duas grandes dimensões: identificação com o trabalho; e percepção do universo do trabalho. A primeira diz respeito ao envolvimento e ao compromisso que o trabalhador tem com o trabalho. A segunda está relacionada ao lugar essencial à manifestação de sua identidade. Ambas conferem sentido ao que um indivíduo realiza a partir de seu trabalho.

Identificação, é o sentimento que faz com que o indivíduo se sinta um membro formador da sociedade. O rompimento do vínculo laboral pode causar desconforto para o sujeito, já que o trabalho não tem apenas caráter de sobrevivência, mas também de inserção social (THIRY-CHERQUES, 2004).

É por meio de um processo cognitivo consciente que se dá a identificação com o trabalho. A partir desse processo advém a autoidentificação, conceito que se opõe

ao da alienação. Neste sentido, a centralidade do trabalho na vida do sujeito será proporcionalmente inversa a sua alienação no trabalho. O envolvimento pode ser entendido como a forma que o sujeito reage ao trabalho como parte de sua vida. Quanto mais a pessoa percebe a atividade do trabalho como condição inerente e necessária a sua vida, maior o seu grau de envolvimento com o trabalho. O compromisso este pode ser verificado por intermédio de comportamentos, como, o tempo gasto com o trabalho e atividades afins (MORIN, 1996). Refere-se ao envolvimento com o trabalho que tem aspectos positivos, contrário ao envolvimento negativo, abordado pela teoria administrativa como alienação (ETZIONI, 1968).

Quanto à segunda dimensão, a percepção do universo do trabalho como lugar essencial à manifestação de sua identidade – ou a escolha da esfera do trabalho como espaço de autoexpressão – tem como base o fato de que as pessoas estão segmentadas em diversas esferas socioculturais e têm preferências particulares relacionadas aos setores de convívio. A manifestação, ou autoexpressão, é a oportunidade que os sujeitos têm de expressar suas opiniões, influenciar as decisões, demonstrar sua criatividade, buscar por confiabilidade, ser reconhecido profissionalmente e querer o desenvolvimento de habilidades. Os indivíduos podem até participar de esferas que não lhes sejam preferenciais, contanto que haja recompensa. Porém, eles perceberão maior significância quando estiverem atuando em ambiente de sua preferência (MORIN, 1996).

Inspirando-se nos trabalhos da Equipe MOW, Estelle Morin pesquisou o sentido do trabalho entre estudantes de administração e administradores, na França e no Canadá. Hackman e Oldhan (1976) defendiam que o trabalho com sentido era obtido por meio das seguintes condições: variedade da tarefa, identidade com o trabalho e responsabilidade de realizar algo do começo ao fim com resultados e significado do trabalho para o bem das pessoas, da organização e/ou sociedade. Ainda conforme Hackman e Oldhan (1976), o trabalho precisava ter as seguintes características para expressar sentido: ter variedade e ser desafiador; possibilitar aprendizagem contínua; permitir autonomia e decisão; possibilitar reconhecimento e apoio; trazer uma contribuição social; e permitir um futuro desejável (HACKMAN; OLDHAN, 1976; MORIN; TONELLI; PLIOPAS, 2007).

A pesquisa com estudantes de administração e administradores apresentou resultados consoantes os antecedentes teóricos no tocante à matéria. Entre os estudantes, foram identificados cinco motivos para o trabalho: realizar-se e atualizar o potencial; adquirir segurança e ser autônomo; relacionar-se com os outros e estar vinculado em grupos; contribuir com a sociedade; e ter um sentido na vida, o que inclui ter o que fazer e manter-se ocupado. Para Morin (2001), as características que o trabalho oferece estão de acordo com os motivos que estimulam esses estudantes ao trabalho, que são: o trabalho precisa ter boas condições (horários flexíveis, bons salários, salubre); oportunidade de aprender e realizar a tarefa de forma adequada; e as atividades devem ser estimulantes (que dão autonomia e não sejam monótonas).

Na pesquisa realizada com administradores canadenses, Morin (2001) encontrou seis características que possibilitam um trabalho que faz sentido. Primeira, o que confere sentido ao trabalho é se ele é realizado de forma eficiente e leva o trabalhador à realização de algo – ou seja, o trabalho deve ser organizado e útil. Segunda, o trabalho precisa ser satisfatório, o que significa que deve dar satisfação ao realizar as tarefas, resolver problemas e usar o talento e o potencial, com autonomia. Terceira, diz respeito à forma como o trabalho é realizado, devendo ser feito de maneira responsável (os administradores apresentaram rejeição a trabalhos desrespeitosos e injustos). Quarta, o trabalho também precisa trazer experiências de relações humanas satisfatórias, em que haja possibilidade de construções de laços de afeição. Quinta, a autonomia e a segurança estão associadas à ideia de emprego, que tem a garantia salarial. Sexta, o significado do trabalho está na atividade laboral, que mantém os trabalhadores ocupados, ocupando espaço em suas vidas, o que evita a ansiedade (MORIN, 2001).

O trabalho com sentido é aquele capaz de fazer o sujeito ter vontade de executar suas atividades. O trabalho tem a carga de sentido social e individual. É o *produto* resultante da realidade que cada indivíduo cria para prover sua subsistência, criar sentidos existenciais e contribuir para a estruturação da identidade e subjetividade do trabalhador. A organização do trabalho influencia expressivamente o sentido do trabalho, pois altera o comportamento das pessoas e causa reflexos nas atividades produzidas, na estrutura na qual se inserem e a elas próprias (MORIN, 2001).

Quando se trata de organização do trabalho, a abordagem dejouriana deve ser incluída na discussão teórica.

O sentido do trabalho na perspectiva dejouriana é construído mediante a deliberação coletiva de trabalhadores, que constroem uma representação que os orientam e auxiliam na manutenção psíquica. Apesar da necessidade pessoal de cada trabalhador, é importante que essa construção seja coletiva. Segundo Dejours (1998), existem dois componentes relativos ao sentido do trabalho: conteúdo significativo em relação ao sujeito – adversidades práticas das atividades e significação da conclusão de uma demanda em relação a uma profissão (evolução pessoal e de aperfeiçoamento); e conteúdo significativo em relação ao objeto – associado ao status social e relacionado implicitamente a determinado posto de trabalho. Dessa forma, estas duas dimensões favorecem a criação da identidade pessoal e social do trabalhador, por meio das tarefas que executa, permitindo-lhe identificar-se com a atividade que realiza (DEJOURS, 1998; MORIN, 2001; COSTA 2013).

Para Dejours e Abdoucheli (1990), a Psicodinâmica do Trabalho se encarrega de compreender os trabalhadores como sujeitos do seu fazer, pensar e agir nas situações de trabalho. Assim, esta dinâmica reforça a tese da centralidade do trabalho, uma vez que sua prática favorece a construção da identidade dos sujeitos. A psicodinâmica compreende que o trabalho, sendo uma atividade dirigida a outras pessoas, não apenas transforma o sujeito, mas também produz a realização no contexto social. Portanto, grande parte da vida do trabalhador é resultado da convivência, de relacionamentos e da construção coletiva de regras de trabalho (FREITAS, 2013).

Segundo Heloani (2011), as atividades do homem e a forma como ele luta pela sobrevivência e construção de sua identidade têm relação direta tanto com sua saúde quanto com sua doença. Neste contexto, a Psicodinâmica do Trabalho assume importância sobre a relação do homem com seu trabalho. Este assunto será discutido a seguir.

3.2 Psicodinâmica do trabalho

Christophe Dejours, médico francês responsável pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho e da Ação – Paris, docente do Conservatório Nacional de Artes e Ofícios, desenvolveu nos anos de 1990 a Psicodinâmica do Trabalho, cuja proposta é problematizar e analisar o sofrimento psíquico gerado na relação do homem com seu trabalho, oriundo da dinâmica proveniente do universo do trabalho (DEJOURS, 2012).

A criação da psicodinâmica no campo científico permitiu mudar o foco dos estudos, da patologia para a normalidade, visando, especialmente, entender o sofrimento no trabalho e as defesas utilizadas contra esse sofrimento. Patologia é o estudo das doenças, suas origens, sintomas e natureza. O termo também serve para referir-se a diversas formas de adoecimento mental (MENDES, 2007a; SELIGMANN-SILVA, 2011; DEJOURS, 2012; FERREIRA, 2013).

A normalidade é o resultado do embate entre o sofrimento provocado pelos constrangimentos organizacionais e os mecanismos de defesa criados pelos trabalhadores para lidar com o sofrimento e evitar descompensações (DEJOURS, 2011a). A busca desse equilíbrio tem a intenção do não adoecimento, porém este processo não caracteriza necessariamente uma situação de saúde para o indivíduo. Por esta razão, o expressivo número de trabalhadores que vivenciam essa normalidade converte-se em uma categoria que merece ser analisada (MENDES, 2007b; DEJOURS, 2011b).

A Psicodinâmica do Trabalho, corrente teórica criada por Christophe Dejours, objetivou, inicialmente, estudar a análise dinâmica dos processos psíquicos mobilizados pelo confronto entre o sujeito e a realidade do trabalho. A investigação tinha como foco os conflitos surgidos entre o sujeito, com seu histórico de vida singular, e uma situação do trabalho, cujas especificidades já estavam definidas, em sua maioria, independentemente da vontade do sujeito (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1990).

Houve a ampliação dos estudos, na busca de compreender os conflitos entre os constrangimentos provocados pela organização do trabalho e o funcionamento psíquico do trabalhador. Entretanto, não ficaram evidentes nas pesquisas as características de adoecimento na maior parte dos trabalhadores, mas sim, fatos que indicavam que eles ainda que em contextos precários e desenvolvendo tarefas monótonas, repetitivas ou insignificantes, encontravam-se em estado de normalidade, que prevalecia ao do adoecimento (DUARTE; MENDES, 2015).

A saúde mental do trabalhador, afetada por essa normalidade dá origem a um sentimento de alienação, além do tolhimento de sua criatividade profissional, fazendo com que o ele se visse sem condições de acompanhar o ritmo laboral, que estava acima de suas condições (MORAES, 2006). A cobrança por parte das organizações de aumentar a produtividade e de atribuir serventia à lógica do capital sequestra a subjetividade e faz com que o trabalhador se sujeite às condutas não inerentes a sua personalidade (ALVES, 2011).

Para Dejours (2011a), normalidade não significa saúde. Ela pode representar sintoma de um estado patológico, ou seja, o estabelecimento de um precário equilíbrio entre as forças desestabilizadoras dos sujeitos e o esforço destes e dos grupos no sentido de se manterem produtivos e atuantes à custa de muito sofrimento e que se estenderá também em sua vida fora do trabalho (LANCMAN, UCHIDA, 2003).

Enfim, a Psicodinâmica do Trabalho é caracterizada por sua possibilidade de acesso à dimensão subjetiva e intersubjetiva do trabalho e seus sentidos no ordenamento da sociedade contemporânea. Assim, pode ser possível descrever e compreender, concomitantemente, o funcionamento das organizações e as mudanças em suas dimensões globais, individuais e subjetivas. A psicodinâmica leva a questionar o estatuto do real na economia geral do prazer e do sofrimento, os mecanismos de defesa e as descompensações psicopatológicas (DEJOURS, 2011a). Portanto, a Psicodinâmica do Trabalho estuda as interações dinâmicas entre a organização do trabalho e os métodos de subjetivação. Esses métodos conferem sentido construído com base no relacionamento do trabalhador com sua vida no trabalho, explicitado em sua forma de presumir, perceber e realizar (DEJOURS, 2011b).

O trabalho pode ser um lugar onde o sujeito evidencia seus desejos de se conectar com outros trabalhadores na realidade social. Agir no campo das relações sociais e da produção torna-se um objetivo. Mediante a elaboração do sofrimento a partir das dificuldades ocupacionais, o trabalhador desenvolverá o sentimento de fortalecimento psíquico. Diante deste contexto, elementos de prazer e sofrimento coabitam no universo laboral habitado pelo indivíduo (DEJOURS, 2008b).

3.2.1 Prazer no trabalho

A Psicodinâmica do Trabalho define o prazer como mais do que uma vivência, tratando-o como um princípio mobilizador da dinâmica que emerge dos contextos do trabalho. Esta abordagem considera que a busca pelo prazer e a evitação do sofrimento são partes da constituição subjetiva, da formação do ego e de todas as formas de defesa individuais e coletivas (MENDES; MULLER, 2013).

Segundo Dejours (2008a), o prazer pode ser manifestado pela gratificação, realização, reconhecimento, liberdade e valorização do trabalho. Conforme o autor, o prazer é um indicativo de saúde no trabalho, pois pode promover a estruturação psíquica, a manifestação da subjetividade e a identidade dos indivíduos. Se a organização do trabalho for saudável, o universo do trabalho possibilitar ajustar a realidade de trabalho aos desejos e necessidades individuais, se existir condições de negociação e se as relações socioprofissionais forem democráticas e justas, então passa a ser possível o processo de reconhecimento, prazer e transformação do sofrimento (MENDES, 2011).

O prazer é um mobilizador que coloca o sujeito em ação para buscar a gratificação e o reconhecimento pelo outro, por meio da utilidade e beleza do seu trabalho. A mobilização viabiliza o prazer por meio da inteligência prática em relação aos constrangimentos da organização do trabalho, provocando com essa mobilização a ressignificação do sofrimento (MENDES; MULLER, 2013).

O prazer pode ser vivenciado pelo sujeito quando este se dá conta de que o trabalho desenvolvido tem expressão e importância para a estrutura na qual está inserido

(instituição e sociedade), quando é aceito e admirado pelo que realiza e quando o trabalho se constitui em um modo de deixar sua marca pessoal, não sendo simplesmente uma mera execução das atividades prescritas, um mero objeto (FERREIRA; MENDES, 2001).

O prazer é um sentimento proveniente da realização do potencial de cada indivíduo. Essa realização traz ao sujeito o sentimento de que pode defrontar-se com o meio no qual está inserido, o sentimento de autoconfiança, de ser alguém importante, competente e amigável, que tem capacidade de lidar com situações à medida que surgem, que tem a capacidade de se expressar e o sentimento de ser reconhecido (TOLEDO; GUERRA, 2009).

Conforme afirma Lima (2013), o reconhecimento é uma forma de retribuição simbólica resultante de uma ação realizada pelo sujeito, por intermédio de sua inteligência no trabalho, mediante engajamento de sua subjetividade no trabalho. Essa retribuição se dá na dimensão do reconhecimento no sentido da constatação, que representa a realidade da contribuição que o indivíduo deu à organização, e na dimensão do reconhecimento no sentido de gratidão pela contribuição dos trabalhadores à organização do trabalho. Entretanto, a retribuição não é gratuita, uma vez que passa por julgamentos enunciados pelos atores presentes na gestão do coletivo do trabalho (LIMA, 2013).

A esse respeito, Dejourns (2012) apresenta duas formas de julgamento: de utilidade e estético. O julgamento de utilidade está relacionado à utilidade econômica, social ou técnica. É proferido pela hierarquia do trabalho (chefes e superiores), que pode dar o deferimento de um trabalho bem feito. Esse julgamento poderá ser emanado de um subordinado em situação de julgamento do trabalho de seu chefe. Essa avaliação também pode ser feita por um cliente, um usuário, enfim, pelo beneficiário da qualidade do trabalho. O julgamento sobre a utilidade confere ao trabalhador sua afirmação na esfera do trabalho, diferenciando-o do lazer e do *hobby*, além de conferir-lhe a condição de obtenção do salário e alcançar direitos sociais (DEJOURS, 2012).

O julgamento estético, segundo Dejours (2012), não recai apenas sobre a utilidade, mas também sobre a beleza do trabalho realizado por um trabalhador. Este julgamento é proferido pelos pares e é anunciado sempre em termos estéticos, como: “Esta é uma bela maneira de se fazer”, “È uma forma elegante”, “É um belo trabalho”. É o julgamento da conformidade do trabalho às artes do ofício, permitindo o acesso ao trabalhador a um grupo profissional, conferindo-lhe o sentimento de pertencimento por fazer aquilo que ele faz como os outros (DEJOURS, 2012).

Dessa forma, pode se dizer que o trabalhador é um professor como os outros, ou um engenheiro como os outros. Este julgamento deve ser emitido pelo par que conhece as regras e as artes do ofício. O quanto mais severo o julgamento, mais ele será valorizado. O que se espera do trabalhador sobre esses julgamentos é que ele recaia sobre a qualidade do serviço executado pelo indivíduo e sobre a qualidade do trabalho executado. O sujeito pode deslocar o julgamento do registro do fazer para o registro do ser, da identidade. Por essa razão, o reconhecimento tem impacto considerável na identidade. É graças ao reconhecimento que parte do sofrimento é convertida em prazer no trabalho (DEJOURS, 2012).

Portanto, o reconhecimento está relacionado aos sentimentos de valorização, orgulho e identificação com a atividade, sendo primordial ao trabalhador (DEJOURS, 1999). Sentir-se motivado no trabalho é importante no contexto organizacional, pois é por intermédio desses mecanismos que a instituição consegue fazer com que o empregado trabalhe, sentindo-se bem e seguro, tendo prazer na realização de suas atividades. Por consequência, consegue extrair dele uma produção maior e de mais qualidade, o que corrobora para o progresso pessoal do sujeito e sua maior imersão na organização (FERREIRA; MENDES, 2003).

Em síntese, o trabalho pode conduzir o indivíduo à mobilização subjetiva, atividade psíquica que leva ao enfrentamento do sofrimento e à ressignificação com sua relação de trabalho. A inteligência prática, a construção do coletivo via reconhecimento e cooperação e um ambiente laboral com abertura para o diálogo são constituidores da mobilidade subjetiva do trabalho que permitem a busca do prazer (MENDES; MULLER, 2013). O prazer, além de ser a capacidade renovada do trabalhador de se adequar às estruturas fixas sem entrar em aflição, também

desencadeia o funcionamento equilibrado do trabalhador, de forma tanto física quanto psicológica. Na ausência ou deficiência dos elementos discutidos neste capítulo, o indivíduo pode experimentar sofrimento nas atividades que realiza (TOLEDO; GUERRA, 2009), assunto que será tratado a seguir.

3.2.2 Sofrimento no trabalho

Em meados dos anos de 1980, Dejours propôs o conceito de sofrimento no trabalho, no sentido de diferenciar suas práticas de investigação em relação à psicopatologia clássica, afastando a ênfase da doença mental (DEJOURS, 1998). Assim, o sofrimento passou a ser considerado uma vivência subjetiva intermediária entre a doença mental e o bem-estar psíquico. Para Dejours (1998), esse sofrimento se dá pelo esgotamento das possibilidades das formas de adaptação entre o sujeito e a organização do trabalho. A partir desse desequilíbrio, conforme Dejours e Abdoucheli (2009), os sujeitos vivem em um equilíbrio instável entre o sofrimento e a defesa. Dejours (2011b), numa perspectiva freudiana, apresenta o sofrimento como sendo inerente ao ato de trabalhar, porque existe um conflito central entre a organização do trabalho, portadora de normas e prescrições, e o funcionamento psíquico, pautado pelo desejo.

O sofrimento se manifesta de forma diferente para cada indivíduo de uma mesma cultura, período ou família. Isso quer dizer que, ainda que submetidos às mesmas condições, os indivíduos tendem a perceber o sofrimento de maneira diferente. Assim, o que caracteriza sofrimento para um sujeito pode caracterizar prazer para outro. Prazer e dor podem estar combinados no sofrimento, pois este depende da significação que lhe é conferida pelo sujeito (BRANT; MINAYO-GOMEZ, 2004; DEJOURS, 2008a; MORAES, 2013).

A organização do trabalho exerce uma ação sobre o indivíduo, cujo impacto é o aparelho psíquico. Em certas condições, pode emergir um sofrimento que pode ser atribuído ao choque entre uma história individual, portadora de projetos, de esperanças e de desejos, e uma organização do trabalho, que a ignora. Conforme colocado por Anjos (2013), o sofrimento no trabalho, de maneira geral, tem relação com a organização do trabalho, que pode favorecer sua modalidade criativa ou

impedir sua ressignificação com impedimentos como sobrecarga do trabalhador, enrijecimento das relações hierárquicas, diminuição da autonomia dada ao empregado, divisão e padronização de tarefas e falta de reconhecimento etc. (MENDES, 2007a).

O sofrimento no ambiente laboral pode levar tanto à paralisação, inviabilizando qualquer atitude no sentido de questionamento da organização do trabalho, quanto à mobilização para a transformação das condições laborais. Quando a organização do trabalho oferece liberdade suficiente para tal, ele pode resultar em realização e prazer, nos casos em que serve como fator de motivação para o trabalhador na busca de novas soluções e estratégias para a realização de suas atividades. Existem, contudo, casos em que a organização do trabalho é demasiado restrita ou contraditória, por exemplo: delimitação da atuação do profissional numa linha de montagem, programa de metas de um banco, prescrição da atividade de um servidor público ou rigidez da atividade de um agente policial. Em situações similares, pode haver a tendência de o sofrimento se tornar patogênico e favorecer o aparecimento de descompensações psíquicas e somáticas. Assim, é interesse da Psicodinâmica do Trabalho estudar o sofrimento no trabalho (MENDES; FERREIRA, 2007; LANCMAN; SZNELMAN, 2004).

O sofrimento pode estar relacionado à falta de alegria e prazer e à insatisfação com que o sujeito se vê diante de sua atividade no trabalho. Trabalhadores de diversas áreas de atuação, de diferentes níveis hierárquicos (altos gestores ou profissionais operacionais) e de diversos setores da economia podem estar sujeitos ao sofrimento no trabalho. Este tema torna-se expressivo quando se trata de um mercado de trabalho em constantes adequações para tornar possível sua sobrevivência e estabilidade. Em situações dessa natureza, os trabalhadores se sujeitam às frágeis condições de trabalho, em que passam por julgamentos constantes, têm seus salários reduzidos e têm que se submeter aos revezes do mercado, trabalhando horas extras e com menor sensação de segurança e garantias. Isso tudo põe o sujeito em luta constante pelo seu trabalho, à custa permanente do seu sofrimento pessoal (LOURENÇO; FERREIRA; BRITO, 2009).

O sofrimento também pode se instalar na vida do trabalhador quando a organização precisa estabelecer uma nova estruturação e o sujeito, nela inserido, não é mais o fator principal dessa mudança. Assim, quando o capital financeiro e a tecnologia se impõem ao sujeito, quando seus direitos são retirados e é dado como justificativa o crescimento da competitividade do mercado, o desemprego que espreita a vida, tanto daqueles indivíduos que estão empregados quanto daqueles que perderão seus empregos, isso torna um potencial fator desencadeador de sofrimento para o trabalhador (DEJOURS *et al.*, 1994; LANCMAN; UCHIDA, 2003; BOTTEGA; MERLO, 2010).

A falta de perspicácia na atuação dos recursos humanos das organizações torna estas incapazes de integrar os indivíduos. Este é um fator que também pode ser causador de sofrimento no trabalho. Mais do que uma mera falha de RH, o que ocorre é uma incitação à falta de cooperação entre os indivíduos, o que faz com que o trabalho seja executado com mais afincamento pelos profissionais e o empregador consiga extrair seu envolvimento com a organização. A competição excessiva impossibilita a ajuda mútua, que só se consolida por meio da cooperação. Competir significa pensar em estratégias para derrotar, concorrer, rivalizar, defender-se ou sobressair em relação aos outros. Atitudes nessa direção geram cansaço, estresse e degeneração da qualidade de vida, fomentando o aparecimento de doenças ocupacionais (DEJOURS *et al.*, 1994; MENDES; SILVA, 2006).

A sobrecarga também é um causador de sofrimento. Seja física ou emocionalmente o indivíduo sofre, pois o estresse é um esforço orgânico do indivíduo necessário à tentativa de reequilibrar-se quando ameaçado pelo ambiente externo. Ou seja, uma reação natural de sobrevivência. A sobrecarga de trabalho imposta pela organização ultrapassa a capacidade dos indivíduos, afastando seus desejos e fazendo com que eles tomem para si as metas da organização, as quais são cada vez mais altas. Isso agrava o sofrimento, dificultando sua transformação e abrindo a possibilidade para o surgimento de doenças (MENDES; FERREIRA, 2007; GOMES SILVA, 2011).

O sofrimento também aparece na vida dos trabalhadores quando eles precisam disfarçar seus sentimentos dentro da organização na qual atuam. A sociedade impõe a ideia de que não se deve demonstrar as emoções e ensina desde muito

cedo que se deve resguardar a curiosidade e evitar situações que poderiam resultar em sensação de perda ou derrota. Essas situações cooperam para a constituição de barreiras internas ao desenvolvimento criativo e para uma visão restrita dos próprios recursos e habilidades. Essas, diferentemente das barreiras físicas, que são palpáveis e facilmente identificadas, são erguidas vagarosamente no decorrer da vida do indivíduo, fechando-o para as relações em todas as esferas da vida e produzindo sofrimento (DEJOURS *et al*, 1994).

A forma como o sofrimento se manifesta pode ser implícita ou explícita, e pode se dar por intermédio de sentimentos como angústia, desprazer, tensão, agressividade, fadiga, alienação, medo, insegurança, ansiedade, solidão, ineficácia, depreciação e desgaste, todos oriundos do conflito entre as necessidades de gratificação e a limitação de satisfazê-las, imposta pelas restrições das situações de trabalho. A desvalorização pode ser definida como a sensação de instabilidade e de incapacidade do trabalhador diante de questões de rendimento e de desempenho. Já o desgaste é expresso por sentimentos de cansaço, estresse, desânimo, sobrecarga e frustração na realização das atividades laborais (DEJOURS *et al*, 1994; FERREIRA; MENDES, 2007a; MENDES; SILVA, 2006).

Enfim, para a psicodinâmica do trabalho, o sofrimento surge quando ocorre o bloqueio da relação entre o trabalhador e a organização em virtude das dificuldades de negociação das diferentes forças que envolvem as necessidades produtivas e o desejo do trabalhador. Diante da impossibilidade da vivência do bem-estar e da precariedade da saúde, o indivíduo busca constantemente a realização de desejos. A partir disso, para que a normalidade seja mantida, existe a luta constante contra o sofrimento. Dessa forma, o sofrimento surge quando não é mais possível a negociação entre o sujeito e a realidade imposta pela organização (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1990; MENDES, 2007b).

O enfrentamento de adversidades impostas pelo trabalho, que desestabilizam o indivíduo psicologicamente, está relacionado à sua saúde. A presença constante do sofrimento estimula o sujeito ao trabalho em busca de satisfação, identidade e autorrealização. Quando as condições que geram o sofrimento são transformadas, podem dar lugar ao prazer. O enfrentamento do sofrimento pode ter falhas

patológicas, que se dão quando o desejo da produção vence o desejo do sujeito (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994; MARTINS, 2007; MENDES, 2007a).

É impossível eliminar o sofrimento no trabalho. Isso quer dizer que apenas o uso de mecanismos pode favorecer sua transformação (MORAES, 2013). Esses mecanismos defensivos são inconscientes, construídos e conduzidos pelos sujeitos para fins de proteção do aparelho psíquico e manutenção da normalidade no trabalho (DEJOURS *et al*, 1994). Este tema é abordado a seguir.

3.3 Mecanismos de defesa e estratégias de regulação

Os mecanismos de defesa implicam operações que visam amenizar os perigos à integridade psíquica do indivíduo, que são resultantes de elementos reprimidos de seu nível de consciência. Eles emergem da dificuldade de elaborar de certos registros no inconsciente (CANÇADO, SANT'ANNA, 2103). Dito de outro modo, esses mecanismos são construídos para enfrentamento, negação e mediação do sofrimento. Eles possibilitam compreender a subjetivação manifestada no comportamento dos indivíduos e no coletivo do ambiente de trabalho (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994; MORAES, 2013). Conforme Moraes (2013), no conceito freudiano do funcionamento da psique humana os mecanismos de defesa dizem respeito aos dispositivos que os indivíduos internalizam para proteger a integridade do ego.

Sublimação, racionalização, inteligência astuciosa e ressonância simbólica são alguns dos mecanismos utilizados para minimizar a presença do sofrimento no trabalho. A sublimação refere-se a um processo inconsciente pelo qual um impulso é modificado, de modo a se ajustar ou ficar em conformidade com as demandas da organização. É um mecanismo utilizado para compensar as frustrações, mesmo que seja momentaneamente. A racionalização se dá quando o indivíduo busca justificativas para amenizar situações desagradáveis que vivencia no ambiente ocupacional. A ressonância simbólica está relacionada ao enfrentamento de situações concretas que os sujeitos vivenciam, de forma a conseguir refletir e continuar seus questionamentos interiores. A ressonância é um requisito individual do mecanismo de defesa chamado “inteligência astuciosa”, que é a capacidade do

indivíduo se ajustar à organização produtiva no momento em que se depara com ineditismos ou surpresas no ambiente de trabalho. A inteligência astuciosa é um mecanismo que se apresenta em forma de habilidades, invenções ou criatividade. Essas características são evidenciadas em detrimento da força (DEJOURS *et al*, 1994).

O Quadro 1, elaborado por Cançado e Sant'Anna (2013), a partir de Morin e Aubé (2009), apresenta outros mecanismos de defesa mais comumente vistos na literatura relacionada ao tema.

Quadro 1 – Mecanismos de defesa mais abordados na literatura

Mecanismo de Defesa	Descrição
Anulação	Utilização de palavras ou comportamentos que visam negar ou corrigir simbolicamente pensamentos, sentimentos ou atos considerados inaceitáveis.
Atuação	Expressão de um desejo ou impulso inconsciente por meio da ação, evitando tomar consciência de um afeto subjacente.
Denegação	Recusa a reconhecer como seu um pensamento ou um desejo que foi anteriormente expresso conscientemente.
Deslocamento	Transferência da expressão de uma emoção associada a uma situação particular para outra situação, na qual a emoção pode ser expressa sem risco.
Formação reativa	Transformação de um comportamento, pensamento ou sentimento inaceitáveis por outros, que lhe são diametralmente opostos.
Idealização	Atribuição a si – ou ao outro – de qualidades positivas exageradas.
Intellectualização	Emprego excessivo de pensamentos abstratos ou generalizações para controlar ou minimizar sentimentos embaraçosos.
Introjeção	Passagem, de modo fantasmático, de fora para dentro, de objetivos e qualidades inerentes a esses objetivos.
Negação	O indivíduo evita a percepção de alguns aspectos doloroso da realidade, negando dados sensoriais; a negação abole a realidade externa.
Projeção	O indivíduo atribui ao outro, pessoa ou coisa, qualidades, sentimentos, desejos que ele desdenha ou recusa em si.
Recalque	O indivíduo expulsa da consciência desejos, pensamentos ou experiências penosas.
Recusa da realidade	O indivíduo recusa a reconhecer como reais certos aspectos exteriores dolorosos, ou certas experiências subjetivas dolorosas que, no entanto, são patentes para o outro.
Regressão	Volta a um estágio anterior de desenvolvimento para encarar um conflito.

Fonte: Cançado e Sant'Anna (2013).

Deve se salientar que os mecanismos de defesa, ao serem internalizados, são colocados em ação de modo inconsciente. Tais mecanismos, devidamente identificados em parágrafos anteriores, espelham estratégias de regulação elaboradas conscientemente pelo trabalhador para lidar com os elementos que porventura estejam resultando em sofrimento ocupacional. Por exemplo, praticar

excessivamente esportes para afastar o pensamento dos problemas decorrentes do trabalho é uma estratégia de regulação. Tal dispositivo pode ser interpretado como o mecanismo da negação – ou seja, a tentativa de evitar a percepção de alguns aspectos dolorosos advindos da realidade do trabalho.

Conforme Dejours (1998), as estratégias surgem em virtude de conflitos decorrentes da relação entre as forças do indivíduo e aquelas originárias dos interesses das organizações nas quais eles atuam, podendo ser utilizadas coletiva ou individualmente. Por meio das estratégias individuais, o sujeito minimiza aquilo que o faz sofrer, mediante a satisfação de necessidades internas. Já as estratégias coletivas são elaboradas por um grupo que, de modo consensual, procura manter o equilíbrio ocupacional confrontando os elementos que os fazem sofrer.

De acordo com Moraes (2013), as estratégias defensivas podem ser estruturadas, inicialmente, como meio de proteção, que se fundamentam na racionalização, que consiste no modo de pensar, agir e sentir compensatórios e são utilizados para suportar o sofrimento. Entretanto, a defesa de proteção pode tornar-se ineficaz com a intensificação das adversidades laborais. Posteriormente, as defesas podem se basear na adaptação e, por fim, na exploração. Ambas se baseiam na negação do sofrimento e na submissão do desejo do trabalhador aos objetivos da organização. Ou seja, o sofrimento e a defesa são explorados em favor do aumento da produção, em que os indivíduos assumem as metas de produtividade, situação que pode conduzir à alienação (MORAES, 2013).

4 METODOLOGIA

A metodologia representa um caminho do pensamento e o instrumental específico da abordagem da realidade que deve ser percorrido para se chegar a algum resultado. Por isso, a metodologia precisa compreender tanto a abordagem quanto as técnicas adotadas para o processo de pesquisa (MINAYO, 2007). Este capítulo aborda, em tópicos, a metodologia aplicada na realização desta pesquisa.

O primeiro tópico trata do tipo, abordagem e método de pesquisa utilizado, o segundo da unidade de análise e sujeitos de pesquisa; o terceiro dos delineamentos relativos à coleta dos dados; e o quarto, da análise dos dados.

4.1 Tipo, abordagem e método de pesquisa

O tipo de pesquisa utilizado neste trabalho foi a descritiva, que objetiva descrever determinadas características de uma população, como suas expectativas, percepções e sugestões, podendo definir sua natureza e estabelecer correlações (VERGARA, 2003). A pesquisa aqui apresentada descreve a psicodinâmica do trabalho de docentes que atuam no ensino fundamental público e privado.

A pesquisa qualitativa busca compreender e explicar um fenômeno social a ser estudado. Permite a compreensão de fatos e seus significados em profundidade em relação à percepção sobre as manifestações associadas à psicodinâmica do trabalho (GODOI; BANDEIRA-DE-MELO; SILVA, 2010).

A abordagem da pesquisa foi qualitativa, com base em um roteiro de entrevista estruturado, que visou analisar em profundidade o conteúdo que o entrevistado evidenciou a respeito do fenômeno investigado, qual seja: a psicodinâmica do trabalho de docentes do ensino fundamental em uma perspectiva comparativa nos âmbitos público e privado.

O método de pesquisa foi o estudo comparativo de caso, em que se aplicou a um número limitado de unidades que foram analisadas – neste caso, duas escolas do

ensino fundamental, uma pública e a outra da rede privada, localizadas na cidade de Divinópolis (MG). A escola da rede pública tem como público crianças e jovens pertencentes a uma zona de risco social, enquanto a privada atende a um público de classe mais privilegiada economicamente. O estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo, valendo-se de suas idiosincrasias, para fins de descrição (YIN, 2005).

4.2 Unidade de análise e sujeitos de pesquisa

Conforme Bardin (2006), a unidade de análise é a unidade de significação a ser codificada. Corresponde ao segmento de conteúdos que será categorizado. As unidades de análise devem estar em concordância com as características propostas pela ambiência do estudo e intencionar a responder aos objetivos de pesquisa.

As unidades de análise desta pesquisa são duas instituições do ensino fundamental inseridas em realidades socioculturais totalmente antagônicas, ambas situadas na cidade de Divinópolis/MG. Uma das escolas pertence à rede estadual de ensino fundamental e se situa próximo a um complexo prisional, em uma zona de risco social. Conta em seu quadro 52 profissionais, dos quais 29 são docentes. A outra entidade refere-se a uma instituição de ensino da rede privada localizada numa região “nobre” da cidade, com atendimento a uma população de classe social mais privilegiada de recursos. Conta 92 profissionais, dos quais 79 são docentes.

As características de inserção das escolas justificaram a intenção de compará-las no que diz respeito à maneira como os professores poderiam manifestar vivências de prazer e sofrimento, tendo em vista as realidades distintas em que os docentes exercem suas funções.

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram os docentes atuantes no ensino fundamental, os quais foram selecionados intencionalmente por meio da consideração das seguintes variáveis: idade, gênero, escolaridade, tempo de atuação no magistério e tempo de atuação na escola em questão. Para efeito de nomenclatura nas transcrições dos trechos de depoimentos no corpo desta

dissertação foram usadas as abreviaturas DPU, para se referir ao docente da rede pública, e DPR, ao da rede privada.

Os sujeitos que constituem o corpo desta pesquisa são compostos por 20 docentes, sendo 10 participantes de cada escola, quantidade levada em consideração a partir do que predispõe a literatura sobre saturação de dados. A este respeito Thiry-Cherques (2009) não recomenda a utilização de um número de sujeitos inferior a seis e superior a doze. A teoria sugere, ainda, o estreitamento do foco a partir da terceira entrevista. As categorias podem se saturar quando atingem o equivalente a um terço dos depoimentos. Dessa forma, os depoimentos iniciais apresentam volume mais expressivo de novidades, com maior riqueza de informações, porém em determinado momento não trazem mais novas propriedades para a investigação. Nesse momento ocorre a saturação (THIRY-CHERQUES, 2009).

4.3 Coleta dos dados

Para a coleta de dados, elaborou-se um roteiro de atividades, que compreendeu, primeiramente, o contato com as diretorias das escolas, oportunidade em que foram apresentados alguns detalhes do estudo e do programa de mestrado no qual ele se insere. As entrevistas na escola estadual foram autorizadas pela Diretoria neste contato inicial. A escola da rede privada requereu cópia do projeto de pesquisa, que foi analisado pelo departamento pedagógico, o qual, posteriormente, outorgou autorização para a realização da coleta dos dados.

Com o deferimento de ambas as instituições foi possível acessar a secretaria de ensino, no caso da rede pública, e o departamento pedagógico, no da particular. Estes órgãos forneceram as informações para contato com os docentes. A Direção da escola estadual concedeu autorização para que as entrevistas fossem realizadas, facultativamente, nas dependências da própria escola, conforme a vontade dos docentes, mediante prévia comunicação à secretaria de ensino. A rede privada não autorizou a realização de nenhuma atividade em suas dependências, ficando a cargo do docente e do pesquisador definir locais e horários, de maneira independente, para a realização das entrevistas.

A partir dos contatos disponibilizados, o agendamento foi realizado por meio de contato telefônico com os professores. Todas as entrevistas foram marcadas obedecendo à disponibilidade do entrevistado, a fim de não interferir em sua rotina profissional e pessoal. As entrevistas foram autorizadas e consentidas, tanto pela direção das escolas quanto pelos profissionais. Todos os depoimentos foram gravados em áudio no formato digital, com o total assentimento dos professores. O conteúdo das entrevistas foi posteriormente transcrito, assegurando-se a integral preservação da identidade dos entrevistados.

A entrevista não é uma simples conversa desapegada de intenções. É orientada, com roteiro e objetivo previamente definidos qual seja, recolher, por intermédio de um interrogatório, dados para uma pesquisa. É por meio da entrevista que o pesquisador colhe informações e opiniões do seu sujeito, a fim de obter dados específicos de um assunto de interesse de pesquisa. Dessa forma, é uma conversa que possui intenções de natureza profissional (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007; LAKATOS; MARCONI, 2007).

Este trabalho fez uso de um roteiro de entrevistas estruturado (ver apêndice A), o qual extraiu os dados que deram sustentação à análise desta pesquisa. O mencionado roteiro está dividido em seções relativas às unidades de registro, concatenadas aos objetivos específicos desta dissertação, as quais permitiram responder ao problema de pesquisa. O roteiro é composto por 27 tópicos distribuídos em cinco seções, em que cada uma compreendia uma unidade de registro, embasada na teoria e associada aos objetivos específicos propostos: sentidos do trabalho, contexto do trabalho, vivências de prazer, vivências de sofrimento, e mecanismos de defesa e estratégias de regulação. É válido ressaltar que existe distinção entre Unidade de registro e Categoria de análise, conforme será demonstrado neste capítulo, em tópico a seguir.

4.4 Análise dos dados

A técnica de tratamento de dados é a análise de conteúdo, que compreende um conjunto de técnicas de análise de comunicações, cujo objetivo é transcrever o conteúdo das mensagens. Para Bardin (2006), a análise de conteúdo fornece

informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem. Para que tal análise seja realizada, é necessária uma categorização, que é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação ou analogia. Mas antes os dados foram organizados seguindo um agrupamento mais genérico, que agregasse elementos similares. Este que já havia sido delimitado pela literatura afeita à psicodinâmica do trabalho, são aqui tratados por unidades de registro.

Unidades de registro são agrupamentos de informações por afinidade, título ou temas, que podem ser constituídos por palavras ou conjuntos de palavras e classificados em função de dois critérios: os formais e os semânticos. Para esta pesquisa, utilizou-se o critério semântico, empregado nas pesquisas de estudo de caso, que visou atender à demanda para a melhor organização dos dados desta pesquisa, pois leva em consideração a separação das informações definidas por um agrupamento de dados afins (OLIVEIRA; ENS, 2003).

As unidades de registros foram definidas *a priori*, a partir da teoria, e elaboradas para a pesquisa. Serviram de base para a construção do roteiro de entrevistas, visando a uma maior precisão na separação dos dados para as unidades, tratando de extrair dos depoimentos os conteúdos, separando-os por afinidade aos temas a serem analisados, por intermédio da análise de conteúdo. Os temas foram: sentido do trabalho, contexto do trabalho, prazer no trabalho, sofrimento no trabalho e mecanismos de defesa.

A categorização foi definida a partir da análise e verificação dos temas mais recorrentes dentre os apresentados pelos entrevistados em seus depoimentos, como também da teoria elaborada para a pesquisa. A partir deste critério, estabeleceram-se a descrição e a análise dos resultados desta pesquisa, ressaltando-se que dos depoimentos dos docentes entrevistados é que emergiram as categorias de análise. Bardin (2006) define que categorias são classes que reúnem grupos de elementos, unidades de registros, sob um título genérico, agrupamento realizado em função de caracteres comuns destes elementos. As categorias desta pesquisa têm conexão com o sentido do trabalho, o contexto do

trabalho, as vivências de prazer, as vivências de sofrimento, e os mecanismos de defesa e estratégias de regulação.

A partir das categorias que emergiram de cada um dos dois grupos de entrevistados, foi possível fazer a análise de conteúdo de forma comparativa. As categorias apresentadas por grupo foram dimensionadas de forma a ficarem contidas nas unidades de registro, o que facilitou a análise comparativa, por se tratar de agrupamento por afinidade do tema a ser analisado. Para melhor verificação das análises, foram elaborados quadros descritivos das categorias que emergiram, em que ficam demonstradas comparativamente as categorias, sempre apresentadas a partir daquelas que tiveram maior frequência de repetição para aquelas de menor frequência.

Esses quadros, elaborados para melhor visualizar as categorias de análise contidas naquela Unidade de registro, apresentam os *Elementos caracterizadores* de cada categoria, informação esta que trata de apresentar de forma sucinta e objetiva a ideia principal contida em cada uma das categorias ali tratadas.

A partir da separação por unidades de registro e classificação das categorias, a análise comparativa buscou verificar, primeiramente, os componentes que tiveram similaridade entre os depoimentos de ambos os grupos. Foi possível verificar os principais pontos de convergências e de divergências assinalados nas falas dos participantes da pesquisa. Algumas categorias se apresentaram nos dois grupos pesquisados, outras em apenas um deles. Para melhor fluidez da análise, realizou-se, primeiramente, a análise dos grupos que repetiam, após, as assíncronas.

Para enriquecimento e detalhamento da apresentação da análise do conteúdo, foram separados os trechos dos depoimentos coletados das entrevistas dos docentes. Estas falas transcritas foram separadas e receberam um minucioso tratamento ortográfico, de modo a não haver nenhuma perda no sentido e/ou ideia do depoente. A apresentação da transcrição de depoimentos vai ao encontro do que preceitua a teoria da análise de conteúdo. Conforme Oliveira e Ens (2003), o pesquisador apresenta o que viu no conteúdo de sua pesquisa e demonstra que sua

interpretação está calcada em um objeto real analisado, não sendo apenas uma visão meramente pessoal de um dado.

As análises das categorias iniciaram-se sempre pelos depoimentos da escola pública, aspecto motivado unicamente pela organização e fluência dos trabalhos, o que em nenhum momento teve a intenção de colocar mais ou menos foco em determinado grupo de entrevistados desta pesquisa. Enfatiza-se que a análise foi realizada sempre à luz da Psicodinâmica do trabalho, teoria que dá suporte a esta pesquisa.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresenta-se a descrição e análise dos resultados apurados nesta pesquisa. Inicia-se pela exposição de um apanhado comparativo das informações do perfil demográfico e ocupacional dos docentes entrevistados. Em seguida, descrevem-se as Categorias de análise que emergiram a partir da análise qualitativa dos depoimentos coletados dos professores, com referência nas Unidades de registro: sentido do trabalho, contexto do trabalho, vivências de prazer, vivências de sofrimento e mecanismos de defesa e estratégias de regulação, predefinidas com escopo na literatura.

5.1 Caracterização do perfil dos docentes participantes da pesquisa

O Quadro 2 apresenta o perfil demográfico e ocupacional dos docentes atuantes no ensino fundamental da rede pública e privada que participaram da pesquisa.

Quadro 2 – Descrição do perfil demográfico e ocupacional dos professores entrevistados

(Continua)

Identificação	Gênero	Idade	Estado civil	Filhos	Formação	Deslocamento Casa/Trabalho	Transporte	Regime trabalho	Tempo docência	Nesta escola	Trabalha outra escola
DPU-01	F	44	Divorc	NT	Espec	15 Min	Próprio	CLT	10	02	Sim
DPU-02	M	28	Divorc	NT	Grad	15 Min	Próprio	Conc	07	01	Não
DPU-03	M	41	Casado	2	Espec	15 Min	Próprio	Conc	17	15	Sim
DPU-04	F	40	Viúva	1	Grad	15 Min	Próprio	CLT	22	06	Sim
DPU-05	F	33	Casada	NT	Espec	30 Min	Próprio	CLT	04	01	Não
DPU-06	F	35	Divorc	2	Espec	25 Min	Carona	CLT	10	01	Não
DPU-07	F	42	Solteira	NT	Espec	15 Min	Carona	Conc	15	10	Não
DPU-08	F	54	Casada	1	Grad	90 Min	Público	CLT	23	09	Não
DPU-09	F	39	Casada	2	Grad	30 Min	Carona	Conc	19	10	Não
DPU-10	M	29	Solteiro	NT	Espec	30 Min	Carona	Conc	05	03	Não
DPR-01	M	31	Solteiro	1	Espec	10 min	Próprio	CLT	08	02	Sim
DPR-02	F	44	Casada	3	Espec	15 min	Próprio	CLT	14	12	Sim
DPR-03	M	33	Casado	NT	Dout	05 min	Próprio	CLT	05	03	Sim
DPR-04	M	38	Solteiro	NT	Espec	20 min	Próprio	CLT	12	09	Não
DPR-05	M	34	Solteiro	NT	Mestr	05 min	Próprio	CLT	06	04	Sim

Quadro 2 – Descrição do perfil demográfico e ocupacional dos professores entrevistados
(Conclusão)

Identificação	Gênero	Idade	Estado civil	Filhos	Formação	Deslocamento Casa/Trabalho	Transporte	Regime trabalho	Tempo docência	Nesta escola	Trabalha outra escola
DPR-06	F	47	Casada	1	Espec	10 min	Próprio	CLT	18	07	Sim
DPR-07	F	42	Divorc	2	Espec	20 min	Próprio	CLT	13	06	Sim
DPR-08	F	29	Solteira	NT	Espec	30 min	Coletivo	CLT	06	02	Não
DPR-09	F	37	Divorc	1	Espec	25 min	Próprio	CLT	10	08	Sim
DPR-10	F	39	Solteira	1	Espec	20 min	Próprio	CLT	12	05	Sim

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 2 mostra, em relação aos 20 docentes participantes desta pesquisa, sendo 10 da escola pública e 10 da particular: a maioria é composta por mulheres com idade superior a 38 anos; possui pós graduação, sendo que 1 é mestre e outro cursa doutorado, ambos atuantes na escola da rede privada. Na escola pública a maioria tem pós graduação *lato sensu* e na particular todos são pós graduados; leciona há mais 10 anos, sendo que 2 da escola da rede pública já atuam há mais de 20; o vínculo trabalhista de todos os participantes que atuam na escola da rede privada é CLT¹³; dos entrevistados da escola pública, 5 estão no regime da CLT, devido ao fato de serem designados pelo governo do estado para ocupar, por prazo determinado, o cargo de professor, e 5 são estatutários concursados, ocupantes de cargos efetivos; a maioria dos participantes da escola privada trabalha em mais de uma escola, diferente dos entrevistados da escola da rede pública, que, na maioria dos que são concursados, trabalham exclusivamente em uma escola.

5.2 Unidades de registro e Categorias de análise

Os depoimentos coletados dos 20 docentes participantes desta pesquisa foram analisados qualitativamente, de forma comparativa, entre os dois grupos de docentes entrevistados, tendo sido preestabelecidas, com suporte na teoria que fundamenta este trabalho, as Unidades de registro: sentido do trabalho, contexto do trabalho, vivências de prazer, vivências de sofrimento e mecanismos de defesa e

¹³ CLT – Consolidação das Leis do trabalho, aprovada em 01/05/1943 pelo Decreto-Lei 5452, que compreende a reunião das Leis que regulamentam as relações de trabalho (PINTO *et al.*, 2011)

estratégias de regulação. Das Unidades de registro emergiram as Categorias de análise, definidas a partir da frequência de repetição apuradas nas falas dos discursos analisados. A frequência que representa a maioria a ser considerada é a de 6 repetições (mínimo de 60%) apresentadas nos depoimentos.

O Quadro 3 apresenta comparativamente, de forma geral as Unidades de registro e Categorias de análise. Estas foram dispostas no quadro de acordo com a ordem de importância na frequência apurada, da maior para a menor.

Quadro 3 – Comparativo das categorias de análise entre as escolas pública e privada

UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	
	ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PARTICULAR
SENTIDO DO TRABALHO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Importância pessoal do trabalho ✓ Importância social do trabalho ✓ Envolvimento com o trabalho ✓ Representação do trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Importância pessoal do trabalho ✓ Importância social do trabalho ✓ Envolvimento com o trabalho ✓ Identificação com a profissão ✓ Representação do trabalho
CONTEXTO DO TRABALHO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relacionamento com o aluno ✓ Condições de trabalho ✓ Ritmo de trabalho ✓ Relacionamento com os pares 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ritmo de trabalho ✓ Atualização do conhecimento ✓ Condições de trabalho ✓ Organização do trabalho
VIVÊNCIAS DE PRAZER	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Feedback</i> do aluno ✓ Satisfação com o trabalho ✓ Realização profissional 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Satisfação com o trabalho ✓ Realização profissional
VIVÊNCIAS DE SOFRIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Frustração ✓ Relacionamento Sec. de Educação ✓ Segurança no trabalho ✓ Interface vida familiar e trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Segurança no emprego ✓ Atividade extracurricular ✓ Interface vida social e trabalho
MECANISMOS ESTRATÉGIAS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apoio familiar ✓ Recreação 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atividade física ✓ Recreação

Fonte: Dados da pesquisa.

A descrição e o detalhamento das Unidades de registro e suas respectivas categorias de análise ocorrerão, a seguir, de forma comparativa.

5.2.1 Sentido do trabalho

Por meio da análise de conteúdo dos depoimentos dos dois grupos de sujeitos, verifica-se que houve similaridades e distinções nas categorias. *Importância pessoal do trabalho*, *importância social do trabalho*, *envolvimento com o trabalho* e *representação do trabalho*, tiveram similaridade em ambos os grupos. *Identificação com a profissão* emergiu como categoria exclusiva dos depoimentos do grupo de sujeitos atuantes na escola da rede privada.

O Quadro 4 expõe, analítica e comparativamente, as categorias e seus respectivos núcleos de sentido.

Quadro 4 – Comparativo das categorias de análise pertinentes ao sentido do trabalho

UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	ELEMENTOS CARACTERIZADORES	
		ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PRIVADA
SENTIDO DO TRABALHO	Importância pessoal do trabalho	Laços afetivos – extensão da vida pessoal (social/familiar).	Laços instrumentais e sobrevivência na profissão
	Importância social do trabalho	Formação de cidadãos politicamente corretos e honestos.	Formação de sujeitos críticos para uma sociedade mais crítica.
	Envolvimento com o trabalho	Execução de atividades que vão além da demanda de trabalho.	Busca por aprimoramento maior que o exigido pelo cargo.
	Representação do trabalho	<i>Amor</i> representa o trabalho.	<i>Construção</i> representa o trabalho.
	Identificação com a profissão	- o -	Afinidade com a realização do trabalho.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: A categoria de análise assinalada com “- o -” significa que não apresentou a frequência de corte estabelecida na metodologia.

A categoria de análise *importância pessoal do trabalho* emergiu do conteúdo de todos os depoimentos coletados. Os entrevistados expressaram de forma unânime que conferem importância pessoal ao trabalho. O conteúdo evidencia que o trabalho tem sentido expressivo na vida dos professores do ensino fundamental e que sua importância vai para além da vida profissional, impactando a vida pessoal. Verificou-se em ambos os grupos que a importância do trabalho não está vinculada apenas à prática cotidiana da atividade docente, considerando que esta toma parte considerável do tempo deste profissional, mas também ao sentido que lhe é conferido pelo trabalhador. Por se tratar de um estudo comparativo entre dois grupos que atuam em realidades distintas, ainda que haja similaridades, também ocorrem

particularidades. Isso se dá devido ao fato de eles possuírem características singulares, inerentes à realidade de cada um.

Desta forma, os depoimentos apontam que os docentes da escola pública atribuem importância mais afetiva ao trabalho, percebendo-o como uma extensão de seus laços sociais e familiares. No grupo atuante na escola da rede particular, a importância pessoal do trabalho foi apresentada de forma diferente. O trabalho para este grupo é percebido de maneira mais institucionalizada e apresenta expressiva importância também, porém com caráter mais utilitarista. Os depoimentos da escola privada indicam a importância pessoal do trabalho mais como um veiculador da sobrevivência, o que difere do grupo da escola pública, que demonstrou que o trabalho é essencial à vida pessoal. Fica evidenciada a importância do trabalho para os docentes entrevistados, conforme transcrição de seus relatos:

O trabalho é essencial. A gente precisa dele (...) ele é essencial também para essa questão da gente conviver com os outros. E a gente pensa pelo lado de que se a gente ficar em casa a gente fica praticamente sozinho. Essa convivência com o outro é muito importante. É uma troca que a gente faz todos os dias com os colegas de trabalho. O trabalho é expressivo sim. O trabalho significa muito na vida pessoal sim, com certeza (DPU-03).

Eu vejo como uma segunda família, que, além do financeiro, tem o social também, além da amizade que eu fiz durante esse tempo todo. O trabalho ocupa espaço importante na minha vida. Não só profissional, mas também pessoal (DPU-06).

A relação com o trabalho é muito forte, muito intensa. Eu acredito que eu não consigo, atualmente, ficar sem trabalhar. Não é um vício, mas é intrínseco da minha família. Eu tenho uma vida boa. Eu trabalho muito, mas eu tenho uma vida boa, uma vida confortável. Eu sou de uma família que vem de workaholic. Para minha mãe, o trabalho é a coisa mais importante da vida, ela nos criou para trabalhar, e trabalhar muito (DPR-07).

Ficou evidente nos depoimentos dos docentes atuantes no ensino fundamental que o trabalho apresenta importância em suas vidas e que, mesmo fora da sala de aula, eles permanecem envolvidos com o trabalho. Estes dados vão ao encontro da literatura, que, conforme estudos de Morin, Tonelli e Pliopas (2007) realizados com estudantes de administração, indica ser o trabalho relevante na vida do indivíduo e fundamental para o desenvolvimento de suas atividades e a criação de certos elementos, como aprendizagem, reconhecimento e autonomia. O trabalho com sentido faz com que o profissional tenha mais dedicação à atividade, criando uma

via de mão dupla, em que o trabalhador se entrega ao trabalho e é preenchido pelo significado que o ele confere (MORIN; TONELLI; PLIOPAS, 2007).

A importância dada ao trabalho pelos professores corresponde à forma como a identidade pessoal e social do trabalhador é construída, que se materializa por meio de suas atividades realizadas em seu trabalho, fazendo com que o trabalhador se identifique com a realização das atividades, dando sentido ao que executa. Significa dizer que o trabalho precisa fazer sentido para o próprio sujeito, seus pares e para a sociedade (DEJOURS, 1987; GARCIA; HENRIQUES, 2013).

A partir dos depoimentos, foi possível constatar que os participantes de ambos os grupos atribuem ao trabalho importância, além da pessoal, social, o que fez emergir a categoria *importância social do trabalho*. A maioria dos entrevistados relatou que sua atividade como professor tem importância não apenas para si, mas também para a sociedade, no sentido de que, a partir do momento em que é um formador de opiniões, o docente se torna também um dos responsáveis pela formação da sociedade.

A importância social do professor para a educação, conforme relatos dos docentes participantes, tem relação com a influência que eles consideram ter na formação social dos alunos – ou seja, na capacidade de induzir a críticas ou transformações sociais dos jovens e crianças para os quais eles lecionam. Embora tenha havido essa similaridade, como já dito na categoria anterior, apresentou-se diferenças também, pois ambos os grupos atribuem essa importância de forma diferenciada.

Assim, pôde-se perceber que na instituição pública os docentes relataram que acreditam que a importância social tem relação com a formação de cidadãos politicamente corretos e honestos, que com isso resultará em uma sociedade mais correta, com menos incidência de desvios sociais, o que pode corresponder à realidade social na qual a escola se encontra inserida. Pode-se inferir a partir das falas dos docentes que os motivos de induzirem seu público às boas maneiras e bons comportamentos individuais, que refletirão na sociedade, relacionam-se ao fato de que ele é composto por alguns indivíduos que já passaram, ou passam, por questões de ordem social atribulada, como violência e conflitos familiares. Dessa

forma, a conotação que se dá à importância social da profissão do professor passa pelo crivo da formação pessoal do indivíduo antes da formação do cidadão. Quanto ao foco da importância para o grupo da escola da rede privada, pôde-se verificar pelos relatos que é mais voltado para uma atenção maior no despertar da crítica, na formação de sujeitos críticos para uma sociedade mais crítica. Os depoimentos dos docentes a seguir elucidam a este respeito:

A educação é tudo. A pessoa bem instruída ela é mais autônoma, ela consegue seguir em frente, estudar melhor, ter coisas melhores na vida. Eu entendo assim. Eu acredito que é importante para a sociedade por isso. E isso é expressivo, porque as pessoas melhores são melhores para sociedade. Com pessoas boas, a sociedade fica melhor ainda (DPU-04).

Eu acho que ele (o trabalho) representa muito para a sociedade, sim. É que às vezes, eu consigo tanto com os meninos que eu nem acredito que fui eu, sabe? Tanto de conhecimento pedagógico quanto de formação para a vida deles. É enquanto pessoa mesmo, questão de valores. Eu acho que eu tenho uma contribuiçõzinha nessa formação. Sim, eu contribuo para formação social, sim (DPU-09).

Minha profissão tem uma relevância muito grande, tanto para as pessoas como social. Eu acho que a escola reflete muito nossa sociedade. Em todos os âmbitos, em todos os aspectos, reflete muito. O trabalho do professor impacta muito na sociedade porque é formação da crítica. Tem que despertar mais a crítica, ensinar a criticar, desenvolver o pensamento crítico pra criar um cidadão (DPR-01).

Os resultados obtidos na análise de conteúdo desta categoria refletem o argumento de Tolfo e Piccinini (2007) de que o trabalho imprime uma forma de dever social para o indivíduo. Observa-se pelos depoimentos o que se pode identificar como uma forma de os professores se sentirem com certa responsabilidade pela execução de uma atividade que seja de cunho social. Conforme os autores, o trabalho apresenta normas que derivam de valores morais, como a ética do trabalho, que atuam como antecedentes dos princípios e condutas sociais associadas às crenças sobre as obrigações que recaem sobre o trabalhador. Essas normas foram observadas pelo grupo MOW (1980) como deveres, que constituem padrões sociais sobre o trabalho, considerados corretos pelos indivíduos em sua relação com a sociedade (TOLFO; PICCININI, 2007).

Quando os docentes expressam seus desejos de transmitir elementos para a formação, tanto do indivíduo quanto da sociedade, parece denotar que tal compreensão sugere uma obrigação associada à profissão docente. Fica perceptível

nos depoimentos que faz parte do conjunto das obrigações do docente a formação do cidadão, do indivíduo para a sociedade. Percebe-se o desejo de realizar o trabalho da melhor forma possível pelo bem da sociedade, além de si próprio, corroborando o pensamento de Dejours (1987) quando propõe que o trabalho precisa fazer sentido para o próprio sujeito, para seus pares e para a sociedade.

Além de os relatos apontarem o trabalho como importante para a vida pessoal e social da maioria dos docentes participantes desta pesquisa, verificou-se a emergência da categoria *envolvimento com o trabalho*, sendo que a maioria dos professores, tanto da escola pública quanto da privada, relatou estar comprometida com o seu trabalho.

Ficou manifesto nesta pesquisa que a maioria dos professores busca realizar o trabalho da melhor forma e que uma das motivações para essa realização é o envolvimento que eles têm com o trabalho. Os relatos demonstraram que os profissionais, além de ficarem focados no trabalho, mesmo não estando em sala de aula, ainda realizam várias atividades relacionadas ao trabalho fora da escola, devido ao envolvimento com o trabalho. As atividades realizadas fora do ambiente laboral não são as inerentes às atividades docentes, como lançamento de notas e correções de provas, mas, sim, atividades que eles disseram executar por vontade própria, que vão além da demanda profissional inerente ao cargo de professor, por exemplo, a criação de gráficos para demonstrar a evolução de rendimentos de alunos à diretoria e a criação e aquisição de brinquedos pedagógicos com recursos pessoais.

As falas dos entrevistados da escola pública permitem inferir que a forma como esse envolvimento se dá é pelo compromisso, considerado inevitável pelos docentes, de realizar o trabalho que só eles acreditam conseguir executar. Ou seja, a necessidade de estarem com o trabalho pronto, haja o que houver. A necessidade de realizarem o trabalho, ainda que apresentem esforços e atividades fora do ambiente laboral, fazendo suas tarefas mesmo com dificuldades, por exemplo, a falta de recursos instrumentais. Já na escola da rede privada o envolvimento está mais associado à questão intelectual relacionada ao trabalho, a parte que tem relação com a aquisição e disseminação do conhecimento. Na escola pública, os relatos apontaram que o docente fica mais envolvido com a realização das

atividades propriamente ditas, o que significa que eles se desdobram para que o trabalho seja realizado da forma com que eles julgam ser satisfatória para seus alunos. Na particular, o envolvimento é com o conteúdo da atividade, o que remete à questão pessoal da preocupação dos profissionais com seu conhecimento, em como eles podem aprimorar seus conhecimentos. As transcrições abaixo ilustram o exposto:

Eu tento deixar a professora aqui quando eu vou embora. Eu tento no final de semana. Fiquei a semana inteira passando mal, com gripe, dor no corpo. Aí tentei deixar tudo que eu tinha para fazer aqui e não levar nada. Eu fiquei no final de semana e ontem, até meia noite, criando uns gráficos que só eu que faço aqui para apresentar resultados. Acaba que a gente não desvincula totalmente. Não tem como, porque o educador é o sentimento do trabalho. Ele passa o sentimento do trabalho. Leva para casa e continua trabalhando. Acaba fazendo uma mistura do pessoal com a professora (DPU-04).

Eu nunca paro de pensar na escola. Eu pesquiso muito, eu estudo muito, toda hora, sempre. Em casa eu pesquiso muito para dar minhas aulas. À noite, em todos os horários de folga eu sempre estudo e pesquiso. Eu não desligo. Dar aula para o ensino fundamental requer muito conhecimento e preparo. A gente precisa ficar ligado para quando um aluno perguntar, a gente responder na ponta da língua, na hora. Então, eu fico sempre ligado no meu trabalho durante o tempo inteiro. É um trabalho dentro e fora da escola, que requer empenho do professor (DPR-05).

A atividade docente é atravessada por diversas demandas, tanto técnicas e operacionais quanto intelectuais. O sujeito, a fim de atender a essas demandas, torna o envolvimento com o trabalho algo de importância e relevância para sua vida pessoal, pois considera que deve se organizar em torno do trabalho, mantendo-se em constante formação e dedicando-se às questões profissionais. Essa cobrança por melhoria profissional e o envolvimento com o trabalho é algo percebido como natural pelo trabalhador, que traz para si a imagem de um profissional ideal. Fica atribuído ao profissional atender às imposições do mercado, de modo que por intermédio do seu envolvimento com o trabalho, possa desenvolver habilidades para se tornar mais positivo criativo (GAULEJAC, 2007).

Pôde se, também, verificar que o envolvimento conduz à realização de uma atividade profissional esmerada. Nesta atividade o professor coloca sua marca pessoal, em que o trabalho por ele realizado tem sua identidade. O professor, e neste aspecto considera-se o da escola pública, precisa realizar sua tarefa com os recursos que lhes são disponibilizados, ainda que estes possam se apresentar de

forma precária. Dessa forma, para tornar seu trabalho mais palatável, além de estar envolvido com a sua atividade, com a sua profissão, o docente apõe sua marca pessoal. Conforme a literatura, esse desejo de realizar o trabalho de forma singular, com o registro de sua personalidade, é o zelo. O zelo diz respeito à mobilização da inteligência para criar soluções, capazes de reduzir a distância entre a prescrição e a realidade do trabalho (DEJOURS, 2012).

Outra categoria que emergiu a partir da análise dos depoimentos foi *representação do trabalho*, ou seja, o entendimento dos docentes entrevistados a respeito do que o trabalho significa para eles. A representação atribuída ao trabalho pela maioria dos entrevistados da escola da rede pública foi definida pela expressão *amor*. Nos da escola da rede privada, *construção*. Constata-se, pelo conteúdo das falas dos profissionais da escola pública, que o amor é representado pelo vínculo de afetividade estabelecido entre eles e o público. A maioria acredita ser necessária essa vinculação afetiva para que a atividade profissional possa ser realizada de forma completa. Dessa forma, o trabalho representa um sentimento que é vivido durante a realização das atividades laborais. É possível verificar pelos relatos dos docentes da escola particular que a construção representa o processo pelo qual eles fazem com que seu público desenvolva o conhecimento, a forma de conduzir o público, para se transformar em um agente de mudança. De um lado, a materialização do trabalho se dá mediante a ligação afetiva; do outro, mediante da construção do conhecimento. Em ambos os grupos os docentes relataram que o trabalho tem representatividade em suas vidas, conforme demonstram os depoimentos a seguir:

[...] a minha profissão é amor mesmo. Para mim, a educação passa pelo afeto. É essencial pro trabalho. Fazer o vínculo que, no caso, que eu sou mãe, a gente se vê. A gente vê as crianças como filho. A gente vê essa troca. A gente tá aqui para ensinar, mas a gente cria esse vínculo. A gente quer o retorno deles, como se fosse os filhos da gente. É essa troca, essa vinculação. O vínculo com o trabalho é diferente. Eu acho que é assim: quem não tem essa vinculação não consegue o aprendizado, não (DPU-06).

A escola que eu trabalho é uma escola construtivista. Então eu tenho que desenvolver habilidades para eu fazer o meu aluno aprender a aprender. O professor contribui para a construção, para a transformação de alguma coisa. E eu acredito nisso. Você tá trabalhando justamente para mudar alguma coisa, para resolver problemas, para criar e fazer o aluno construir o conhecimento, algo, que de repente, não está formado (DPR-01).

Conforme Codo e Gazzotti (1999), todo trabalho envolve algum tipo de investimento afetivo por parte do trabalhador, seja com os outros ou com o produto do trabalho. Especificamente no caso do professor, a relação afetiva é obrigatória para a realização do trabalho. Funciona como um pré-requisito. Para que o trabalho consiga atingir os objetivos essa relação afetiva tem que ser estabelecida. Além de fatores como inteligência e capacitação, a afetividade é o elemento fundamental, pois funciona como o catalisador (CODO; GAZZOTTI, 1999).

Quanto à perspectiva da maioria dos docentes entrevistados na escola particular referente à constatação de a representação do trabalho focar na construção do conhecimento, Nóvoa (2008) adverte que o conhecimento do docente tem uma dimensão além da teoria, que já foi percebida pelos “programas” que formam os docentes. Essa formação integra as formas úteis e criativas, reforçando o papel do professor como um pesquisador, em que o aprendizado pode se dar pela observação, reflexão e análise. Os docentes aprofundam seu relacionamento com a prática pedagógica, intentando despertar o conhecimento do seu educando. Assim, o docente busca ser aquele agente que consegue fazer com que seus alunos aprendam sem a sua ajuda, construindo o conhecimento à sua própria maneira. Resulta, assim, na desmistificação do saber pessoal, entregando a fonte do poder ao educando, fato que não ocorre nas outras profissões (NÓVOA, 2008).

As formas apresentadas pela maioria dos depoimentos evidenciou que o trabalho se apresenta de maneiras distintas para os grupos, sendo que na escola pública tem a conotação mais vinculada aos sentimentos e na escola da rede privada mais ligada ao conhecimento. Essa análise deve ser associada à realidade de cada sujeito, à percepção individual conferida por ele ao sentido do trabalho. Isso vai ao encontro da teoria dejouriana, que pontua ser o trabalho não apenas uma atividade de produção no mundo objetivo, mas que coloca à prova a subjetividade. A atividade do trabalho não pode ser reduzida à produção; é também a transformação do próprio indivíduo ou, até mesmo, uma ocasião oferecida à subjetividade para se testar, para se realizar (LIMA; PETERLE; ALMEIDA, 2016).

Outra categoria que surgiu dos depoimentos foi *identificação com a profissão*. A maioria dos participantes atuantes na escola da rede privada relatou que se

identifica com a profissão de professor. Esta categoria emergiu exclusivamente no grupo pertencente à escola particular. Os docentes relataram que se identificam com as atividades específicas de lecionar, com as práticas docentes de sala de aula.

Os depoimentos apontam que os entrevistados da escola privada estão em um ambiente laboral que oferece condições favoráveis ao exercício da atividade de professor, o que pode ser um justificador de esta categoria ter se apresentado apenas para este grupo. Eles puderam relatar a afinidade que sentem com o trabalho, com a regência, no ambiente da sala de aula, conforme ilustram os depoimentos que seguem:

É intensa a minha aula. É assim: quando eu entro, da porta para dentro, eu fico ali três horas sem perceber. Minha aula para mim voa. Não sei pros meninos, mas para mim voa. Eu fico sem noção do tempo. Eu adoro estar ali na frente, falando e tal (...) dentro da sala, eu amo tudo. Massa demais! Bacana! (DPR-04).

[...] é justamente a prática docente, a prática de dar aulas. Das práticas relacionadas ao meu trabalho, é justamente a prática de estar na sala de aula que eu gosto mesmo. Eu gosto é de dar aula! É o que eu mais me identifico. Na verdade, primeiro a satisfação pessoal de estar ali ensinando, aquela satisfação de dar uma aula boa. Uma aula bacana, por si só, ela já me motiva! Dar uma aula legal é muito legal! (DPR-10).

A identificação com a profissão pode se dar de forma inconsciente, que, geralmente, é vivenciada pelo sujeito a partir de numerosas experiências adquiridas ao longo de sua vida, aglutinando aspectos que realizam o ideal desejado de si próprio (CUNHA *et al.*, 2007). Além disso, o meio no qual se insere conduz o indivíduo a se identificar mais ou menos com determinada atividade. O docente, para a escolha de sua profissão, pode ter trazido consigo experiências que o fizeram decidir ser um profissional da educação. Daí, sugere-se que a afinidade pela profissão de professor origina-se não somente de fatores inconscientes, mas também de um conjunto de experiências e vivências que fazem com que o profissional se decida pela profissão (MUHLSTEDT; HAGEMAYER, 2016).

A identificação com o trabalho é uma das grandes dimensões da centralidade do trabalho apresentadas Morin (1996), a partir de estudos realizados pela Equipe MOW, a qual tem relação com o envolvimento e o compromisso que o trabalhador tem com o trabalho. O sentimento de identificação faz com que o indivíduo se sinta

um dos elementos que compõem a sociedade na qual se insere. Isso faz com que ele perceba o trabalho para além de um simples operador de sua sobrevivência (THIRY-CHERQUES, 2004).

Alguns elementos foram expressos com menor frequência nos depoimentos, e por não representarem a quantidade mínima de sessenta por cento, conforme especificado na metodologia, não compuseram a análise dos dados para esta unidade de registro. São eles: na escola da rede pública, *Trabalho como meio de sobrevivência*; na da rede privada, *Pouca representatividade do trabalho na vida*.

5.2.2 Contexto do trabalho

No que se refere ao contexto do trabalho, emergiram categorias de análises similares a ambos os grupos pesquisados, quais sejam: *condições de trabalho* e *ritmo de trabalho*. As categorias: *relacionamento com o aluno* e *relacionamento com os pares* emergiram exclusivamente das entrevistas coletadas no grupo da rede pública. As categorias: *atualização do conhecimento* e *Organização do trabalho*, exclusivamente do grupo da rede privada.

O Quadro 5 expõe essas categorias e seus respectivos elementos caracterizadores.

Quadro 5 – Comparativo das categorias de análise pertinentes ao contexto do trabalho

UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	ELEMENTOS CARACTERIZADORES	
		ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PRIVADA
CONTEXTO DO TRABALHO	Condições de trabalho	Condições desfavoráveis – tecnologia e recursos humanos de apoio.	Condições favoráveis – tecnologia, recursos humanos de apoio e infraestrutura.
	Ritmo de trabalho	Sobrecarga – turmas diversificadas e excesso de alunos.	Sobrecarga – atuação em mais de uma escola.
	Relacionamento com os pares	Convívio entre colegas contornado por atrito e falta de união.	- o -
	Relacionamento com o aluno	Criação de laços afetivos com o educando.	- o -
	Atualização do conhecimento	- o -	Busca cotidiana por novos conhecimentos.
	Organização do trabalho	- o -	Cobrança por resultados.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: As categorias de análise assinaladas com “- o -” significam que não apresentaram a frequência de corte estabelecida na metodologia.

A categoria de análise *condições de trabalho* emergiu como a mais significativa da análise do conteúdo para ambos os grupos entrevistados. Entretanto, verificou-se que no grupo da rede pública o conteúdo das entrevistas apontou que as condições de trabalho de seu ambiente laboral são desfavoráveis. A situação foi contrária à apurada no grupo da escola particular, que relatou ter em seu ambiente condições favoráveis.

Foi possível verificar pelos relatos dos docentes da escola pública que as condições de trabalho em que atuam apresentam condições desfavoráveis à realização de suas atividades. O professor precisa de um respaldo adequado, tanto no aspecto tecnológico, como disponibilidade de equipamentos e recursos materiais, quanto no pessoal, que é o que ficou mais evidenciado. Está presente nas falas dos entrevistados da escola pública a reivindicação por condições adequadas de trabalho, o que torna necessária a disponibilidade de pessoal de apoio a sua atividade. Os professores deveriam contar com o apoio de profissionais como psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros, fonoaudiólogos e médicos, além de maior número de pedagogos. Por exemplo, os psicólogos atenderiam às demandas relativas aos discentes que surgem com questões, principalmente, familiares e que precisam ser devidamente orientados.

Segundo os depoimentos, a escola carece desses profissionais, que são de essencial importância para o suporte à atividade docente. Pois, no atual contexto, o professor precisa se deslocar de sua atividade para fazer um atendimento que está fora de sua competência. Além disso, relataram que o tempo da aula não deveria ser preenchido para solucionar essas demandas, mas, sim, para ser usado de modo exclusivo na sala de aula. Segundo a maioria dos entrevistados da rede pública, a disponibilidade desses profissionais tornaria mais adequada sua condição de trabalho.

Além da falta de pessoal, outra questão relatada pela maioria é a indisponibilidade de recursos tecnológicos. A instituição carece de recursos básicos para o funcionamento, por exemplo, projetores multimídias para as aulas, computadores para consultas e confecção de trabalhos, impressoras e fotocopiadoras. Outro ponto

também apresentado pelos entrevistados da escola da rede pública são as instalações físicas que, apresentam problemas que afetam a condição de trabalho, por exemplo, o estado geral das salas, com pouca iluminação e ventilação, além dos problemas acústicos, devido ao mau isolamento das salas de aula. Pode-se inferir do depoimento da maioria dos entrevistados da escola estadual é que a escola carece de recursos básicos, tanto materiais quanto humanos. Exigindo esforços dos professores para que consigam realizar sua tarefa de forma adequada. Isso se apresentou de forma contrária na maioria dos relatos da rede privada, como se aborda a seguir.

Os relatos dos entrevistados da escola particular, em sua maioria, apontaram que as condições de trabalho são favoráveis à execução de suas atividades. Diferentemente da escola pública, estes profissionais têm à sua disposição todo o aparato tecnológico, recursos humanos e estrutura física. Relataram que a escola dispõe de equipamentos de informática, projetores, acesso a internet para todos e disponibilidade de acesso a fotocópias em cores. As salas apresentam condições adequadas de temperatura e iluminação. Além disso, a escola possui espaços dedicados às atividades específicas, por exemplo, sala de apoio pedagógico. Os profissionais desta escola têm à disposição pedagogos para auxílio na elaboração de suas atividades, núcleo de suporte psicológico, e outros atendentes, que ficam à disposição deles, para que não seja necessário interromper as aulas. Outro aspecto apresentado pelos docentes da rede privada é o reduzido número de alunos nas salas de aula, o que, segundo eles, favorece o trabalho e torna o ambiente mais favorável a uma boa aula.

Assim, fica perceptível que as condições de trabalho são distintas nos dois universos pesquisados. No caso da escola pública, os docentes ultrapassam sua competência do professor e atuam de forma a compensar os profissionais que estão em falta. Além disso, buscam compensar a falta de recursos para desenvolver seu trabalho. O espaço de atuação docente é ampliado e extrapola a sala de aula, diferenciando-se da atuação do outro grupo pesquisado, em que as condições favorecem ao professor se ater somente a sua atividade em sala, propriamente. Os depoimentos a seguir ilustram as diferentes realidades:

Eu tenho todo o respaldo pedagógico. Minhas provas são analisadas, os meus trabalhos são analisados e quando não tá legal aí vem um profissional e me fala. Então eu tenho todo esse respaldo. Na parte instrumental também. Então eu tenho data-show, eu tenho televisão em sala de aula. Hoje em dia eu considero isso condições adequadas. E tem outra questão também, que é a questão disciplinar, porque o meu aluno, qualquer problema que eu tenho com ele, eu chamo o pedagogo, que no caso é a coordenadora ali... Ela conversa, ela faz assembleias nas salas quando um professor tá em divergência com os alunos (DPR-07).

Tudo que você precisa, todas coisas você tem, tanto instrumental, operacional, didática e pedagógica. Tudo isso você tem. O suporte que precisar você tem. É tudo uma estrutura grande e tal... recursos didáticos e coisas assim. Por exemplo, se você precisa passar um slide ou se precisa dar uma aula no quadro, todas as condições estão lá, disponíveis. Toda estruturais, entendeu? Pedagógicas e tal... Nunca precisei de resolver nada com pais e essas coisas, mas se eu precisar eu tenho suporte para isso. Então, as condições de trabalho lá são adequadas para gente (DPR-04).

A gente não tem suporte nenhum. Tudo é a gente que precisa criar, é a gente que tem que comprar. Falta recurso material mesmo. Eu tenho uns jogos ali, por exemplo, mas eu que fui lá e comprei. E como eu dou aula em mais escolas, aí eu fico carregando uma sacolada pra baixo e pra cima, porque é a mesma falta na outra escola. Aí, tem os jogos que eu crio, que eu mesma faço. Falta tudo, falta luz, falta recurso, falta espaço, falta muito para chegar no que precisa. Acho que falta também um psicólogo, que isso é primordial em qualquer escola pública. Ou melhor, acho que em qualquer escola. Falta um psicólogo. Tinha que ter um psicólogo, porque isso a gente não é. Precisa para cuidar desses meninos. E tinha que ter uma assistente social também (DPU-03).

Como puderam ser analisadas, as condições de trabalho percebidas pelos depoimentos da escola pública se apresentaram como inadequadas. Entretanto, mesmo com as condições adversas os profissionais buscam manter a estrutura em funcionamento, a escola em atividade regular. Ou seja, os profissionais ultrapassam a prescrição do trabalho e se mobilizam para conseguir os melhores resultados para seu trabalho, mesmo que isto lhes incomodem, que lhes custem energia psíquica. O fato de os profissionais buscarem manter a normalidade corrobora a teoria dejouriana, que sugere que o sofrimento psíquico no trabalho e todo o esforço para lidar com ele podem ser direcionados com a intenção de estabelecer as relações entre as imposições advindas do trabalho, os constrangimentos organizacionais e a desestabilização psicológica dos trabalhadores. Devido às condições do ambiente laboral, os indivíduos podem descompensar-se psiquicamente (LANCMAN; UCHIDA, 2003).

O conteúdo que emergiu dos depoimentos corrobora a literatura que classifica “condições de trabalho” como uma das subcategorias da organização do trabalho,

em que são levados em consideração aspectos como ambiente físico, instrumentos, equipamentos e suporte organizacional (ANJOS, 2013), evidenciados pelos entrevistados.

A categoria *ritmo de trabalho* apresentou similaridade nas falas dos grupos de profissionais, pois ambos relataram que ele é acelerado em suas atividades. A atividade docente no ensino fundamental é permeada por tarefas distintas, que vão do planejamento da aula à correção de atividades e à emissões de documentos, por exemplo. No caso da escola pública, a maioria trabalha em mais de um turno e com mais de uma turma, que possui, aproximadamente, 40 alunos cada uma. Isso gera um volume de atividades, o que lhes toma parte expressiva do tempo fora da sala de aula. A situação assemelha-se à da maioria dos entrevistados da escola da rede privada, que também sofrem a imposição de um ritmo de trabalho que interfere em seu cotidiano, ocupando seu tempo fora do ambiente laboral e pressionando-os a produzirem em um determinado prazo para atender à demanda de todas as turmas, de todos os turnos e das instituições em que atuam, já que os docentes da escola particular atuam, em sua maioria, em mais de uma escola.

Ficou expresso nos relatos, da maioria dos profissionais da escola pública, que o ritmo do professor é considerado acelerado, pois eles precisam atuar em mais de um turno, com turmas que possuem quantidade de alunos inadequada para um desempenho ideal. As turmas com número de alunos acima do ideal apresentam problemas além da quantidade de alunos, pois o público diversificado também interfere na prática ideal da docência, já que os professores se veem obrigados a trabalhar com discentes que apresentam diversos tipos de necessidade, como portadores de necessidades especiais. Ainda segundo os relatos, o professor precisa trabalhar com essa extensa gama de turmas, turnos e escolas, de modo a conseguir um padrão de renda mais adequado. Essas pressões ocupam parte expressiva da vida fora da sala de aula e, em ambas as realidades dos profissionais, tanto da escola da rede pública quanto da privada. A pressão exercida pela atividade laboral torna o ritmo de trabalho acelerado, como pode ser ilustrado pelas falas coletadas nos depoimentos:

A correria do professor é muita, desde dentro da escola até quando chega em casa, porque dentro da escola, além de ter que passar todo o planejamento, cumprir todo planejamento que fez em casa, tem ainda as coisas da escola que vêm depois... que têm que adequar, que vêm naquele tempo... Aí, chega em casa e tem que terminar de fazer alguma coisa que você não conseguiu fazer na escola. É bem corrido! O professor tem que saber organizar esses horários, porque se ele não souber organizar, ele não vai conseguir esse planejamento, conseguir dar aula. É um ritmo pesado, acelerado (DPU-07).

Antes de dormir, eu lanço as notas que eu preciso passar para o diário e que não deu tempo de passar ainda. Aí eu vou lá e passo. Sabe aquela obrigação? Primeiro a obrigação e depois o descanso! Sabe? Então! Eu tenho essa dificuldade. Eu sou muito professora o tempo todo. Eu recebo *whatsapp* de coordenação: "(...) o que você acha disso? (...) vai ter uma reunião assim, assado (...)". Não sei se eu estou numa fase que estou trabalhando muito. Trabalho muito no domingo, e nos sábados, alguns. Domingo eu trabalho corrigindo provas, fazendo diários, planejando aulas [...] (DPR-08).

Não é tranquilo não. A gente tem que estudar, tem que buscar, tem saber o que vai acontecer... o ritmo é puxado. Podia ser mais *light*. A clientela que a gente recebe aqui exige um pouco mais da gente. Por isso, não é tranquilo, não. A sala é diversificada demais. Exige demais! O ritmo podia ser mais lento, com certeza (DPU-05).

O ritmo acelerado de trabalho, evidenciado nos depoimentos, pode ser identificado pela literatura como uma sobrecarga de trabalho imposta pela organização do trabalho ao sujeito. Ainda que o trabalhador tenha a percepção pessoal sobre a prescrição de seu trabalho, a sobrecarga pode desencadear um ritmo de trabalho acelerado, pois as exigências prescritas se distanciam da liberdade que ele tem de escolher suas atividades no tempo que lhe parece mais favorável. Essa liberdade fica tolhida, pois a organização exige do trabalhador a execução de múltiplas atividades no curto prazo (MENDES, 2007a).

O que foi apresentado nas falas dos entrevistados ilustra Carlotto (2002) quando sugere que a organização do trabalho docente tem aumentado suas responsabilidades e exigências, com vistas a projetar sobre os professores a necessidade de promover uma transformação social em um contexto histórico. Segundo a autora, o aumento do ritmo de trabalho pode ser um reflexo das delegações de atividades e responsabilidades, que outrora eram de diversos agentes sociais envolvidos na escola (tais como, familiares de alunos e grupos organizados). Esses agentes tendem à renunciar às responsabilidades que desempenham no âmbito educacional, passando a exigir das escolas que assumam tal responsabilidade. As escolas, por sua vez, as transferem aos docentes,

intensificando o trabalho desta categoria (CARLOTTO, 2002; CARLOTTO; CÂMARA, 2007).

A categoria definida como *relacionamento com os pares* emergiu exclusivamente na escola pública, com a maioria dos depoimentos indicando que ela é contornada por atritos. Conforme pode ser extraído das falas, existe desunião da classe dos professores dentro da escola, o que dificulta atividades como a tomada de decisões, desenvolvimento de projetos e reivindicações por melhores condições laborais. Os relatos apontam que existem grupos de interesses, com identidades e perspectivas distintas. O relacionamento também é marcado pela característica de individualismo que a maioria dos profissionais apresenta, e que pode ser um dos motivos de desunião da classe. Os trechos abaixo demonstram a realidade apresentada:

[...] eu acho muito complicado os colegas. Eu fico na minha, mas eu acho muito complicado. É uma desunião muito grande. É picuinha demais do povo. Eu acho que todas escolas têm isso, mas aqui é mais. Se eu precisar de puxar saco para conviver com outras pessoas, eu vou morrer, porque eu não vou puxar saco de ninguém, entendeu? Sempre fui assim e não vou mudar nunca (DPU-02).

A gente tem uma classe desunida. A gente vai reivindicar alguma coisa, algum direito, e um grupinho acha que é errado e só pensa no imediatismo. Essa semana a gente está na discussão sobre greve. Teve professora que falou que se entrasse de greve iria era para o clube, que não participaria de greve porque ela não era a favor. Quer dizer: vindo de uma professora!... A sala dos professores é um ambiente complicado, às vezes (DPU-08).

Eu acho assim: essa questão dos professores é uma classe muito desunida. É um querendo pisar no outro mesmo. Cada um preocupa com o seu bem estar, sem se preocupar com o outro. Tava tendo aí essas paralisações(...), aí um pouco vai, outro pouco não participa. Eu acho que tinha que ser o coletivo. Cada um está preocupado é com si e ninguém quer ajudar ninguém (DPU-05).

O que revela o relacionamento interpessoal dos entrevistados é que há uma desestabilização das relações de solidariedade. Isso é caracterizado por Mendes (2007a) como patologia da violência, uma das patologias sociais causadas pelo excesso do emprego de mecanismos de defesa, em que o sujeito acaba por realizar práticas agressivas contra os próprios colegas (MENDES, 2007a).

Este tipo de comportamento pode ser uma resposta à organização do trabalho, que, segundo Dejours (1987), interfere na forma como cada indivíduo reage de maneira única à realidade na qual está inserido. A organização do trabalho influencia o

funcionamento psíquico, que está relacionado às atribuições de significados dados à tarefa pelos trabalhadores. Assim, como a principal característica do relacionamento interpessoal, verificada nos depoimentos, é a desunião entre os colegas, pode-se inferir que, pelo resultado da pressão imposta pela organização do trabalho na escola pública, é possível ocorrer o desencadeamento da patologia da violência (MENDES, 2007a; DUARTE; MENDES, 2015).

O mesmo aconteceu com a categoria estabelecida por *relacionamento com o aluno*, que também emergiu da maioria dos depoimentos dos entrevistados da escola pública. Uma característica que pôde ser percebida é a relação de proximidade que estes profissionais estabelecem com seus alunos. A maioria deste grupo é do gênero feminino, sugerindo a tendência de as docentes atribuírem caráter maternal à sua relação com o aluno. Fica perceptível nas falas que existe a necessidade dessas profissionais de fornecer uma afetividade que extrapola a atividade profissional, acolhendo as crianças e protegendo-as de sua realidade. Relatam, ainda, que a escola é o “melhor local para as crianças” (DPU – 04) ou “o melhor lugar que elas têm na vida delas” (DPU – 08), já que este alunado é composto significativamente por indivíduos oriundos de famílias que vivem em situação de risco social.

A maioria dos depoimentos demonstrou vinculação afetiva e interesse dos profissionais em conhecer a realidade vivida pelo aluno. Estes docentes apresentam comportamento altruísta em relação aos discentes, mesmo fora das atividades estritamente relacionadas ao ambiente laboral propriamente dito. A relação de proximidade pode ser verificada em algumas expressões que denotam afeto, extraídas das falas das docentes, tais como: “os meus meninos (...)”; “os meus alunos (...)”; “a minha turminha (...)”; e “meus pequenininhos (...)”. Esse relacionamento de proximidade com o aluno pode ser ilustrado pelos depoimentos a seguir:

Eu sou exigente, sou carinhosa e atenciosa. Uma postura tipo de mãe. A gente tem uma postura de mãe: brava, exigente, carinhosa... e o professor quando não é mãe, não tem uma família, ele age diferente. Só quem é mãe tem essa noção. É claro que a gente não tá aqui para educar. A gente não tá aqui para isso. Mas sem perceber a gente faz disso um espelho do filho. É o instinto maternal de organização e desenvolvimento: a realização da

família. A nossa cobrança é uma cobrança de mãe. A ligação amorosa com os meninos eu acho que é essencial (DPU-06).

O professor não tá ali só para te ensinar o que tá no livro. Você tem que identificar o problema na pessoa, num aluno que traz uma demanda de casa. Já ouvi falar de crianças sofrendo abuso sexual e ser descoberto na escola, ser descoberto por professor. Ter bom relacionamento com alunos é o principal. A gente trabalha com uma clientela mais carente, com um bairro de periferia, um bairro que tem muita criminalidade. A gente vê muito caso aí. Particularmente que eu me lembre, de uns ano pra cá, uns oito ou nove ex-alunos foram assassinados. Então eles vivem nesse contexto. A gente quer levar a ferro e fogo? A gente tem é que saber lidar e se tocar (DPU-02).

Os relatos forneceram dados que convergem para as colocações de Dejours (2011a), quando aponta o trabalho como parte de uma representação das vivências do sujeito. A ressonância simbólica pode justificar a necessidade apresentada pelos entrevistados de recriar situações de sua própria vida e transferir para o seu contexto de trabalho, fazendo com que o real do trabalho, com suas singularidades, seja articulado com os desejos dos sujeitos e a realidade social na qual os alunos estão inseridos (BERTÃO; HASHIMOTO, 2006; DEJOURS, 2011a).

Assim, conforme apontam os relatos, devido às condições pouco favoráveis em que atuam os docentes desta escola e à sua necessidade de realizar um trabalho em que se veem obrigados a burlar as prescrições, eles tentam suprir essa demanda existente entre o real e o prescrito, caracterizando a concepção da tarefa. Isso, conforme Dejours (2011b), é uma das condições necessárias para que a ressonância simbólica ocorra. Dessa forma, os professores podem conseguir conviver com as adversidades advindas dos alunos sendo criativo, com base no relacionamento com os discentes (BERTÃO; HASHIMOTO, 2006; CUNHA *et al*, 2007; DEJOURS, 2011b).

Nos depoimentos dos entrevistados da escola da rede privada, prevaleceu a categoria *atualização do conhecimento*. Eles demonstraram que se veem em constante necessidade de estarem atualizados, buscando o aperfeiçoamento de seu conhecimento cotidianamente. A profissão docente exige do sujeito uma contínua busca por aprendizado, que é inerente à atividade, pois ele trabalha com o conhecimento. Os depoimentos evidenciaram que os docentes acreditam que estudar seja uma prática cotidiana necessária, pois a “formação acadêmica por si só

não é suficiente para preparar o professor para a sala de aula” (DPR – 02). Os relatos a seguir ilustram o narrado pelos entrevistados:

O professor tem que estudar. Acho que não tem jeito de você ser um professor que não estude. Deveria ser o requisito básico do professor, porque você não tem como estimular qualquer pessoa a estudar sendo que você mesmo não estuda. Então eu acho que o requisito básico do professor é realmente ter contato com os livros. Se não diariamente, pelo menos semanalmente (DPR-03).

Eu tenho que estudar. Eu estudo muito. Eu tenho que me atualizar. Como professora de geografia eu me atualizo todos os dias. Eu estudo muito. Eu tenho que estudar para desenvolver bons trabalhos. Então não é fácil, porque em alguns conteúdos é tranquilo, mas em outros conteúdos é difícil fazer uma prática dessas. É exigido de mim isso. Eu tenho que ser assídua, tenho que ser pontual com meus estudos também (DPR-06).

Destarte, conforme sugerem Codo e Vasques-Menezes (1999), o trabalho do professor extrapola a realidade da sala de aula, pois o mesmo precisa buscar além do que lhe é oferecido pela estrutura da escola. Ademais, o docente precisa obter uma formação mais ampla do que a desenvolvida pelas universidades em seus estudos acadêmicos. Precisa considerar o estudo como ferramenta expressiva para sua atividade. Precisa ter em mente o desenvolvimento profissional relacionado ao aperfeiçoamento e valorização de sua profissão. Dessa forma, a atualização do conhecimento é uma ideia maior que a atualização científica e didática. Ela aborda uma prática que engloba a escola como um todo e refere-se também à construção da identidade do professor (CODO; VASQUES-MENEZES 1999; HUBERMAN, 2000; CUNHA *et al.*, 2007).

A última categoria que emergiu da unidade de registro Contexto do trabalho foi *organização do trabalho*, que, assim como a anterior, surgiu da maioria dos depoimentos coletados na escola privada. Fica perceptível nas falas dos entrevistados que a organização do trabalho desta escola impõe certa cobrança para que eles produzam mais do que eles acreditam ser o trabalho do professor propriamente. A escola tem atividades fora da sala de aula, como, por exemplo, aulas dedicadas à dança, festividades, reuniões de pais, aulas aos sábados e reuniões de núcleos pedagógicos. Estas atividades extras, além de não fazerem parte das atribuições do cargo de professor, não são remuneradas. Porém, os profissionais são cobrados a produzirem materiais, e a darem suporte para elas,

mantendo um padrão de qualidade, com prazos reduzidos, já que precisam desenvolver as atividades específicas de sala de aula, simultaneamente.

Desta forma, depoimentos apontam que a escola, mesmo que ofereça estrutura para que os profissionais consigam trabalhar, tem a organização do trabalho desfavorável para o docente, já que existe pressão por parte da escola e o tempo é escasso por parte do trabalhador. Também pôde se inferir dos relatos que existe a preocupação dos docentes com a concorrência entre os profissionais, considerando que caso eles não atendam às demandas a contento poderão ser substituídos por outros a qualquer momento. Trechos de falas aclaram o exposto:

Bem, eu acho que hoje em dia o trabalho, até pela questão da competitividade (não vamos falar do excesso) mas do grande número de profissionais em todos os nichos de mercado de trabalho por ai, ele faz com que a relação de trabalho, na grande maioria das vezes, seja um pouco mais desequilibrada pro lado do trabalhador. Acho que você tem que esforçar mais que o necessário para a empresa para poder, digamos, exercer a sua profissão. Eu vejo assim. Essa entrega é cada vez mais intensa para o lado do trabalhador. Eu vejo nos lugares que eu trabalho cada vez mais os professores, e isso é uma coisa normal mesmo, é comum já nós trabalharmos horas e horas e horas e não receber nada por isso. Por exemplo, festa junina, você trabalha no sábado o dia inteiro e não ganha nada. E ai quem não trabalha, não ganhando nada, fica estigmatizado dentro da escola. E isso é uma coisa que a gente fica prejudicado. Isso é uma falta de profissionalismo. Porque todo mundo trabalha para receber. Eu não estou falando que o professor não pode trabalhar em festa junina, mas trabalhar recebendo, entendeu? E cada vez mais a gente vê dentro das empresas, e dentro da escola, até por uma questão da competitividade e do grande numero de trabalhadores, que as empresas estão pedindo além da questão profissional, estão pedindo uma entrega do professor (DPR-05).

(...) quando começa os sábados letivos é muita pressão da escola particular que eu trabalho. Existe uma pressão muito grande. Aí já começa o desgaste. Eu sinto um peso maior. É muito sacrificante (DPR-02).

Os depoimentos ilustram a teoria que, consoante Gaulejac (2006), sugere que os professores, por sofrerem a pressão da organização do trabalho, estão perdendo o viés educacional de sua profissão, afastando-se da perspectiva da pesquisa e do ensino para se tornarem burocratas destinados a alcançar metas impostas pelas organizações escolares. Nessa mesma abordagem, Calgaro e Siqueira (2010) apontam que os professores podem estar se tornando técnicos da pedagogia, com vistas ao atendimento de novas demandas externas cada vez mais voltadas para a busca da perfeição em seu desempenho e avaliação de suas práticas. Ensinar, que deveria ser a principal atividade, pode passar a ser apenas um trabalho de um grupo

mais amplo de competências a serem adquiridas. Os profissionais são julgados, comparados e analisados o tempo todo pela organização do trabalho imposta pela escola privada, o que pode gerar desconforto ao profissional (CALGARO; SIQUEIRA, 2010).

Desse modo, os depoimentos revelaram que os docentes sofrem a pressão imposta pela organização do trabalho, que prescreve um modo operatório preciso, e a partir dessa prescrição imprime a vontade do outro no trabalhador. Ou seja, a prevalência da imposição da organização sobre o livre-arbítrio do trabalhador, por meio do domínio, controle e exploração, o distancia da realização de seus projetos pessoais (DEJOURS *et al*, 2015).

Alguns elementos desta unidade de registro, como *Necessidade de criatividade para trabalhar* e *Necessidade de imaginação para conseguir dar aula*, na escola da rede pública; *Excesso de competitividade no ambiente escolar*, *Relação mercadológica*, *Burocracias administrativas* e *Necessidade de preparo físico para trabalhar*, na escola da rede privada, foram expressos com menor frequência nos depoimentos. Por não representarem a quantidade mínima de sessenta por cento, conforme especificado na metodologia, não compuseram a análise dos dados para esta unidade.

5.2.3 Vivências de prazer

Em relação às vivências de prazer, manifestaram-se como categorias de análise similares para os dois grupos entrevistados a *satisfação com o trabalho* e *Realização profissional*. A categoria *feedback do aluno* emergiu apenas para o grupo de docentes da escola pública, conforme ilustra o Quadro 6.

Quadro 6 – Comparativo das categorias de análise pertinentes às vivências de prazer

UNIDADE DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	ELEMENTOS CARACTERIZADORES	
		ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PRIVADA
VIVÊNCIAS DE PRAZER	Satisfação com o trabalho	Mudanças no comportamento do aluno	Desempenho do professor
	Realização profissional	Transmissão de conhecimento ao aluno.	Elevação da autoestima pelo exercício da profissão docente,
	<i>Feedback</i> do aluno	Reconhecimento através do trabalho	- o -

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: A categoria de análise assinalada com “- o -” significa que não apresentou a frequência de corte estabelecida na metodologia.

Satisfação com o trabalho foi uma das categorias que emergiram da análise de conteúdo da maioria dos depoimentos, tanto da rede pública quanto da rede privada. As falas da maioria dos entrevistados deixaram evidente que os mesmos sentem-se satisfeitos com sua atividade laboral, ainda que o contexto do trabalho possa apresentar algumas características desfavoráveis, principalmente para os profissionais da rede pública, como mencionado em tópicos anteriores. A categoria manifestou-se em ambas as escolas, entretanto apresentou singularidades que podem se dar devido às diferenças do contexto de trabalho. Os professores da escola pública fizeram correlação da satisfação com o trabalho com a forma como se sentem quando percebem que conseguiram interceder no comportamento de seus alunos.

Nos depoimentos da escola particular, os docentes manifestaram que sua satisfação se dá quando eles percebem que atingiram um nível de conhecimento em que podem discursar e serem apreciados pela realização de sua tarefa. Na escola da rede pública, a satisfação tem relação direta com o alunado, na particular, o profissional se sente satisfeito com o seu bom desempenho. Ou seja, para um grupo a satisfação tem caráter altruísta, no sentido de estar bem à medida que consegue atuar na formação sociocultural de seu aluno, ao passo que para o outro grupo, a satisfação é uma conquista pessoal, de caráter individual.

Ainda neste sentido, é válido lembrar que a escola da rede pública tem um alunado diferenciado no que se refere à inserção social, o que pode fazer com que os docentes sintam a necessidade de transformá-los, realizando, assim, um trabalho de cunho social, o que vai ao encontro da psicodinâmica, que traz o conceito de trabalho vivo, em que o sujeito busca manter o equilíbrio psíquico mesmo diante das

adversidades da organização. Assim, os docentes, perante a condição que lhes é apresentada, possuem condições de realizar seu trabalho (FREITAS, 2013).

Sobre a escola da rede privada, pode ser inferido que existe certa cobrança pela ininterrupta formação dos profissionais, como foi analisado na categoria *atualização do conhecimento*. Essa pressão pelo aperfeiçoamento pode criar um desejo de ser “aclamado” por seus discentes, o que resultaria em uma forma de busca pelo prazer no trabalho. Embora a cobrança pelo aperfeiçoamento também exista na escola pública, por intermédio da normatização relacionada à formação do docente no ensino fundamental, a organização do trabalho nesta última não exerce pressão neste quesito, o que deixa o profissional menos focado na questão da atualização do conhecimento.

Formar o outro. Eu me identifico é com isso. Formar o aluno, formar além da formação (ensino escolar / educação) propriamente dita, ser uma formadora do indivíduo. Ter a minha contribuição na vidinha deles me faz sentir feliz e satisfeita com o meu trabalho (DPU-08).

[...] quando eu percebo que estou desenvolvendo um discurso bonito, eu fico contente. Quando eu estou tendo um discurso inteligível, claro, puro! Quando eu vejo que as pessoas estão com um brilho nos olhos e que estão viajando naquilo que eu estou falando. Você consegue seduzir as pessoas, de certa forma, através da sua aula, através de sua fala. Eu acho que tudo isso é muito prazeroso! (DPR-03).

Os depoimentos acima ilustram a teoria dejouriana, que aponta que o sujeito está constantemente buscando sua satisfação na organização em que trabalha, no qual seu comportamento é uma resposta à questão do desejo e de sua relação com o trabalho. Dessa forma, a atitude dos docentes, tanto de aproximação com os alunos, quanto do desejo de serem reconhecidos pelo seu conhecimento, poderá ser considerada como uma resposta à realidade de cada ambiente laboral. O equilíbrio psíquico efetivado pela possibilidade de realizar uma tarefa dignificante e de apresentar uma atividade qualificada à entidade traz sentimentos de motivação e satisfação que mantêm o professor alinhado à escola, sem que ele sinta a necessidade de buscar essa satisfação fora do ambiente laboral (DEJOURS, 1994; GARCIA; HENRIQUES, 2013).

A satisfação no trabalho pode ser um dos componentes que possibilita a descarga de energia e que também permite o funcionamento do sistema desejo-prazer ou,

nesse caso, “motivação-satisfação”. A satisfação pode ser uma forma de manifestação de prazer no trabalho relacionada ao conteúdo da tarefa, pois o mesmo pode se apresentar de forma depreciativa ou degradante. Isso pôde ser verificado na realidade dos entrevistados, cuja necessidade de lidar com as dificuldades do público e as imposições da escola tornam o conteúdo da tarefa um sofrimento. A satisfação viabiliza o bem estar psíquico (DEJOURS, 1987; MARTINEZ; PARAGUAY, 2003).

A categoria *realização profissional* emergiu da maioria das entrevistas, também em ambos os grupos. Embora os grupos se apresentem análogos, constataram-se particularidades nos depoimentos. Os relatos da escola pública manifestaram que essa vivência se efetiva quando os docentes percebem que conseguiram transmitir o conhecimento para o aluno. Na particular, a realização profissional está relacionada à autoestima, que se concretiza quando os profissionais são reconhecidos como professores em seu convívio social.

O sentimento de prazer atribuído à realização profissional na escola pública passa pela vontade que o professor tem de executar seu trabalho da melhor forma e conseguir fazer uma boa aula, o que pode ser o resultado de uma preparação, pois existe certo custo para que o professor chegue à aula. Ou seja, há um desprendimento de esforços na preparação, para que o professor consiga chegar à sala e ministrar sua aula. Assim, quando ele percebe que conseguiu dar uma boa aula, sente-se realizado. Percepção diferente dessa foi verificada nos docentes da escola da rede privada, que disseram ficar realizados com sua profissão quando as pessoas que lhes são próximas dão valor ao seu trabalho, o que pode caracterizar uma realização associada à questão de estima pessoal pelo que realizam. Trechos da entrevista confirmam o exposto:

Em alguns nichos sociais isso representa alguma coisa. Muitos lugares que você chega e fala, e você se apresenta como professor, dependendo da pessoa, principalmente mais velho, as pessoas vão te receber de uma forma diferente. Eu acho o seguinte: isso aí nunca vai morrer, na verdade. Eu acho que de certa forma você consegue em algum nicho social, em alguns grupos da sociedade, ter um carisma, ter um respeito, um espaço. É diferente. É outro papo. Até com as mulheres, “sacou”? O *feeling!* É diferente de ser um advogado, que “se chutar uma árvore cai mil”, entendeu? (DPR-03).

Quando eu mesma, eu mesma, pessoalmente, reconheço que eu estou fazendo um trabalho legal. Que eu não me comparo com o outro, com o colega, com um professor de geografia ou de matemática, por exemplo, mas quando eu vejo que eu estou me superando como profissional, eu acho isso bom demais. Quando eu vou lá, estudo e dou uma aula excelente, e vejo que foi legal... Nossa! Para mim é o melhor! É a melhor sensação. É o maior prazer (DPU-05).

[...] tenho um carro bom, eu tenho um apartamento bom. Sozinha! Isso aí eu consegui sozinha. Não tenho nenhuma de satisfação para dar. Aí, as pessoas, meus amigos e familiares, ficam me dizendo que ser professor é bom demais e me dão muita moral por isso. Alguns até falam que podiam ter sido professor também, e eu gosto desse *status*. E aí eu penso que, mesmo tendo as dificuldades, eu me sinto realizada com meu trabalho, e as pessoas me falam sempre disso. E quando eu escuto essas coisas, me faz sentir muito bem (DPR-06).

Conforme Antunes (2000), para que haja uma vida dotada de sentido é necessário que o indivíduo encontre na esfera do trabalho a realização. Para Morin (2001), a realização profissional é um dos definidores do sentido do trabalho. Para Dejours (2012), os indivíduos buscam a realização por intermédio do trabalho e fazem uso de sua inteligência e de sua criatividade em um contexto social em que as oportunidades são diversificadas. O prazer pode ser vivenciado quando o trabalho favorece a realização profissional e o reconhecimento, especialmente quando uma tarefa é realizada significativamente (TOLFO; PICCININI, 2007; NASCIMENTO, 2015).

Ainda conforme Dejours (2004), o prazer vivenciado no trabalho pode ser originário das sensações de realização por ter cumprido sua tarefa de maneira correta e porque sua tarefa foi notada, motivando-o a continuar em seu trabalho. Além disso, o prazer da notoriedade pelas atividades executadas faz com que o indivíduo se sinta recompensado pelas situações de sofrimento vividas, transformando-as em prazer (CUNHA, 2016; NASCIMENTO, 2015).

Feedback do aluno foi categoria que se manifestou exclusivamente nos relatos da escola pública. Para a maioria dos docentes, ter *feedback* positivo do aluno representa uma vivência de prazer no trabalho. O trabalho na escola estadual aqui pesquisada é permeado por dificuldades, como falta de recursos tecnológicos. Os professores demonstraram ter certa proximidade com o corpo discente, o que torna mais favorável a realização de sua tarefa, não obstante experimentam a carência de recursos para exercer a docência, o professor é mais que um profissional que ensina

(no sentido pedagógico); é um sujeito que está ali presente na vida das crianças, a fim de prepará-las, de alguma forma, para a vida cotidiana, extraclasse. Assim, quando é reconhecido por seu trabalho, o docente experimenta a sensação de prazer pela realização de sua tarefa. Parte de falas extraídas dos depoimentos elucida o exposto:

Quando você vê o resultado positivo. Que você conseguiu ensinar um aluno e o aluno entendeu, e ele viu aquilo na vida dele. Aí depois ele volta na sala: "Ah! Eu vi tal coisa que você falou". Ou senão: "eu vivenciei tal coisa". Você consegue construir alguma coisa a partir do seu trabalho. Isso aí é interessante. É o retorno positivo (DPU-07).

Você ver um aluno que você pegou ele novo, que ele foi para o ensino médio, que ele faz um vestibular, que aí ele passa (...), que se ajeita na vida, que arruma um trabalho (...). A realização que você vê que alguns que deram certo na vida. Alguns enveredaram pro lado errado, pro crime. A região aqui é complicada e ninguém quer trabalhar. A vida do crime é mais "charmosa". Mas de saber que alguns entendem isso e acatam para a vida o que é correto, é gratificante. Quando vejo um aluno bem sucedido na vida, me dá muito prazer (DPU-09).

O prazer é quando eu vejo que o menino tá evoluindo. Eu vi isso esses dias mesmo. A menina chegou para mim e não tava sabendo escrever letra cursiva. Aí, ela misturava as letra e ela não fazia nada certo. Depois, eu peguei o caderninho dela e já vi que ela está fazendo as coisas que eu ensinei. Isso aí a gente sente o prazer, sente bem de ver a criança desenvolvendo (DPU-06).

O *feedback* do aluno para os professores vai ao encontro daquilo que a psicodinâmica aborda como reconhecimento no trabalho. Conforme Lima (2013), o reconhecimento é a forma de retribuição simbólica advinda da contribuição dada pelo sujeito, pelo engajamento de sua subjetividade e inteligência no trabalho. Essa retribuição pode se dar em duas dimensões: no sentido de constatação, que representa a realidade da contribuição individual que o sujeito presta à organização do trabalho; e no sentido de gratidão pelas contrapartidas organizacionais recebidas para exercer a sua função (LIMA, 2013).

Assim, sugere-se que o docente em questão experimente a retribuição no sentido de constatação, já que existe um reconhecimento individual de sua atividade. Mas, além disso, Dejours (2004) esclarece que o reconhecimento passa por julgamentos realizados pelo coletivo do trabalho. Esses julgamentos dizem respeito ao saber fazer do trabalhador e podem ser de dois tipos: de utilidade; e de beleza. Dessa forma, é possível inferir dos depoimentos a presença do julgamento de utilidade, em

que o reconhecimento passa pela avaliação dos pares, dos subordinados ou, como é o caso presente, dos alunos, que se equivaleriam aos “clientes” do trabalho prestado (LIMA, 2013).

Por não se apresentarem na quantidade mínima de sessenta por cento, conforme especificado na metodologia, alguns elementos que foram expressos com menor frequência nos depoimentos não compuseram a análise dos dados para esta unidade de registro. São eles: na escola da rede pública, *Valorização e aprendizado para a vida, Ganho na saúde e Motivação*; na da rede privada, *Domínio da turma, Benefícios financeiros do cargo*.

5.2.4 Vivências de sofrimento

Desta unidade de registro emergiram, para a escola pública, as categorias: frustração, relacionamento com a Secretaria de Educação, segurança no trabalho e interface vida familiar e trabalho. Para a escola particular, segurança no emprego, atividade extracurricular e interface vida social e trabalho. Não houve repetição de categorias nos grupos pesquisados.

O Quadro 7 apresenta uma melhor visualização das categorias e seus respectivos elementos caracterizadores.

Quadro 7 – Comparativo das categorias de análise pertinentes às vivências de sofrimento

(Continua)

UNIDADE DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	ELEMENTOS CARACTERIZADORES	
		ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PRIVADA
VIVÊNCIAS DE SOFRIMENTO	Frustração	Impossibilidade de realizar a tarefa a seu modo.	- o -
	Relacionamento com Secretaria de Educação	Atuação ineficiente do Estado.	- o -
	Segurança no trabalho	Quadro de violência nos arredores da escola.	- o -

Quadro 7 – Comparativo das categorias de análise pertinentes às vivências de sofrimento

(Continua)

UNIDADE DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	ELEMENTOS CARACTERIZADORES	
		ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PRIVADA
VIVÊNCIAS DE SOFRIMENTO	Interface vida familiar e trabalho	Convivência familiar prejudicada.	- o -
	Segurança no emprego	- o -	Risco iminente de demissão.
	Atividade extracurricular	- o -	Exigências além das relacionadas ao cargo.
	Interface vida social e trabalho	- o -	Convivência social prejudicada.

Fonte: Dados da pesquisa.**Nota:** As categorias de análise assinaladas com “- o -” significam que não apresentaram a frequência de corte estabelecida na metodologia

Frustração foi categoria mais significativa que se apresentou na maioria dos relatos dos entrevistados na rede pública. Os depoimentos indicaram que os professores atribuem sofrimento ao trabalho quando experimentam a frustração por não conseguirem atingir algum tipo de meta com seus alunos. Os professores empregam muita energia e esforços para a realização de suas tarefas. Quando vão à sala e transmitem seus conhecimentos aos alunos, esperam o retorno positivo. Caso contrário, sentem um descontentamento. Mencionaram ainda em seus relatos que a frustração não é apenas pela falta de retorno da aprendizagem de algum conteúdo de disciplinas, mas também quando ocorre a falta de participação dos alunos em suas aulas ou, até mesmo, pela questão da indisciplina por parte dos alunos. Tal realidade pode ser constatada nos relatos de alguns professores:

[...] em geral, é a indisciplina. A partir daí, outras coisas abrem: os vários tipos de indisciplina. A indisciplina faz o aluno repetir, e aí ele vai atrapalhando a aula, dando mau exemplo, e isso causa desconforto na aula. O aluno ruim contamina mais que o bom. Isto causa aquela angústia e sofrimento para o professor dar aula (DPU-01).

[...] outra coisa é a frustração da sala de aula, porque, como você está lidando com ser humano, você tem um ponto positivo do retorno, mas você pode ter o ponto negativo também de estar ali trabalhando, trabalhando alguma coisa, e no final você não vê aquilo não deu retorno, que não foi satisfatório como você esperava (DPU-07).

[...] e eu falo muito isso, que eu fico até meia noite pelejando para chegar aqui e ter aluno desorganizado, desatento, e eu aqui na frente tentando ensinar (...) Então, eu exijo deles a concentração, atenção porque eu quero retorno deles. A minha realização é eu pegar e ver a evolução deles, é ver o retorno do meu trabalho. Já que eu estou me dedicando, eu quero o retorno mesmo, e às vezes eu não vejo o retorno que eu espero e quero. Aí é ruim demais, Eu penso, às vezes, que eu estou fazendo alguma coisa errada (DPU-04).

Conforme Dejours (1998), o sujeito, com sua história individual, carregada de projetos pessoais, esperanças e desejos, pode esbarrar nas características da organização do trabalho, que, por estarem prescritas, podem frustrar esse projeto pessoal. O surgimento do sofrimento pode ocorrer a partir dessa frustração, que pode ser gerada quando o indivíduo não consegue fazer as mudanças em sua tarefa, a fim de moldá-la de acordo com seus desejos. Ainda para Dejours (1994), a frustração pode ser desencadeada pelo sofrimento quando este surge a partir do esgotamento das impossibilidades de transformação, gestão e aperfeiçoamento da organização do trabalho, podendo restar apenas as pressões que transformarão o trabalho em num ambiente de medo e impotência para o indivíduo (MENDES, 2010; NASCIMENTO, 2015).

Relacionamento com a Secretaria de Educação também foi apontado nos depoimentos como uma das causas de sofrimento, sendo que para a maioria dos entrevistados da rede pública o governo estadual faz exigências sem criar condições para que as mesmas sejam realizadas. Exemplo disso são os programas de formação, que exigem cursos com cargas horárias que, segundo os professores, é impossível de serem cumpridas, devido ao volume de tarefas que eles têm em seu dia a dia. A obrigatoriedade do cumprimento desses cursos de “aperfeiçoamento” não traduz necessariamente uma melhoria na qualificação dos docentes, que, segundo os próprios relataram, ocorrem de maneira desordenada e dão margem para participarem de cursos sem o devido estímulo pelos estudos; apenas como cumprimento de um dispositivo legal.

Ainda neste sentido, o relacionamento com a Secretaria Estadual de Educação no que se refere às designações para nomeação de professores em regime de contratação por tempo determinado causa impactos negativos na vida dos professores, que são percebidos como sofrimento. Segundo depoimentos, o estado demora muito para fazer as designações, o que atrapalha o andamento das escolas, de forma geral, indo além da realidade da escola pesquisada. Essa demora na designação faz com que os professores só saibam de sua locação específica na escola alguns dias após o início das aulas. Até este momento, eles ficam com sentimento de insegurança, por não saberem se estarão ou não trabalhando naquela escola. Além disso, esse impasse afeta o ensino, pois os alunos ficam,

muitas vezes, sem professores para determinadas matérias. Os relatos a seguir ilustram a realidade apresentada:

O ano passado foi assim. Esse ano também. Eu acho que esse ano eu já não tava mais nem sabendo quando sairia (a designação). Mas no ano passado foi demais. Eu sou designada. Mas isso é normal. Acontece todo ano, todo ano. Essa crise do governo, e tudo sempre sobra para gente. E com relação a isso, esse ano a gente não teve férias. O governo não deixou a gente em paz, porque saiu só agora. Ficaram quantas semanas sem professor? A supervisora, uns professores entraram foi agora, foi agora. E nas outras escolas também, foi só no finalzinho de fevereiro, entendeu? Enquanto isso, foi insegurança total! O governo tá sempre deixando a gente insegura (DPU-01).

[...] e até em 2014 não era cobrado curso de pós graduação. E o primeiro critério era pós graduação. Aí, agora, ele já quer pedagogia com ênfase em educação especial. Aí, depois, dessa pedagogia, já criaram mais uns mil cursos que você tem que fazer. Além dos curso que você já tem, que são de 40 horas, você tem que fazer os cursos de 120 horas, senão o ano que vem você não está no mercado. Muita pressão! Do lado do governo é muita pressão. Você corre e é de última hora sempre. Você corre não para ter conhecimento, você paga para ter o diploma, porque conhecimento mesmo, você não ganha nenhum. E nesse tumulto que está a vida da gente não dá tempo é de nada mesmo (DPU-09).

Conforme Lima, Peterle e Almeida (2016), quando se trata a educação pública na perspectiva empresarial pode estar fadado ao fracasso, pois esta última obedece à lógica do lucro e da produtividade, o que difere da educação pública, que visa ao atendimento ao público, e não ao interesse do empreendedor (LIMA; PETERLE; ALMEIDA, 2016). Conforme sugerem Mendes e Ferreira (2007), no âmbito do serviço público escolar há uma sobrecarga de trabalho. As pessoas trabalham além do prescrito em sua tarefa diária, sem nenhum incentivo adicional. Os autores buscam estabelecer uma análise crítica do discurso contemporâneo da gestão de pessoas, verificando como o discurso e as práticas gerencialistas se reproduzem no setor público sem que haja a devida análise do fator ideológico que permeia a gestão privada. Ou seja, a ideologia da gestão privada é permeada pela lógica do lucro, contrapondo-se à do público, que prima pelo atendimento e pela promoção da educação (AUGUSTO, 2014).

A *segurança no trabalho*, igualmente é um dos fatores apontados nos relatos da maioria dos entrevistados como causador de sofrimento no trabalho. A escola estadual que ambientou esta pesquisa está localizada em um bairro de situação de risco social, onde são apresentados expressivos índices de violência, tais como

assaltos, roubos, crimes de assassinatos e tráfico de drogas¹⁴. Esta escola fica próxima a uma penitenciária e está a mais de 15 quilômetros distante do centro da cidade, em local de difícil acesso, tanto por transporte público quanto por transporte particular. O acesso ao bairro é feito exclusivamente por meio de uma rodovia, o que torna o trânsito bem desfavorável e congestionado durante todo o dia. O bairro também é uma das “rotas de fuga” do tráfico. Diante desse quadro de violência, os relatos apontam também que o policiamento no local ainda é insuficiente para a demanda. Assim, estes fatores corroboram para que os entrevistados sintam-se inseguros tanto em seu local de trabalho quanto no acesso a ele. Interessante ressaltar que alguns professores, mesmo convivendo com a insegurança, percebem a violência como algo normal para a localidade na qual a escola se insere.

[...] a segurança externa não tem. Não tem policiamento na entrada e na saída da escola. Acontece muito roubo. Aliás, é furto. Quando não tem ninguém na escola, aí acontece de roubar a televisão, computador, essas coisas... mas quando tá em funcionamento nunca vi. É um bairro periférico, bairro perigoso. O entorno às vezes não deixa de ter algum problema, mas por causa do contexto já ficou natural. Mas a escola é tranquila, tirando o fato de que acontecem arrombamento, arma, roubo, final de semana e tal... Eu nunca tive na escola enquanto isso ocorreu, mas escuto muito falar. Tem alguns problemas! (DPU-10).

[...] temos assalto constantemente aqui no bairro. A gente vê veículos roubados constantemente. Então, a gente tem essa insegurança física. É um bairro que a gente não vê as coisas, mas acontece tudo escondido, e a gente fica sabendo depois. É um bairro que requer muita atenção. Fico com medo aqui, por exemplo, roubar carro de professor na porta da escola. Ai dá medo (DPU-03).

[...] tem o bairro violento. A gente vê isso aí direto acontecer, colega assaltado na porta de escola cedo. A qualquer momento você está sujeito. Mas como eu já estou aqui há muito tempo, eu já estou calejado. Mas isso aí é qualquer lugar, né? O sentimento de insegurança é latente (DPU-07).

A violência urbana que aflige os indivíduos em seu convívio social nos espaços públicos, que deveriam ser considerados imunes a esse tipo de violência, como as escolas, por exemplo, vem apresentando crescimento, o que pode ser atribuído às influências da região na qual está inserida, o que pode ser verificado na escola pública pesquisada, que está localizada em região de risco social eminente. A escola pública, especialmente, sofre demandas sociais reprimidas, advindas de seu entorno social. Entretanto as percepções dos docentes sobre a violência urbana

¹⁴ Dados da Secretaria de Estado e Defesa Social – SEDS, em Divinópolis (MG), obtidos no sítio eletrônico <http://www.seds.mg.gov.br/> (acesso julho/2017)

enquanto interface entre a escola e o seu meio são pouco exploradas, verificando-se maior número de estudos relacionados à violência na escola propriamente, e não à violência do contexto no qual a escola está situada (SOUZA, 2011).

A categoria docente é uma das mais expostas a ambientes conflituosos e de alta exigência de trabalho, com problemas com alunos que chegam até a ameaças verbais e físicas. O sentimento de insegurança de alguns participantes da comunidade escolar, principalmente da escola pública, como é o caso dos professores participantes desta pesquisa, também pode estar relacionado a aspectos intrínsecos da escola ou externos a ela, por exemplo, a precariedade de infraestrutura, o que sugere uma maior percepção de insegurança, considerando a vulnerabilidade física do ambiente escolar. Como fator externo, citam-se as manifestações de violência urbana, especialmente da criminalidade, caracterizada por roubos e pelo tráfico (REIS *et al.*, 2005; SOUZA, OVÍDIA, 2012).

Como consequência disso, Dejours (1987) aponta que pode existir no profissional a vivência da insegurança, mas que não se expõe claramente, pois se encontra camuflada por intermédio dos mecanismos de defesa. Se o medo não for neutralizado, se aparecesse a qualquer momento durante o trabalho, os professores não poderiam continuar suas tarefas normalmente.

Da análise dos depoimentos emergiram como categorias menos significativas: *interface vida familiar e trabalho* e *interface vida social e trabalho*. A primeira foi exclusiva do grupo da escola estadual; a última, da escola particular. O modo como ocorrem as vivências da realidade profissional para os docentes e as vivências pessoais foram relatadas de maneira diferente para ambos os grupos, porém houve similaridade de ambos em identificar que esta interface foi geradora de sofrimento decorrente do trabalho. A partir dos depoimentos da escola da rede pública, percebe-se que a interface vida familiar e trabalho ficou marcada por perdas ao longo do tempo de profissão dos entrevistados, em que eles relataram que há perdas irreparáveis em seus convívios familiares, que vão desde a falta de participação em eventos de família até a participação cotidiana na vida dos filhos. Segundo os mesmos, a perda é irreparável, pois o tempo de convívio com os filhos, que ficou prejudicado, nunca será revivido.

Já nos depoimentos do grupo pertencente à escola privada, pode-se inferir que a perda é relacionada à vida social, ocasionada pela interface vida social e trabalho. Os depoimentos indicam que os docentes acreditam que a atividade docente toma excessivo tempo extra, assim como os da rede pública também apontaram, mas para os entrevistados da rede privada o tempo que lhes foi tomado poderia ter mais utilidade se aplicado no convívio social. Para um grupo, o tempo dedicado ao trabalho extrapolou os limites e atingiu a vida pessoal, afetando o convívio familiar. Para o outro, afetou o convívio social, como se vê nos relatos a seguir:

[...] gente acaba que perde, porque o salário do professor não dá segurança para trabalhar um único horário. No caso, eu sou viúva e fiquei com meu filho pequeno. Um horário só que eu trabalhasse não conseguiria me manter, manter uma criança pequena. Então tive que estender minha carga horária, dobrar minha carga horária. Assim, perdi na questão da presença com meu filho, da presença com minha família. É uma coisa que você perde e não tem como retornar. Seu filho cresceu, os melhores momentos você perdeu. Mas faz parte da vida! E para lidar com isso é levar a vida adiante, quero dizer, tentar levar o agora, o hoje. Meu filho já está grande, já entende tudo o que eu fiz por ele. E o que fiz foi por ele. Para dar uma boa estabilidade financeira para ele. Mas enquanto era pequeno, era complicado (DPU-04).

[...] fato de eu ter dois filhos gêmeos não dá tempo de nada. E eu tenho um filho na educação especial. Ele é autista. Ele tem um retardo mental leve. Então, o trabalho me impossibilitou da convivência com os dois. O trabalho me impossibilitou. Eu tinha que trabalhar. Eu deixava eles sempre com alguém. E foi assim que eu fiz (...) Hoje eu estou colhendo o que eu plantei. Então, foi a perda de convivência que eu não tive com a família, que são meus filhos (DPU-09).

É claro que na profissão de professor, como você tem que trabalhar muito, você vai abdicar do seu lazer. Então, eu perdi muito da minha vida social por conta do meu trabalho. Por exemplo, muitas, vezes sábado, eu tenho que ficar fazendo prova, corrigindo prova, algo do tipo, entendeu? Eu tento diminuir, justamente para me dar tempo livre. Vou ser sincero para você, eu tava até procurando um estudante de licenciatura para corrigir prova para mim, porque eu não vou chegar a lugar nenhum me vendendo para trabalho dessa forma, porque eu poderia estar fazendo coisas mais interessantes do que, por exemplo, corrigindo provas (DPR-05).

A ocorrência de aumento do volume de trabalho em muitas atividades, como tem ocorrido em várias escolas que apresentam esse perfil, tornou-se um hábito comum à necessidade de realização de tarefas fora do horário de trabalho, nas horas em que seriam destinadas ao descanso e lazer. Isso que pode ser observado nos depoimentos dos entrevistados. A sobrecarga de trabalho, conforme Mendes (2007b), pode ser percebida na realidade dos trabalhadores contemporâneos. A

frequente submissão a essa sobrecarga pode causar perdas no convívio social do trabalhador, causando desestímulo profissional e, até, conseqüente sofrimento no ambiente laboral (MONTEIRO, 2009).

A *atividade extracurricular* emergiu exclusivamente dos depoimentos dos docentes da escola particular. Refere-se às atividades que lhes são impostas para atender às demandas da escola em horário alternativo ao das aulas, além das atividades nos dias não letivos. As falas apontam que os professores devem participar de atividade extraclasse sem remuneração, que é considerada obrigatória, como, por exemplo, festividades, eventos comemorativos, reuniões e oficinas especializadas. A exigência não é apenas de participar das atividades, mas também de trabalhar efetivamente nelas, promovendo ensaios, organizações e acompanhamentos dos alunos durante toda a sua realização. Os profissionais sugerem que esta prática não acrescenta nada aos conteúdos de suas disciplinas. Outras atividades, estas relacionadas à tarefa que lhes são prescritas, também foram apontadas como sendo causadoras de sofrimento no trabalho, como por exemplo, o preenchimento de diários, elaboração e correção de provas.

Ficou perceptível nas falas que existe certo receio dos profissionais, pois, tratando-se de uma organização que pode demitir seus funcionários a qualquer momento, a coação torna-se possível por parte do empregador, a fim de conseguir o que se precisa.

[...] e o que é ruim são os eventos. Desvirtuam o princípio da escola. Por exemplo, umas coisas bobas, como o festival de dança. Bem! Eu acho que a dança deveria, sim, fazer parte da escola, manifestação artística e tal. Mas ela não deve tirar o aluno da minha aula, não deve tirar o espaço da matemática, da filosofia, da sociologia e da química para acontecer, porque aí você está desvestindo um santo para vestir outro. Evento é uma coisa que atrapalha muito dentro da escola e fora da escola, porque a gente trabalha muito fora de horário. E evento muitas vezes não tem um nível educacional ou pedagógico. É uma coisa mais para pais verem. Pirotecnia! Mais uma questão de espetacularização de alguma coisa do que realmente a coisa propriamente. Realmente a dança é uma coisa que não tem continuidade. O menino faz uma coreografia que ele copiou na televisão, apresenta ali na escola, fica uma semana sem ir a aula por conta disso e, no final das contas, ele apresentou aquilo lá e nunca mais vai dançar na vida. É só uma espetacularização (DPR-01).

[...] esse fator administrativo, que faz a gente ter trabalho em casa, como correção de prova me faz perder tempo que eu poderia estar investindo em outra coisa. Lançamento de nota me faz perder tempo que eu poderia estar

investindo em outra coisa, estar lendo outra coisa, ou tendo meu lazer mesmo. Correção de provas com datas marcadas, elaboração de provas e trabalhos com datas marcadas, é reunião de pais, sábados letivos. Às vezes, essa interferência é negativa, porque tenho que corrigir prova em casa. Essas obrigações burocráticas que a gente carrega para casa é meio chato mesmo. Esgota mesmo (DPR-03).

A violência política se apresenta nas relações de trabalho e refere-se ao processo de dominação da organização sobre os processos de trabalho. Conforme Dejours (1999), esse tipo de violência expressa a exploração dos aspectos psicológicos do trabalhador em favor da organização produtiva. Os resultados dessa ação podem ser verificados, por exemplo, na sensação de medo de serem demitidos, apresentada pelos trabalhadores. Outras manifestações da violência também são: a angústia para ser um bom profissional, mesmo realizando tarefas que estejam fora do seu escopo de trabalho; e o sofrimento na realização de atividades que são impostas ao trabalhador (FARIA, 2013).

A categoria *segurança no emprego* diz respeito ao sofrimento vivenciado pelos docentes pela falta de estabilidade do vínculo empregatício. A maioria dos depoimentos, neste caso, especificamente os da escola privada, transparece o fato de os professores trabalharem com constante medo de serem demitidos. O vínculo que os profissionais têm com a escola é pela CLT, um vínculo que não preconiza a estabilidade empregatícia do professor. Isso pode justificar o fato de esta categoria ter emergido apenas nos depoimentos da escola privada, considerando que o regime da escola estadual é estatutário, em que há a garantia de estabilidade. Dessa forma, ainda que a cobrança por “produção” exista na organização do trabalho desta escola, os profissionais se veem coagidos a realizar a tarefa da melhor maneira, sob a pena de perder o emprego. Questão esta, também abordada na categoria “atividade extracurricular”. Trechos das entrevistas ilustram o que foi apresentado nesta categoria:

Acho que a principal insegurança de quem dá aula em escola particular é perder o emprego. Eu acho que é isso mesmo, que a instabilidade é muito grande. É, isso eu acho que é uma coisa que todo mundo percebe. Pelo menos eu me sinto assim. A qualquer momento você vai ser demitido. Você confia desconfiando. Você está aqui, mas amanhã você pode não servir mais. Pode aparecer um professor melhor, ou mais novo, ou com ideias novas. Ou um mais velho, mais experiente, ou seja o que for. Acho que é isso. A principal insegurança é essa: a instabilidade. Por mais que você faça, você nunca está totalmente a salvo (DPR-03).

[...] tem também a possibilidade da escola reduzir turma diante de uma crise financeira e essa crise afetar esse lado financeiro da escola, e, com isso, ter uma redução de turmas, por exemplo. E, com isso eu vou sofrer uma redução de aulas, que vai reduzir o meu salário (DPR-09).

Na perspectiva da psicodinâmica do trabalho, a ameaça de demissões, individuais ou coletivas, no caso estudado, permite à organização obter de seus funcionários mais trabalho e melhor desempenho. Contudo, os esforços extras, obtidos sob o pretexto de que é preciso desempenhar mais e melhor para superar uma etapa difícil, transforma-se em norma e o novo desempenho passa a justificar novas demissões. O sujeito convive com a insegurança e, de certa forma, sobrevive a ela, gerando um espaço em que busca adaptar-se a essa condição (DEJOURS, 1999; CUNHA; MAZZILLI, 2005).

Essa adaptação, ou acomodamento é entendida, também, como um mecanismo utilizado pelo trabalhador, para se proteger do desconforto dos sentimentos de insegurança e medo da perda do emprego. Outro mecanismo pode ser a intensificação do trabalho. Os depoimentos apontam a preocupação dos docentes de desempenharem bem suas funções, para obterem o reconhecimento, e dessa forma não serem demitidos (CUNHA; MAZZILLI, 2005).

Alguns elementos foram expressos com menor frequência nos depoimentos, assim não compuseram a análise dos dados para esta unidade de registro por não se apresentarem na quantidade mínima de sessenta por cento, conforme especificado na metodologia. São eles: na escola da rede pública, *Dificuldade de mudar de emprego* e *Profissão desvalorizada*; na da rede privada, *Atividades maçantes* e *Medo de adoecimento*.

5.2.5 Mecanismos de defesa e estratégias de regulação

Da análise desta unidade de registro emergiram as seguintes categorias: *recreação*, para ambos os grupos; *apoio familiar*, para grupo da escola pública; e *atividade física*, para o grupo da particular. O Quadro 8 ilustra essa situação.

Quadro 8 – Comparativo das categorias de análise pertinentes aos mecanismos de defesa e estratégias de regulação

UNIDADE DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	ELEMENTOS CARACTERIZADORES	
		ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PRIVADA
MECANISMOS DE DEFESA E ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO	Recreação	Recurso para enfrentar as adversidades do trabalho.	Maneira com a qual conseguem manter a normalidade.
	Apoio familiar	Expressão de sentimentos – desabafar com pessoas próximas.	- o -
	Atividade física	- o -	Distração fora do ambiente laboral.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: As categorias de análise assinaladas com “- o -” significam que não apresentaram a frequência de corte estabelecida na metodologia

Os mecanismos de defesa são abordados pela psicodinâmica do trabalho como estratégias de defesa, que são manifestações em um nível inconsciente, que podem ser tanto individuais quanto coletivas e têm o papel de proteger o ego contra o sofrimento (MENDES, 2010).

Os depoimentos dos docentes, tanto da escola estadual quanto da particular, fizeram emergir a categoria de análise *recreação*. Para ambos os grupos, as atividades recreativas têm a mesma representatividade. Os entrevistados relataram que os passatempos fazem com que eles fiquem mais tranquilos e relaxados para conseguirem “enfrentar” as dificuldades cotidianas que vivem em seu ambiente de trabalho. A música foi o passatempo que se destacou nos depoimentos, considerando que o ambiente laboral dos professores exerce pressão, pois é necessário o desdobramento para atender às diversas demandas que lhes são impostas. Os relatos a seguir ilustram a realidade descrita:

[...] eu descanso, curto os amigos e assisto esporte, porque, como eu falo, o trabalho é cansativo mesmo. Eu vou lá para poder cumprir as coisas. Então, eu preciso trabalhar e tenho minhas coisas. Eu queria era ficar só criando minhas galinhas, tranquilo, que eu gosto. A gente tem que ter outras coisas para gente mesmo (DPU-02).

Eu vou dançar. Eu faço zumba. Então, para eu extravazar, para aliviar a cabeça e o corpo (...) a gente fica muito tensa. A semana toda nessa correria. Se você não fizer alguma coisa para extravazar, se você não tiver uma atividade para extravazar, você não dá conta. Eu adoro dançar (DPU-04).

[...] na verdade eu tenho vários *hobbies*. O que me desliga de tudo é a música. Isso aí! Eu toco em banda desde os quinze anos de idade. Já tive até num processo de querer parar, mas é mais forte que eu (...) o mundo pode estar caindo, pode tá acontecendo qualquer coisa que, se for dia de *show*, dia de ensaio, para mim não acontece nada. Eu estou ali, eu estou ali

concentrado naquilo mesmo, na música. Música não tem como! É música e tal. É tudo! (DPR-04).

Conforme Dejours (1997), as estratégias defensivas são recursos construídos pelos trabalhadores de forma individual ou coletiva para reduzir a percepção de sofrimento no trabalho. Funcionam pela recusa da percepção daquilo que lhes fazem sofrer. Essa eufemização do sofrimento protege o psiquismo, fazendo com que o trabalhador siga trabalhando, no plano da normalidade (MORAES, 2013).

Assim, a recreação, atividade realizada pelos docentes que emergiu da maioria dos depoimentos, caracterizou-se como um mecanismo de regulação a que eles recorrem fora do ambiente laboral para conseguir manter a normalidade do trabalhar, que vivenciam diariamente. Este tipo de estratégia de enfrentamento é de natureza individual, considerando que a mesma contribui para a adaptação do sujeito ao sofrimento, fazendo com que interiorize esta ação, independente do deferimento de outrem ou de um grupo (OLIVEIRA, 2004). Esta forma de regulação individual é classificada por Dejours (2011b) como uma defesa de adaptação, em que o trabalhador, diante do sofrimento, nega-o e se adapta a ele, de forma a continuar a conviver com as adversidades impostas pela organização do trabalho (MORAES, 2013; OLIVEIRA, 2014).

Observa-se que as atividades recreativas são utilizadas conscientemente pelos docentes para lidar com os elementos que, por hipótese, estejam resultando em sofrimento ocupacional. Interpreta-se daí que o deslocamento pode ser o mecanismo de defesa inconscientemente colocado em ação pelos docentes para transferir as emoções negativas associadas ao trabalho para um outro espaço e atividade – no caso, a recreação – sem que isso possa ocorrer sem nenhum risco pessoal.

A busca pelo *apoio familiar* como mecanismo de regulação emergiu especificamente dos depoimentos do grupo de docentes da escola pública. Os profissionais apontaram que é no ambiente familiar que conseguem extravazar suas tensões do dia a dia, lugar em que conseguem ter a liberdade de falar o que pensam, serem ouvidos e recebidos com atenção. A rotina do trabalho destes profissionais, como já verificado na análise da categoria *relacionamento com os pares*, é marcada por uma

classe desunida, na qual não existe um diálogo aberto entre os colegas, o que pode criar uma necessidade suprimida de diálogo sobre o trabalho fora da escola.

[...] eu compartilho mais com minha família. Eu divido muito com minha família, com meu pai, minha irmã. Eu chego lá no fim de semana e passo tudo para eles. Conto minhas histórias da escola. Meu marido até tem pouca paciência para isso. Então, é na casa dos meus pais que eu sempre falo dos problemas que eu passo no trabalho, essas coisas (...), porque lá eu sou sempre ouvida. Minha irmã sempre comenta também (DPU-09).

Eu tenho lazer com família. É com a família! Com sobrinhos, principalmente! O churrasco com primos e a família. A gente tem os parentes e sempre tá encontrando em fim de semana. Acaba que a diversão é o lazer com família mesmo (DPU-08).

O apoio familiar é também uma defesa individual, que consiste na ação do trabalhador conversar com seus familiares. Ou seja, falar às pessoas sobre seu trabalho de forma amistosa, sem o crivo profissional, o que não é possível de ser feito, por exemplo, se tivesse que se expressar a um colega ou superior hierárquico em seu trabalho, embora sua necessidade real seja a de se expressar no ambiente de trabalho. Ao invés disso, o profissional utiliza-se do mecanismo de defesa caracterizado como deslocamento. Assim, consegue desabafar, ou manifestar-se com seus familiares, que são outro grupo que não tem nenhuma relação com seu trabalho, transferindo o sentimento de um público para outro, que é o deslocamento (CANÇADO; SANT'ANNA, 2013).

As estratégias são delineadas conforme a realidade pessoal de cada indivíduo e o deslocamento é um mecanismo caracterizado como neurótico, em que o sujeito busca afastar da consciência sentimentos, desejos, recordações e ideias ameaçadoras (CANÇADO; SANT'ANNA, 2013).

Atividade física se manifestou nos depoimentos dos profissionais da escola da rede privada como categoria de análise. Atividades como a prática de esportes foram evidenciadas nos depoimentos. A tentativa de distração utilizando atividades fora do ambiente laboral pode ser uma estratégia eficiente, pois pode se levar em consideração que o esporte é uma atividade que engloba um convívio informal, além de auxiliar na manutenção da saúde física.

Faço atividades físicas regularmente. Corro, faço Cooper, faço esporte. Esporte eu pratico regularmente. Eu jogo bola, mais nos fim de semana, mas eu jogo. A corrida é sempre que dá durante a semana mesmo. Esporte é uma distração, além do físico, né? (DPR-04).

Eu tenho atividade para relaxar. Eu faço academia. Hoje mesmo eu vou. Já vim até com a roupa para ir. Eu faço academia e caminhada. Atividades físicas me relaxam. Faço academia toda semana, três vezes por semana, no mínimo. Eu caminho direto. Se não tiver isso, é problema (DPR-08).

O fato de buscarem atividades físicas e de lazer fora do ambiente de trabalho pode ser positivo para minimizar o sofrimento apresentado pela organização. Esta estratégia evita contato com o sofrimento advindo das situações de trabalho, não se buscando mudanças das causas do sofrimento, mas apenas formas de controlá-lo (OLIVEIRA, 2014).

A atividade física pode ser considerada como compensação, pois é uma defesa, em que o trabalhador consegue encobrir uma fraqueza, real ou percebida, existente em sua vida profissional, enfatizando uma característica em que ele tem como desejável. Na prática de atividades físicas, como o esporte, por exemplo, o indivíduo pode se sentir um bom desportista, já que não consegue realizar tudo o que deseja na atividade laboral, reconhecendo-se como um bom profissional (MENDES, 2007a; NASCIMENTO, 2015).

As estratégias de enfrentamento apresentadas pelos participantes da pesquisa foram todas de natureza individual. Dejours (2007) explica que estas estratégias possuem importante papel na adaptação ao sofrimento. Porém, por serem de natureza individual, não atuam sobre a origem do desconforto, usualmente, algo associado à organização do trabalho, ao passo que as de natureza coletiva, construídas com o consenso do grupo e que dependem de fatores externos ao sujeito, são uma instância em que os trabalhadores conseguem criar para resistir aos efeitos desestabilizadores do trabalho (OLIVEIRA, 2014).

As estratégias são importantes por fornecerem proteção. Entretanto, são estruturadas a partir da necessidade do indivíduo de se defender de algum sofrimento. Por favorecerem a adaptação, não promovem a mobilização para a transformação, podendo se tornar ineficazes ou conduzir à alienação, considerando

que a condição que gera o sofrimento não sofre alterações (DEJOURS, ABDOUCHELI, JAYET; 1994).

Alguns elementos foram expressos com menor frequência nos depoimentos, e por não representarem a quantidade mínima de sessenta por cento, conforme especificado na metodologia, não compuseram a análise dos dados para esta unidade de registro. São eles: na escola da rede pública, *Práticas religiosas*; na da rede privada, *Colecionismo*, *Filatelia*, e *Pensar no futuro dos filhos*.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa compreendeu a análise comparativa das vivências de prazer e sofrimento, e dos mecanismos de defesa e estratégias de regulação experimentadas por docentes da rede pública e da rede privada de uma cidade do interior de Minas Gerais. Contando com vinte sujeitos, esta pesquisa de abordagem qualitativa, visou compreender e descrever, de maneira aprofundada, a partir da psicodinâmica do trabalho e da análise de conteúdo de Bardin, como essas vivências se configuram no trabalho dos professores atuantes em universos antagônicos da educação – público e particular.

Para obtenção das informações, utilizou-se um roteiro de entrevistas estruturado, desenvolvido exclusivamente para coletar informações que atendessem a esta pesquisa, que foi, *a priori*, fundamentado na literatura atinente à psicodinâmica do trabalho. Os dados coletados foram transcritos e serviram de insumo para a análise em profundidade das vivências dos docentes. O referido roteiro foi subdividido a partir das unidades de registro previamente definidas: sentido do trabalho, contexto do trabalho, vivências de prazer, vivências de sofrimento, e mecanismos de defesa e estratégias de regulação.

Todos os sujeitos de pesquisa contribuíram com seus depoimentos de forma voluntária e apresentaram-se interessados na participação nesta pesquisa. Um dos fatores que podem ter motivado essa “boa vontade” é que em ambas as escolas ainda não havia sido realizada nenhuma pesquisa desse cunho e porte, o que aguçou a curiosidade dos professores, principalmente na escola estadual, onde os docentes manifestaram-se com certo entusiasmo por estarem participando de uma pesquisa de mestrado.

Esta pesquisa contou com dois grupos, que, a partir dos relatos obtidos nas entrevistas, deixaram evidentes suas idiosincrasias. Elucidou aspectos que permeiam as antagônicas realidades de trabalho. Algumas ponderações mais marcantes podem ser apresentadas, de modo a ilustrar as peculiaridades de cada grupo aqui estudado. Percebeu-se, por exemplo, que, de um lado, o grupo atuante

na escola pública apresenta perspectivas voltadas ao ensino e à tentativa de imprimir seus ideais em seus educandos, visando à formação de “pessoas de bem” para uma “sociedade melhor”; e, de outro, os atuantes na escola da rede privada, primam pela formação de sujeitos críticos da realidade. Ambos os grupos reconhecem a importância devida para a realidade em que atuam.

A partir dos resultados apurados nesta pesquisa, foi possível inferir que, no tocante à categoria *sentido do trabalho*, para a maioria expressiva dos profissionais o trabalho apresenta sentido em suas vidas, constituindo uma esfera de realização em que os participantes entregam parte expressiva de suas vidas. Os profissionais entrevistados manifestaram que, além da realidade financeira, o trabalho lhes proporciona importantes vivências. Eles atribuem importância social e, mais ainda, pessoal ao trabalho. Como revelaram alguns relatos da rede pública, o trabalho apresenta-se com a conotação de uma segunda família. Foi possível perceber o envolvimento e a identificação com o trabalho por parte dos profissionais de ambas as escolas.

Os profissionais entrevistados “vestem a camisa” de suas escolas. Mesmo que existam precariedades ou questões que dificultem as atividades em seus contextos do trabalho, eles se mantêm conscientes da importância e da representatividade social de sua atividade como um compromisso que celebraram com a educação. O sentido do trabalho para os entrevistados que atuam na escola da rede privada é caracterizado como realizador de suas vidas práticas, tornando-os profissionais que se sentem orgulhosos de seu trabalho e agraciados por pertencerem àquele grupo, conforme eles mesmos definem, de intelectuais. Para o grupo de docentes da escola pública, o sentido ficou mais atrelado a uma conexão afetiva que eles estabelecem com seu público. Um público que apresenta dificuldades impostas pela realidade social um tanto desfavorável na qual se inserem. Entretanto, ambos os grupos manifestaram que o trabalho tem importância e sentido em suas vidas.

No que concerne ao contexto do trabalho, foi possível verificar que o ritmo de trabalho desgastante afeta as duas realidades. As condições de trabalho apresentam-se de maneira diversa em ambos os grupos: de um lado, podem ser vistas na escola privada, que disponibiliza todos os recursos necessários; de outro, a

pública mostra-se ainda carente de estrutura elementar para as operações mais básicas. Interessante realçar que, ainda sob adversidades, os profissionais desta última, se apresentam com engajamento em suas atividades. A organização do trabalho verificada na rede privada foi apresentada de forma bastante incisiva no que se refere à cobrança por metas. O relacionamento interpessoal entre os pares na escola pública evidenciou que existe certo desgaste no convívio, tais situações são causadoras de sofrimento no trabalho. No contexto do trabalho verificado na escola pública, percebeu-se, consoante o sentido do trabalho, a proximidade com que os docentes tratam seus alunos, com afetiva atenção e corresponsabilidade.

Percebeu-se também, e este é um fator muito evidenciado, a falta, ou deficiência, de recursos humanos por parte do Estado. Os docentes atuantes na escola pública apresentaram a necessidade de profissionais especializados como uma inadequação de trabalho, o que interfere expressivamente em seus trabalhos.

Relativo às vivências de prazer no trabalho, os relatos apontam a notória satisfação dos professores com sua atividade. Na escola pública, tem mais relação com o aprendizado dos alunos. Na rede privada, é fundamentada na percepção que os professores têm de seu desempenho propriamente. Ambos os grupos manifestaram a sensação de realização com o trabalho. Entretanto, é na escola da rede pública que se verifica maior ligação das vivências de prazer com o corpo discente. Nesta, emergiu exclusivamente dos depoimentos a categoria *feedback dos alunos*, em que os professores relataram sentir prazer no trabalho quando constatarem manifestações de “retorno dos discentes”. A visão apresentada pelos docentes da escola pública é mais romântica em relação à educação. Já na da rede particular, percebem-se traços de mais objetividade no trato com o aluno. Isso pode ser atribuído ao fim que se propõe a instituição: a escola privada é uma sociedade com fins lucrativos, enquanto a entidade estadual é um órgão de atendimento à sociedade.

Pertinente às vivências de sofrimento no trabalho, percebeu-se o antagonismo das realidades de forma expressiva, pois não se apresentou em nenhuma das categorias similaridade nos relatos. A frustração com a falta de rendimento dos alunos na escola estadual e a instabilidade de emprego na rede privada foram as manifestações que mais se apresentaram nos relatos. Os docentes também

demonstraram que sofrem com a perda de convívio com familiares e amigos, devido à sobrecarga imposta pela profissão. Não bastassem as condições que já são causadoras de dificuldade de sofrimento no trabalho, ainda existe esse ponto de tensão, que é o fator de segurança. A violência já está banalizada, a ponto de os profissionais tratarem a questão como um fator comum em seu cotidiano de trabalho. Tal situação deveria requer mais atenção por parte da gestão pública, pois a insegurança na qual está inserida a escola pública é reflexo da incontida violência que tanto “assombra” a localidade onde está instalada esta escola, como qualquer contexto de violência existente em qualquer outro lugar.

As imposições originadas do governo também se apresentaram como um causador de sofrimento para os docentes. O estado trata com “desdém” seus trabalhadores, causando instabilidade e insegurança, além de deixar precária a prestação de serviço, pois, como nos casos de designação dos professores, os atrasos interferem diretamente no cotidiano da escola, gerando atrasos e tensões desnecessárias, que poderiam ser evitadas com planejamento e gestão educacional eficientes. Além disso, ocorrem as cobranças por parte do estado, como os relatos apontaram, a necessidades de qualificação imposta aos docentes sem que lhes sejam concedidas as condições para o cumprimento dessa obrigatoriedade.

Se, de um lado, a cobrança do estado causa sofrimento, de outro, a cobrança por produção na escola privada, também ficou evidenciada nos depoimentos. Os docentes da rede particular sofrem uma pressão para realização de atividade extra com remuneração inadequada e convívio com a insegurança de serem demitidos a qualquer instante.

As vivências de sofrimento no trabalho são atenuadas e camufladas pelos mecanismos de defesa e estratégias de regulação. Elas foram apresentadas no conteúdo das falas dos professores, sendo as principais: *recreação*, *apoio familiar* e *atividade física*. Apenas *recreação* é estratégia comum a ambos os grupos. Segundo os professores, a maneira mais eficiente para que possam se desligar da desgastante realidade que vivenciam no trabalho é por meio de atividades como: por exemplo, tocar guitarra, ouvir música, pescar, ir ao cinema e prática de pilates. As defesas são necessárias à proteção do funcionamento psíquico do professor,

considerando que eles vivem sobre pressão contínua, quer seja pelo acúmulo de atividades extraclasse, que lhes tolhe o tempo de lazer, quer seja pelo convívio com o aluno, que é desgastante, em razão das salas de aulas superlotadas e das condições de trabalho ainda carente de recursos.

Para os professores da rede estadual, o apoio familiar é a estratégia mais efetiva. Conviver com os parentes, quando conseguem falar sobre o que lhes causa angústia na vida profissional, foi relatado como a principal defesa. Diferente do outro grupo de professores que apresentou a atividade física como a principal estratégia. A prática de esportes, como futebol, corrida e ginástica, constitui formas de extravasar as sobrecargas do dia a dia de trabalho. Embora as estratégias sejam mecanismos capazes de proteger os sujeitos e de mantê-los com a percepção de normalidade para seguirem trabalhando, podem não ter efetividade, pois atuam na consequência, não na origem da questão.

Foi possível verificar a psicodinâmica do trabalho em perspectiva comparativa. Constatou-se conforme objetivado, que realmente existem expressivas diferenças nas realidades das escolas pesquisadas. O hiato entre as escolas é caracterizado em todas as categorias analisadas e apresentadas nesta pesquisa. As realidades são antagônicas e as vivências dos grupos são ricas em detalhes e em manifestações singulares que poderão ser explorados em estudos que visem ampliar o conhecimento, tanto da psicodinâmica como de outras áreas do conhecimento.

É clara a percepção, no momento das entrevistas, de que os docentes sentem a necessidade de expressar seus problemas profissionais, ou melhor, de expor os sentimentos relacionados ao contexto do trabalho que lhes proporcionam sofrimento. Assim, também, sentem entusiasmo ao falar do que lhes confere prazer. Entretanto, fica registrada a necessidade de manifestarem, mais significativamente, as dificuldades inerentes tanto à profissão docente quanto às oriundas do contexto do trabalho. Percebe-se que existem poucas situações em que eles têm essa “oportunidade” de expor suas necessidades e dificuldades.

A contribuição desta pesquisa para a academia consiste no fato de que ela traz uma análise comparativa das vivências de prazer e sofrimento no trabalho, evidenciando a psicodinâmica do trabalho docente de duas escolas inseridas em realidades antagônicas. O estudo comparativo, de natureza qualitativa, ainda é pouco apresentado no formato em que este se deu, sendo que na maioria dos trabalhos consultados ocorreu a tendência à realização dos estudos com base no Inventário de Trabalho e Risco de Adoecimento (ITRA)¹⁵, ou seja, um instrumento quantitativo.

Esta dissertação usou como base para a coleta de dados um roteiro de entrevistas formulado exclusivamente com base na literatura, visando atender aos objetivos desta pesquisa, o que confere originalidade ao estudo. Também ficou demonstrado neste estudo, por meio da concatenação da literatura e dos depoimentos coletados, a distinção entre os mecanismos de defesa e estratégias de regulação.

Esta pesquisa teve a pretensão de enriquecer, a literatura acadêmica relacionada à psicodinâmica do trabalho. Entretanto, sugere-se como ampliação, uma análise comparativa entre grupos atuantes em áreas e regiões diversas, a fim de verificar tanto o contexto do trabalho quanto as percepções dos docentes relacionadas ao prazer e sofrimento no trabalho nas mais diversas localidades e regiões do País.

¹⁵ MENDES; FERREIRA, 2007

REFERÊNCIAS

- AKKARI, A. J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. **Educação e sociedade**, v. 22, n. 74, p. 163-189, 2001.
- AKKARI, A. J.; SILVA, C. P. A educação básica no Brasil: vozes de professores da rede pública e privada. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 379-392, maio/ago. 2009
- ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.
- ANTUNES, R. L. C. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez-Unicamp, 1997.
- ANTUNES, R. L. C. **O novo sindicalismo no Brasil**. 2.ed. Pontes, SP/SP, 1995.
- ANTUNES, R. L. C. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: Imagens e auto-imagens. Petrópolis / RJ: Vozes, 2000.
- AUGUSTO, M. M.; FREITAS, L. G.; MENDES, A. M. Vivências de prazer e sofrimento no trabalho de profissionais de uma fundação pública de pesquisa. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.20, n.1, 34-55p, abr, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: PINHEIRO, L. A. R. A. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006. 223 p.
- BATISTA, A. S.; CODO, W. Crise de identidade sofrimento. *In*: CODO, W. (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis / RJ: Vozes, 1999, 60-85p.
- BERTÃO, F. R. B. M.; HASHIMOTO, F. Entre o desejo e o sofrimento psíquico no trabalho: um estudo de caso com professora de educação infantil. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.12, n.20, 141-163p, dez, 2006.
- BOTTEGA, C. G.; MERLO, A. R. C. Prazer e sofrimento no trabalho de educadores sociais com adolescentes em situação de rua. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 259-275, 2010.
- BOURDIEU, P. F. Sobre o poder simbólico. *In*: BOURDIEU, P. F. **O poder simbólico**. 11ª.ed, 7-16p, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BRANT, L. C.; MINAYO-GOMEZ. C. A transformação do sofrimento em adoecimento: do nascimento da clínica à psicodinâmica do trabalho. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 213-223, jan. 2004.

BRASIL. **Constituição Federal** de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 ago. 2017.

CALGARO, J. C. C.; SIQUEIRA, M. V. S. Servidão e Sedução: Duas faces do gerencialismo contemporâneo. *In*: MENDES, A. M. (Org.). **Trabalho & Saúde – O sujeito entre a emancipação e servidão**, 2.reimp, Curitiba: Juruá, 2010.

CANÇADO, V. L.; SANT'ANNA, A. S. Mecanismos de defesa. *In*: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R.C. (Orgs.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013. 249-254p.

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.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 4, p. 403-410, 2011.

CARLOTTO, M. S.; GONÇALVES, S. C. Preditores da Síndrome de Burnout em professores. **Psicologia escolar e educacional**, v. 11, n. 1, 2007.

CAVALCANTE, L. M. S.; OLIVEIRA, H. C.; CAVALCANTE, S. M. A. Análise das Contribuições de *Dejours* para o Entendimento da Relação prazer / sofrimento no Trabalho do Profissional de Saúde Mental – Estudo de Caso em Centro de Atenção Psicossocial, em Fortaleza (CE). *In*: XXXIII Encontro Nacional da Associação dos Programas de Pós-Graduação em Administração – EnAnpad – **Anais...** SP/SP – 19 a 23/set, 2009

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e Afetividade. *In*: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 48-59p Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. Educar, educador. *In*: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis / RJ: Vozes, 1999, 37-47p.

COSTA, S. H. B. Trabalho prescrito e trabalho real. *In*: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C. (Orgs.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013. 467-472p.

CUNHA, E. G.; MAZZILLI, C. P. A gestão do medo: o mal como instrumento de gestão na ótica da psicodinâmica do trabalho. **Revista da ABET**, V.5, n.2, jul-dez, 2005.

CUNHA, M. R. **Prazer e sofrimento no trabalho de médicos oncologistas: estudo em hospitais na cidade**. HONÓRIO, L. C. (Orient.). Dissertação de Mestrado em Administração, Faculdade Novos Horizontes, Programa de Pós-graduação em Administração, Belo Horizonte, 2016.

CUNHA, R. B. *et al.* Professor/a: os elementos de uma identidade em construção. **Pro-Posições**, v. 18, n.1, jan-abr, 2007.

CURY, C. R. J. *et al.* A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez, 1998.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez, 1987.

DEJOURS, C. **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. *In*: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Orgs.). Rio de Janeiro: Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2004. 446 p

DEJOURS, C. Inteligência prática e sabedoria prática: duas dimensões desconhecidas do trabalho real. *In*: LANCMAN, S., & SZNELWAR, L. (Org.). **Christophe Dejours: da psicopatologia a psicodinâmica do trabalho**. 3 ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011a.

DEJOURS, C. Inteligência prática e sabedoria: duas dimensões desconhecidas do trabalho real. *In*: LANCMAM, S., SZNELWAR, L. I. (Orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008a. Cap. 7, p. 197-241.

DEJOURS, C. Sofrimento e prazer no trabalho: a abordagem pela psicopatologia do trabalho. *In*: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Org.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2008b.

DEJOURS, C. Psicodinâmica do trabalho e teoria da sedução. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.17, n.3, 363-371p, jul-set, 2012.

DEJOURS, C. Trabalho e medo. *In*: DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**, 63-79p, SP, Cortez-Oboré; 1987.

DEJOURS, C. Trajetória teórico conceitual. *In*: LANCMAM, S., ZNELWAR, L. I. (Orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011b. p. 47-194.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. Itineraire théorique en psychopathologia du travail. **Prevenir**. Marselha, n. 20, p. 127, 1990.

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.

- DEMO, P., Escola pública e particular: semelhanças de dois imbróglis educacionais. **Ensaio: avaliação de políticas públicas**. Rio de Janeiro, v 15, n. 55, 2007
- DUARTE, F. S.; MENDES, A. M. B. Da escravidão à servidão voluntária: perspectivas para a clínica psicodinâmica do trabalho no Brasil. **Farol-Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, v. 2, n. 3, p. 68-128, 2014.
- ETZIONI, A. **A comparative analysis of complex organizations**. Nova York: Free Press, 1968.
- FARIA, J. H. Violência no trabalho. *In*: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C. (Orgs.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013. 77-81 p.
- FERNANDES, F. S.; GONÇALVES, C. M.; OLIVEIRA, P. J. Adaptação e validação da Escala de Significados Atribuídos ao Trabalho-ESAT. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 13, n. 2, 2012.
- FERREIRA, J. B. Patologias da solidão *In*: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C. (Orgs.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013. 275-280 p.
- FERREIRA, M. C.; MENDES, A. M. **Trabalho e riscos de adoecimento: o caso dos auditores-fiscais da Previdência Social Brasileira**. Brasília: Ler, Pensar, Agir. 2003.
- FREITAS, L. G. Centralidade do Trabalho. *In*: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C. (Orgs.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013. 77-81 p.
- FREITAS, M. E. Análise Organizacional. *In*: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C. (Orgs.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013. 39-54 p.
- GARCIA, F. C.; HENRIQUES, H. G. O sentido do trabalho e suas dimensões: uma pesquisa exploratória sobre a percepção de grupo de trabalhadores inseridos em uma empresa do ramo de serviços especializados para eventos. **FACEF Pesquisa: Desenvolvimento e Gestão**, v.16, n.1, 5-18p, jan/abr 2013.
- GAULEJAC, V. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2007.
- GAULEJAC, V. **La société malade de la gestion: idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social**. Paris: Seuil, 2006.
- GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELO, R.; SILVA, A. B. (orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2010.

GOMES SILVA, J. S. O estresse e a qualidade de vida no trabalho. *In: ENCONTRO PARANAENSE, CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOTERAPIAS CORPORAIS*, 16., 11., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba, Centro Reichiano, 2011. p. 1-6.

HACKMAN, J. R., OLDHAM, G. R. **Motivation through the design of work**: test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 1976.

HACKMAN, J. R., SUTTLE, J. L. **Improving life at work**. Glenview, Ill: Scott, Foresman, 1977.

HELOANI, J. R. Saúde mental no trabalho: algumas reflexões. *In: MENDES, A. M. (Org.). Trabalho e saúde: O sujeito entre servidão e emancipação*. Curitiba: Juruá, 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores*. Porto/Portugal: Editora Porto, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 228 p.

LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Org). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

LANCMAN, S.; UCHIDA, S. Trabalho e subjetividade: o olhar da Psicodinâmica do trabalho. **Cadernos de Psicologia Social do trabalho**, São Paulo, v. 6, p. 79-90, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola. **Goiânia: alternativa**, 2001.

LIMA, M.; PETERLE, T.G.S.; ALMEIDA, J.F. O público e o privado nas políticas de educação profissional do Espírito Santo – **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 466-486, jul./dez. 2016

LIMA, S. C. C. Reconhecimento no trabalho. *In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C. (Orgs.). Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho*. Curitiba: Juruá, 2013. 351-356p.

LOURENÇO, C. D. S.; FERREIRA, P. A.; BRITO, M. J. O significado do trabalho para uma executiva: a dimensão do prazer. *In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós Graduação em Administração – EnANPAD*, 33., 2009, São Paulo. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2009.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. COUTINHO, C. N. (trad.). São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. tradução Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider – São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINEZ, M. C.; PARAGUAY, A. I. B. B. Satisfação e saúde no trabalho: aspectos conceituais e metodológicos. **Cadernos de psicologia social do trabalho**, v. 6, p. 59-78, 2003.

MARTINS, A. A.V.; HONÓRIO, L. C. Prazer e sofrimento docente em uma Instituição de ensino superior privada em Minas Gerais. **Organizações & Sociedade**, v. 21, n. 68, p. 79-95, 2014.

MARTINS, S. R. Subjetividade e adoecimento por DORTS nos trabalhadores em um banco público em Santa Catarina. Cap. 6. *In*: MENDES, A. M. B. (org.) **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 129-154.

MENDES, A. M. Aspectos psicodinâmicos da relação homem-trabalho: as contribuições de C. Dejours. Revista de Psicologia, Ciência e Profissão, Brasília, (Org.). **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MENDES, A. M. Prazer, Reconhecimento e transformação do sofrimento no trabalho. *In*: MENDES, A. M. (Org.). **Trabalho e saúde: O sujeito entre servidão e emancipação**. Curitiba: Juruá, 2011. 13-25 p.

MENDES, A. M. Prazer, Reconhecimento e transformação do sofrimento no trabalho. *In*: MENDES, A. M. (Org.). **Trabalho & Saúde – O sujeito entre a emancipação e servidão**, 2.reimp, Curitiba: Juruá, 2010.

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

MENDES, A. M.; FERREIRA, M. C. Inventário de Trabalho e Riscos de Adoecimento – ITRA: instrumento auxiliar de diagnóstico de indicadores críticos no trabalho. *In*: MENDES, A. M. (Org.). **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. Cap.5, p. 111-126.

MENDES, A. M.; MULLER, T. C. Prazer no trabalho. *In*: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C. (Orgs.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013. 289-292 p.

MENDES, A. M.; SILVA, R. R. Prazer e sofrimento no trabalho dos líderes religiosos numa organização protestante neopentecostal e noutra tradicional. **Psico-USF**, Itatiba, v. 11, n. 1, p. 103-112, jan./jun. 2006.

MINAYO, M. C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

MONTEIRO, R. G. **O bom professor pela ótica do aluno do ensino médio da escola pública e privada**. Dissertação (Mestrado em Administração). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba/PR, 2009

- MORAES, G. T. B. **Qualidade de vida no trabalho**: um estudo sobre prazer e sofrimento em uma multinacional na cidade de Ponta Grossa – PR. 2006. 83 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Tecnológica do Paraná, Ponta Grossa, Paraná. 2006.
- MORAES, R. D. Estratégias defensivas. *In*: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C. (Orgs.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013.
- MORIN, E. M. A noção de sujeito. *In*: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 45-58.
- MORIN, E. M. Os sentidos do trabalho. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 8-19, jul/set. 2001.
- MORIN, E. M.; AUBÉ, C. **Psicologia e gestão**. São Paulo: Atlas. 2009
- MORIN, E. M.; TONELLI, M. J.; PLIOPAS, A. L. V. O trabalho e seus sentidos. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, p.47-56, 2007.
- MUHLSTEDT, A.; HAGEMAYER, R. C. C. Escolha da profissão e trajetórias de vida do professor. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, ano 8, v.8, n.16, 28-39p, jan-jun 2015.
- NASCIMENTO, B. M. F. **Mobilização subjetiva: do sofrimento ao viver criativo no trabalho**. Muniz, H. P. (Orient.). Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal Fluminense – UFF, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia, Niterói, 2015.
- NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. *In*: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 2.ed, 217-233p, Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- OLIVEIRA, D. A. A., A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v 25, n 89, 2004
- OLIVEIRA, E.; ENS, R. T.; Freire Andrade, D. B. S.; Mussis, C. R. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUC-PR, vol 4, n 9, 2003
- REIS, E. J. F. B. *et al.* Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista / Bahia, **Cadernos de Saúde Pública**, Brasil, 2005.
- SANT'ANNA, J. G. F. C. **A psicodinâmica do trabalho de professores de ensino superior de enfermagem de Natal/RN**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Biblioteca Central Zila Mamede, 2014, Natal/RN.

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

SOUZA, E. C. S. Violência urbana e cultura escolar: estudo das percepções dos atores sociais em uma escola pública em ananindeua – PA. **Revista do Nufen**, Ano 03, v 01, n 02, ago-dez, 2011.

SOUZA, J.; OVÍDIA, K. Violência em escolas públicas e a promoção da saúde: relatos e diálogos com alunos e professores. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 2.ed. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2008

THIRY-CHERQUES, H. R. Saturação em pesquisa qualitativa: Estimativa empírica de dimensionamento. **Revista PMKT**, n. 3, p. 20-27, 2009.

THIRY-CHERQUES, H. R. **Sobreviver ao trabalho**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

TOLEDO, D. A. C.; GUERRA, A. C. Um estudo sobre o prazer no trabalho: pensando dimensões de análise. *In*: Encontro Nacional da Associação dos programas de pós-graduação em administração, XXXIII, 2009, São Paulo. **Anais ...** São Paulo: ANPAD, 2009. 1-12 p.

TOLFO, S.R.; PICCININI, V. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Psicologia & Sociedade**; 19, Ed.Esp.1, 38-46p, 2007.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 96 p.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. 2. ed. São Paulo: Sage, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA 109

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Prezado(a) Professor(a),

Venho solicitar o obséquio de sua colaboração para responder a este questionário, que servirá de insumo para minha pesquisa da dissertação de mestrado, cujo tema é **“Psicodinâmica do trabalho de docentes: um estudo comparativo no ensino fundamental público e privado no interior de Minas Gerais”**.

Perfil demográfico e ocupacional

- 1) Gênero: () Feminino () Masculino
- 2) Idade: _____
- 3) Estado civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () Outro
- 4) Tem filhos? () Sim Quantos? _____ () Não
- 5) Escolaridade: () Ensino superior () Especialização () Mestrado
- 6) Quanto tempo gasta para chegar de casa ao trabalho?
- 7) Qual regime de trabalho? () CLT () Concursado(a)
- 8) Há quanto tempo trabalha como professor(a)? _____
- 9) Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____
- 10) Você trabalha em mais de uma escola? () Sim () Não

Sentido do trabalho

- 11) Que sentido o trabalho ocupa em sua vida pessoal e profissional? Fale livremente sobre isso.

12) Como você considera a realização do seu trabalho para a sociedade e as pessoas? Fale sobre isso.

13) Descreva os elementos do seu trabalho com os quais você mais se identifica.

14) O que você diria a respeito da relação que estabelece com o seu trabalho? Quais elementos você considera mais relevantes nesse relacionamento profissional?

15) Resuma em uma palavra o sentido de sua profissão: "Professor".

Contexto do trabalho

16) Fale um pouco sobre o seu cotidiano de trabalho.

17) Que habilidades são exigidas do professor para executar suas atividades diárias?

18) O que você tem a dizer sobre o ritmo em que executa suas atividades?

19) Quais condições de trabalho você considera adequadas para a realização de suas atividades? E as não adequadas?

20) O que você tem a dizer sobre os relacionamentos interpessoais que mantêm no trabalho (chefia, pares e alunos)?

21) O que você pode relatar a respeito da relação vida no trabalho *versus* vida no lar?

Vivências de prazer

22) Quais são os principais elementos que lhe proporcionam prazer na realização de seu trabalho como professor?

23) Quais foram os ganhos que a sua vivência profissional lhe proporcionou?

Vivências de sofrimento

24) Quais são os principais elementos que te pressionam no trabalho de modo a lhe proporcionar desprazer ou sofrimento no trabalho?

25) Com quais tipos de insegurança você vivencia atualmente, tanto externamente quanto internamente ao seu trabalho?

26) O seu trabalho lhe proporcionou perdas ao longo da vida? Quais foram elas? Como lidou com isso?

Mecanismos de defesa e estratégias de regulação

27) Quando você vivencia uma situação que lhe causa desprazer ou sofrimento no trabalho, o que normalmente faz para lidar com isso?