UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Renata Paparelli

**Desgaste mental do professor da rede pública de ensino:
trabalho sem sentido sob a política de regularização
de fluxo escolar**

São Paulo
2009

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Renata Paparelli

**Desgaste mental do professor da rede pública de ensino:
trabalho sem sentido sob a política de regularização
de fluxo escolar**

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de
São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de
Doutora em Psicologia

Área de Concentração: Psicologia Social e do Trabalho

Orientadora: Professora Titular Leny Sato

São Paulo
2009

**Desgaste mental do professor da rede pública de ensino:
trabalho sem sentido sob a política de regularização
de fluxo escolar**

Renata Paparelli

Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia
Área de Concentração: Psicologia Social e do Trabalho

BANCA EXAMINADORA:

Tese defendida e aprovada em ____/____/____

Dedico essa tese:

às minhas meninas, Clarice e Helena Hasmann Paparelli Gomes Lima, lamparina e “candiá”, luzes que iluminam os meus caminhos e me guiam na direção da grandeza das coisas da vida;

ao Luís Antônio Gomes Lima, meu amor da vida toda, amigo, companheiro, presença que constrói minha humanidade;

à Pola Hasmann Paparelli, minha mãe, a primeira educadora que conheci, alguém cuja trajetória marcada pela ética forjou em mim o compromisso que aqui se expressa.

Agradeço:

- à Leny Sato, minha querida orientadora, pela generosidade da acolhida, pela ética da alteridade, pelo tanto que aprendi;
- às professoras que compartilharam comigo suas histórias, dores, alegrias e sonhos;
- à Adriana Marcondes Machado e Márcia Hespanhol Bernardo pelas valiosas sugestões na qualificação;
- ao meu pai, Sílvio Paparelli, bancário de carreira, cuja trajetória como trabalhador marcou profundamente meu modo de ver o trabalho e a vida que se processa em seu interior;
- à minha família, pelo amor, apoio e solidariedade: obrigada, Silvinho (irmão), Kátia (irmã-cunhada), Carlinhos (lindo da tia), Chana (avó), Rebeca (tia Tata), Rachel e Daniel (primos), Celita e João (tios), Ivani, Joceli e Celso (primos)! Essa tese é um pouco de vocês também!;
- à querida Josiara Santos da Silva, a Jáci, que cuidou de minha casa e das pequenas com carinho, dedicação e responsabilidade, liberando-me para a tese;
- ao Fábio de Oliveira, meu amigo-irmão da vida toda, presença tão essencial nessa carreira que trilho, leitor e orientador de sempre;
- às minhas amigas-irmãs da vida toda, Mirna Koda, Eliane Costa e Jaqueline Kalmus, pelos vinte anos de amizade (e isso é só o começo);
- às amigas e amigos da PUC-SP que me ensinaram a ser professora, especialmente à Sandra Gagliardi Sanchez, Bronia Liebesny, Maria da Graça Marchina Gonçalves e Chica Hatakeyama Guimarães (*in memoriam*);
- às minhas mais recentes amigas da vida toda: Elisa Zaneratto Rosa e Luciana Szymanski, com quem compartilho anseios, sonhos, agruras e muita risada nos bares da vida; à Elisa, também o meu agradecimento pela leitura atenta do trabalho e pelas importantes sugestões;
- aos queridos João Paulo Pimenta e Andréa Slemian, amigos com quem temos compartilhado a felicidade e as dificuldades da vida de pais;

- aos companheiros de trabalho do Núcleo 4 da Faculdade de Psicologia da PUC-SP, pelo apoio e compreensão de minhas ausências;
- aos alunos que colaboraram com suas perguntas e questionamentos na disciplina “Saúde do Trabalhador” e nos estágios supervisionados;
- aos colegas do grupo de orientação, pelas contribuições;
- à Silvana Aparecida Silva, fisioterapeuta e amiga que, com seu trabalho, permitiu que eu realizasse o meu;
- à Cláudia Borges, médica que me trouxe de volta à vida ativa;
- à Lilian Quintão, sempre presente;
- ao pessoal do antigo Centro de Referência em Saúde do Trabalhador de São Paulo, instituição que me conduziu ao campo teórico-prático das relações entre trabalho e saúde;
- à Maria Cecília Freitas (Ciça) e à Marinalva Gil (Nalva), secretárias do departamento de psicologia social no IPUSP, pelo fundamental apoio.

Paparelli, R. (2009) *Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar*. Tese de doutorado.

Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

RESUMO

O desgaste mental dos professores da rede pública de ensino representa um grave problema nos tempos atuais. Partindo da perspectiva da Saúde do Trabalhador, procuramos identificar a participação da escola na produção desse problema, considerando o lugar ideológico de justificação das desigualdades sociais ocupado por essa instituição na sociedade de classes, as questões de exclusão escolar tais como se configuram no interior das políticas educacionais atuais (programas de regularização de fluxo escolar) e a natureza do trabalho docente, cuja lógica é avessa à organização do trabalho produtor de mercadorias. Desse modo, buscamos responder as seguintes perguntas: quais são os principais determinantes do desgaste mental de professores de ensino fundamental nas escolas públicas hoje? Como eles aparecem na vivência dos professores? Que formas de enfrentamento e de resistência estão sendo engendradas pelos trabalhadores? Para respondê-las, entrevistamos professoras de uma escola da rede municipal de ensino paulistana, que viviam diferentes situações de trabalho: readaptada, afastada por problemas mentais e atuante em sala de aula. Desde a invasão da escola por uma lógica neoliberal produtivista, materializada pelos programas de regularização de fluxo escolar implantados a partir dos anos 1990, o trabalho docente vem passando por reestruturações que vão na direção de sua intensificação, da ampliação dos tipos de tarefas, da sua desqualificação e da precarização das relações de emprego, consolidando-se a desvalorização do trabalho educativo. A pesquisa constatou que, em uma escola norteadada pela seriação, os ciclos de aprendizagem pioram as condições de trabalho no magistério, na medida em que o impedimento à ação de reprovar os alunos implica em perda do controle docente, em aumento da indisciplina e do desinteresse do alunado por uma escola cujo objetivo tornou-se basicamente credencialista. Sob essas condições, os alunos que até os anos 1980 viviam a exclusão *da* escola, agora nela permanecem, mas sem aprender, vivendo a exclusão *na* escola. As inúmeras tentativas docentes de reverter esse quadro acabam, frequentemente, transformando-se em estratégias para minimizar o desgaste no trabalho, sendo concretizadas em ações que representam uma espécie de renúncia ao papel de educador. Essa desistência de educar significa, ao mesmo tempo, uma renúncia ao sentido do trabalho docente, que, desse modo, passa a gerar intenso desgaste mental.

Palavras-chave: 1. Saúde do trabalhador 2. Professores 3. Saúde mental 4. Psicologia escolar 5. Psicologia social 6. Trabalho docente

Paparelli, R. (2009) *Mind damage on state schools' teachers: meaningless work under the policy of school flow regulation*. Doctoral Thesis.

Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

ABSTRACT

Mind damage of state schools' teachers represents a serious current issue. From the Worker's Health perspective, this work aims to identify the school part in this problem, considering: its institutional place in the ideological justification of social inequalities in class society, the issues of school exclusion shaped by current educational policies (programs of school flow regulation) and the nature of the teaching job, which works on a logic that is contrary to the organization of the work involved in goods production. In this way, we aim to answer the following questions: (1) what are today's main determinants in the mind damage of fundamental school teachers working at state schools? (2) How do they emerge on teachers' lives? (3) What kinds of resistance and confrontation are being engendered by the workers? In order to respond to these questions, we interviewed teachers in a public school in the municipality of São Paulo in different work conditions: readapted; away, due to mental health problems; and working in the classroom. Since the schools have been invaded by a neoliberal and productivist logic in the material shape of school flow regulation programs, implemented since the 1990s, the teaching job has been restructured so that it has been intensified, broadened regarding the tasks it encompasses, while it has also been disqualified and job relations have become precarious, consolidating the devaluation of the educational work. This research has found that in a school oriented towards serialization, the learning cycles have worsened teaching work conditions in the sense that the impossibility to fail students means teachers lose a measure of control over their students, who become undisciplined and also lose interest in a school that has become fundamentally a credential issuing institution. In these conditions, students who experienced the exclusion from the school in the 1980s now remain in the school, but without learning, experiencing exclusion within the school. Teachers' numerous attempts to reverse this situation frequently become strategies to minimize work damage that take place in actions that represent some sort of abandonment of an invested educator role. This resigning as educator also means resigning to the meaning of the teaching job, which, consequentially, incurs in intense mind damage.

Keywords: Occupational health, Teachers, Mental health, School psychology, Social psychology, Teaching work.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO I – O TRABALHO DOCENTE E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	8
1. A NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE	9
2. OS ANOS 1990 E AS REFORMAS EDUCACIONAIS DE CUNHO NEOLIBERAL – REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE	14
2.1. AS POLÍTICAS DE REGULARIZAÇÃO DE FLUXO ESCOLAR DOS ANOS 1990 – MATERIALIZAÇÃO DA LÓGICA PRODUTIVISTA NA EDUCAÇÃO	20
3. A REDE MUNICIPAL DE ENSINO COMO LOCAL DE TRABALHO	24
CAPÍTULO II - SAÚDE MENTAL E TRABALHO	28
1. RELAÇÃO SAÚDE-TRABALHO – O EMBATE ENTRE A SAÚDE OCUPACIONAL E A SAÚDE DO TRABALHADOR	29
2. A RELAÇÃO ENTRE SAÚDE MENTAL E TRABALHO	34
2.1. PRINCIPAIS CORRENTES TEÓRICO-METODOLÓGICAS EM SM&T	35
2.1.1. <i>Teoria do estresse</i>	35
A síndrome do <i>burnout</i> – uma modalidade de estresse	37
2.1.2. <i>Psicopatologia do trabalho</i>	40
2.1.3. <i>O desgaste mental – abordagem integradora</i>	43
A abordagem do processo saúde-doença da medicina social latino-americana	43
O desgaste mental	46
3. PERSPECTIVA TEÓRICA ADOTADA NO PRESENTE TRABALHO	49
CAPÍTULO III - SAÚDE MENTAL E TRABALHO – O CASO DOS PROFESSORES	50
1. PESQUISAS DO CAMPO DA FONOAUDIOLOGIA	51
2. PESQUISAS DE PERFIL DE MORBIDADE	52
3. PESQUISAS DE BURNOUT/TEORIA DO ESTRESSE	54
4. PESQUISAS EM ERGONOMIA DA ATIVIDADE E PSICODINÂMICA DO TRABALHO	54
5. CONSTRUINDO NOSSAS PERGUNTAS...	57
CAPÍTULO IV – OS PASSOS DO CAMINHO, A ESCOLA PESQUISADA	58

1. MÉTODO	59
2. A EMEF	62
CAPÍTULO V - ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS “DA ATIVA”	64
1. HERMINDA, BEATRIZ E MARINA – VIVENDO O DESGASTE MENTAL	65
1.1. HERMINDA – O MAL-ESTAR DO TRABALHO IMPEDIDO	65
1.2. BEATRIZ – CONDIÇÕES DE TRABALHO E O DESGOSTO DOCENTE	81
1.3. MARINA – DO ENTUSIASMO COM O TRABALHO À ANGÚSTIA DE NÃO ENSINAR	95
1.4. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS HERMINDA, BEATRIZ E MARINA	102
2. ANDRÉA – AS ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	106
2.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O CASO DE ANDRÉA	114
CAPÍTULO VI – AS PROFESSORAS “DESATIVADAS”: READAPTAÇÃO E AFASTAMENTO DO TRABALHO	116
1. ANA CRISTINA, UMA PROFESSORA READAPTADA	117
1.1. O TRABALHO COMO EDUCADORA	119
2. A COORDENADORA PEDAGÓGICA AFASTADA DO TRABALHO POR PROBLEMAS MENTAIS – A HISTÓRIA DE MARCELA	128
2.1. O ADOECIMENTO	132
2.2. ESCOLA E SOFRIMENTO MENTAL	135
2.3. AFASTAMENTO DO TRABALHO, PROCESSO DE RESTABELECIMENTO – “SABE QUANDO VOCÊ FICA, ASSIM, MEIO ESPECTADORA DE VOCÊ MESMA?”	150
3. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ENTREVISTAS DE ANA CRISTINA E MARCELA	153
CAPÍTULO VII – REFLEXÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	164
ANEXOS	176

Apresentação

Desde a graduação em psicologia, iniciada em 1990, atuo na interface entre os campos da *educação* e do *trabalho*. Minha dissertação de mestrado (Paparelli, 2001) foi desenvolvida nesse mesmo sentido: o objeto da investigação daquela pesquisa foi a participação da escola pública no encaminhamento para o universo do trabalho de adolescentes com problemas na escola, problematizando a concepção de que o fracasso escolar seria fruto do ingresso precoce no trabalho e questionando a atribuição dessa inserção precoce apenas a fatores extra-escolares, desconsiderando a qualidade da escola que freqüentam e a natureza da atividade laboral que realizam.

Durante a realização da pesquisa de mestrado, chamou a atenção, a partir da longa permanência em campo (uma escola pública municipal localizada na periferia da cidade de São Paulo, a EMEF), o intenso sofrimento vivido por muitos dos profissionais que ali trabalhavam. Sofrimento que fica claro nas palavras dos professores¹ entrevistados na época, falas que revelam frustração com o exercício profissional, falta de esperança, exaustão, desalento, perda do sentido do trabalho...

Essa escola costuma fazer um almoço para as pessoas que se aposentam. No dia em que eu me aposentar não me convide porque eu não venho, não quero mais saber de escola. Sabe por quê? Você não tem uma coisa que anime você a continuar... Hoje, você, para abrir um crediário, qualquer coisa assim, pergunta sua profissão, você fala assim: “autônomo”. Para não falar que é professor. A gente sai cheio de frustração, francamente, sai. Eu acho que eu poderia ter dado muito mais, mas a gente foi barrado.

(...)

A minha visão é frustrada, desiludida até, visão desiludida... Porque não tem um progresso! Sinto de não poder, através da educação, ter contribuído mais com esses alunos. Porque tenho que acompanhar

¹ Sabemos que a grande maioria das pessoas que atuam como docentes é de mulheres e que isso traz diversas implicações para o trabalho docente. Mesmo assim, optamos por chamar de “professor” ao trabalhador ou à trabalhadora que lecionam, tendo em vista que esse é o termo genérico em nossa língua e o fato de que, embora sejam minoria, há professores homens atuando nas escolas.

uma situação com a qual eu não concordo, chegar no final do ano e falar assim: “olha, de 30 alunos, 10 vão ser retidos”. “Não, mas não pode porque senão a estatística, como é que fica? Então, pelo menos, deixa só 3 em vez de deixar 10”. Isso aí é ensino? Não, não é ensino” (Darci, Nível 1)².

É, o duro é que a gente sempre tem esperança... Por exemplo, estou sentindo que as pessoas estão muito cansadas, já no começo do ano. Porque vê pela frente tudo o que vai passar, já como que sabe, mais ou menos. Então, por mais que tenham boas intenções, esse descrédito é tão grande que a sua expectativa já está lá embaixo. Então, você já começa, em fevereiro, você vê as caras dos professores. Cansados! Cansados porque você já sabe que aquele fulaninho vai ser daquele jeito, ninguém vai fazer nada. A escola está desse jeito e ninguém vai fazer nada. A estrutura está assim, você não vai ganhar mais porque não vão aumentar seu salário. Você não tem nem greve mais para fazer porque não adianta nada. Você está assim, sabe, nada do nada!... Então, é mais um ano, você conta os dias. A gente nem sabe, vai levando. Esse “vai levando” é que frustra muito. As pessoas passam a fazer as coisas não por prazer, só para ter o dinheiro, para pagar a conta. E de repente, tudo que deveria empolgar um pouquinho, não empolga mais. Tem dias que a gente sai acabada por tudo que a gente passa. (...) Você acredita, diz “vamos fazer isso”, “ano passado foi assim, agora esse ano vai ser assim”. E não, nada acontece!

(...)

Só que a gente procura, por exemplo, na escola: “ah, o que é que a gente vai mudar, que a gente vai fazer, vamos trabalhar a auto-estima”. Mas eu acho que tinha que trabalhar a escola enquanto escola! Se ela pudesse ser, não digo voltar ao que era antes... Mas que ela pudesse ter um objetivo firme e que provasse isso para os alunos, porque perdeu isso! Perdeu o sentido de ser escola, e os professores de serem professores. Então, o professor que dá conteúdo, é o “conteudista”... Você ser professor, o que você é? (Elisa, Nível 2).

Se os profissionais “da ativa” manifestavam sofrimento, o que dizer dos “readaptados”, trabalhadores afastados de suas funções de origem por motivo de doença

² Todos os nomes foram mudados para impedir a identificação dos depoentes.

“física ou mental”? Quando não aposentados por invalidez, ou seja, quando não considerados inaptos para o desenvolvimento de qualquer atividade laboral, permanecem trabalhando na escola, porém realizando outras atividades (professora que passa a trabalhar na secretaria, agente escolar encarregado da limpeza que se torna porteiro etc.). Frequentemente, esse profissional é visto com desconfiança, dó ou desprezo pelos demais e a totalidade de seus comportamentos acaba sendo entendida como “sintoma” de um distúrbio psicológico desvinculado do dia-a-dia de trabalho.

Segundo os entrevistados na pesquisa de mestrado, as regras que estabelecem as atividades permitidas ou proibidas para o readaptado no seu retorno ao trabalho são bastante inflexíveis, desconsideram a variabilidade e a diversidade humanas³. Geralmente, proíbem o readaptado de ter contato com alunos e famílias, o que é praticamente impossível em uma unidade escolar. Quando autorizados pela direção a fazer outras atividades, a equipe dirigente fica em situação muito delicada, já que o readaptado pode denunciar a escola, ou seja, pode dizer que está sendo coagido a realizar atividades incompatíveis com suas limitações. Desse modo, ser readaptado é permanecer em uma espécie de “porão” institucional, lugar do qual se foge a qualquer custo: ou o próprio trabalhador encontra (contando com a sensibilidade de outros profissionais da instituição) uma atividade para realizar, ou fica “encostado”, diariamente submetido à atividade de não fazer coisa alguma durante toda a jornada de trabalho. De um modo ou de outro, difícil é o trabalho feito ser reconhecido como atividade necessária.

A difícil realidade vivida pelos docentes na escola apresenta-se também em dados de pesquisa. Lapo e Bueno (2003) verificam o aumento progressivo do número de professores que abandonam o magistério na rede pública de ensino⁴ (RPE) estadual de São Paulo: de 1990 a 1995 houve um aumento da ordem de 300% nos pedidos de exoneração no magistério público do Estado. Esse abandono se configura como um processo, com idas e vindas, produzido por diversos fatores. Os professores vivem a sensação de não dar conta das

³ Essa rigidez fica bastante evidenciada pelo fato de que esse trabalhador que volta ao trabalho e é deslocado de função fica aprisionado por um “participio passado” – readaptado – ao invés de ser um “readaptando” que, findo o que deveria ser um *processo de readaptação*, volta a pertencer à categoria de origem ou adquire outra denominação compatível com as atividades realizadas.

⁴ A partir daqui, usaremos a abreviação RPE para rede pública de ensino.

exigências, por mais que se esforcem, falam de uma situação de precariedade e de falta de esperança de que ocorra alguma mudança. As autoras apontam a presença de um “mal-estar” entre os docentes, caracterizado pelos seguintes aspectos das condições de trabalho:

Primeiramente, por gerarem uma sobrecarga de trabalho; depois, a falta de apoio dos pais dos alunos, um sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam, a concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura e, também, é claro, os baixos salários. Outro aspecto enfatizado pelos professores como fonte de insatisfação com o magistério é o modo pelo qual está organizado o sistema educacional e, mais especificamente, a escola como instituição pública de prestação de serviços e como local de trabalho. Esta organização influi diretamente no desempenho e no grau de satisfação do professor com o trabalho docente. Alguns referem-se à impossibilidade de participar das decisões sobre o rumo do ensino, ao excesso de burocracia e à falta de apoio e de reconhecimento do trabalho por parte das instâncias superiores do sistema educacional, como fatores geradores de desmotivação e insatisfação com o trabalho. (...) a burocracia institucional e o controle do trabalho do professor, a escassez de recursos materiais, a falta de apoio técnico-pedagógico e a falta de incentivo ao aprimoramento profissional. Há também um outro fator ao qual os professores deram ênfase: a qualidade das relações interpessoais no ambiente de trabalho. (...) Relações que não priorizam a sinceridade, que não propiciam a expressão de pontos de vista divergentes, que não estimulam a solidariedade e o apoio mútuo, que não valorizam o trabalho realizado, que são baseadas em estruturas hierárquicas rígidas etc., geram sentimentos de raiva e medo, de competitividade exacerbada, de baixa auto-estima, de frustração etc., resultando em um grande mal-estar. Tentando livrar-se desse mal-estar, os professores assumem posturas defensivas que podem ir desde comportamentos agressivos, queixas constantes, críticas excessivas etc., até o distanciamento do ambiente, restringindo o convívio com os alunos, colegas e diretores ao mínimo possível (pp. 77-78).

Esteve (1999) cunha o termo “mal-estar docente” para designar o conjunto de dificuldades e de constrangimentos profissionais que afetam o trabalho dos professores. Essa expressão “é intencionalmente ambígua (...) sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por que” (p. 12), ela descreve os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam o professor, resultado das condições em que exerce a docência. O autor aponta que o mal-estar docente é um fenômeno social do mundo ocidental, cujos desencadeadores são a desvalorização profissional em um contexto de aumento constante das exigências profissionais, a violência e a indisciplina, entre outros fatores. Esse contexto

promove uma “crise de identidade” em que o professor passa a se questionar sobre a sua escolha profissional e o próprio sentido da profissão. Os sintomas desse mal-estar são a presença de sentimentos negativos intensos, como angústia, alienação, ansiedade e desmotivação, além de exaustão emocional, frieza perante as dificuldades dos outros, insensibilidade e postura desumanizada.

Além dos trabalhos de Lapo e Bueno (2003) e de Esteve (1999), muitas pesquisas referem-se à alta prevalência de agravos à saúde mental relacionadas ao trabalho docente na RPE (Brito, Athayde & Neves, 1998; Codo, 1999; Gasparini, Barreto & Assunção, 2006; Gomes, 2002; Marchiori, Barros & Oliveira, 2005; Reis et al., 2006).

Diante desse quadro, podem ser formuladas as seguintes questões:

Quais são os principais determinantes do desgaste mental de professores de ensino fundamental nas escolas públicas hoje? Como eles aparecem na vivência dos professores? Que formas de enfrentamento e de resistência estão sendo engendradas pelos trabalhadores?

Movidos por essas questões, buscou-se, nesse trabalho, compreender a participação do trabalho na escola na produção do sofrimento psíquico docente. Entende-se que, desse modo, podemos contribuir para elucidar aspectos presentes no processo de adoecimento do professor e a natureza das ações adotadas na tentativa de superar os problemas no trabalho, trazendo subsídios que contribuam para melhor enfrentá-los.

A pesquisa foi realizada em uma unidade escolar pertencente à RPE municipal de São Paulo, localizada na periferia da cidade, escola que será denominada nesse trabalho como EMEF. Para responder as questões acima, entrevistamos profissionais da escola alocados em diferentes situações de trabalho, uma professora readaptada, uma coordenadora pedagógica afastada do trabalho por problemas mentais, quatro professoras que lecionam em sala de aula.

Optamos por apresentar a tese do seguinte modo:

No *Capítulo I* discutiremos o trabalho docente e suas especificidades. Trata-se de uma atividade cuja natureza impede a subsunção real ao capital, na medida em que o processo só acontece no interior de uma relação entre sujeitos, o que inviabiliza a completa separação

entre concepção e execução do trabalho, característica da subordinação real do trabalho à lógica da produção de mercadorias. Elucidaremos o lugar contraditório ocupado pela escola em uma sociedade de classes e as implicações disso para o trabalho docente, bem como as mudanças pelas quais essa atividade vem passando em tempos de reestruturação produtiva do trabalho em geral e da preponderância de um ideário neoliberal. Essas mudanças, que podem ser descritas como processos de precarização do trabalho e do emprego no magistério, são instaladas na RPE pelas políticas educacionais dos anos 1990, dentre as quais destacaremos, por sua importância no presente estudo, as políticas de regularização de fluxo escolar. Concluiremos o capítulo apresentando os diversos lugares possíveis para o professor na RPE municipal de São Paulo.

No *Capítulo II* apresentaremos elementos dos campos teórico-práticos da “saúde do trabalhador” e da “saúde mental & trabalho”, abordando as principais teorias explicativas, bem como pontos de concordância e discordância entre elas. Justificaremos, nesse capítulo, nossa opção pelo conceito “desgaste mental” como forma de entendimento da relação entre os agravos à saúde mental e o trabalho docente.

No *Capítulo III* realizaremos a análise e a discussão da literatura sobre sofrimento mental docente. As pesquisas que encontramos podem ser divididas em quatro grupos: estudos em fonoaudiologia; estudos de dados gerais de morbidade e afastamento do trabalho; estudos sobre saúde mental que entendem o processo de adoecimento a partir da teoria do estresse/*burnout*; estudos a partir da ergonomia da atividade e psicodinâmica do trabalho. A partir da análise dessa literatura construímos nosso problema de pesquisa.

No *Capítulo IV* descreveremos a EMEF e os passos do caminho trilhado em busca das respostas, bem como a forma de análise do material obtido com a pesquisa.

O *Capítulo V* apresentará os depoimentos das professoras que estão atuando em sala de aula: Herminda, Beatriz, Marina e Andréa. As três primeiras vivem um processo de intenso sofrimento mental, sofrimento determinado, especialmente, pela falta de sentido do seu trabalho, por sua vez relacionada ao contexto de mudanças trazidas pelos ciclos de aprendizagem e pela reestruturação pela qual o trabalho docente vem passando desde os anos 1990. A experiência da professora Andréa aponta, ao contrário das outras três, a construção cotidiana de estratégias bem-sucedidas de enfrentamento dos problemas que aparecem em seu trabalho, ou seja, de estratégias que lhe permitam ensinar os alunos. A presença de uma

professora como ela, de um lado representa o anúncio de outra relação possível entre saúde e trabalho na escola; por outro lado, desvela o quão transformada a realidade tem que ser para comportar um processo saúde-doença mais satisfatório, na medida em que a disciplina ministrada por Andréa e o lugar institucional que ela ocupa fazem de sua história uma exceção.

O *Capítulo VI* permitirá ao leitor conhecer a trajetória vida-trabalho de Ana Cristina, professora readaptada que atua na secretaria da EMEF e de Marcela, coordenadora pedagógica afastada do trabalho por motivo de desgaste mental. A análise dos depoimentos identifica elementos que permitem estabelecer o nexo entre o adoecimento de ambas e o trabalho que realizavam na escola.

Finalmente, o *Capítulo VII* trará as reflexões finais desse trabalho, nas quais discorreremos sobre os resultados da pesquisa, evidenciando as determinações do desgaste mental docente, tecidas a partir da análise da totalidade das entrevistas realizadas e do confronto entre essa análise e a literatura especializada.

CAPÍTULO I – O trabalho docente e as políticas educacionais

1. A natureza do trabalho docente

O trabalho do professor da escola pública é imaterial (seu produto não é um objeto tangível) e não-produtivo, isto é, não produz mais-valor (Paro, 1993, 1995, 2003). Sendo imaterial, seus contornos não estão claramente explicitados. Não tendo como fim a produção de mais-valia, a lógica que o enseja diferencia-se daquela presente nos empreendimentos lucrativos.

Por conta dessas especificidades, a natureza do trabalho docente é objeto de controvérsias, havendo desde autores que comparam a escola a uma fábrica e os professores a seus operários, afirmando que o trabalho docente está submetido de modo real ao capitalismo (Sá, 1986), até aqueles que consideram a escola um espaço totalmente destacado do modo capitalista de produção, concebendo a instituição de um modo abstrato.

Consideramos mais apropriada e fecunda a perspectiva de análise que não reduz o trabalho educativo ao trabalho produtivo e que, ao mesmo tempo, busca entender a inserção desse trabalho em uma sociedade de classes, bem como o papel da escola pública em seu interior. Aqui se insere o trabalho de Paro (2003), autor que questiona a idéia de que o trabalho docente possa ser submetido de modo real ao capital sem descaracterizar sua própria natureza⁵.

Nesse sentido, Paro (2003) entende que o trabalho docente, apesar de subsumido formalmente ao capital, ou seja, apesar de estar submetido a uma lógica compatível com a

⁵ Em seu início, o capital apropria-se “apenas” do produto do trabalho, não alterando o processo de trabalho, fenômeno que Marx (1978) chamou de *subsunção formal do trabalho* ao capital. Nesse contexto, as formas utilizadas para ampliar a produção de mais-valia eram o prolongamento da jornada de trabalho ou o aumento de sua intensidade (é o que Marx denomina como *mais-valia absoluta*). Com o desenvolvimento da produção capitalista e as lutas dos trabalhadores por melhores condições de trabalho e pela redução da jornada, o capitalista passa a investir no aumento da produtividade do trabalho como forma de manter a expansão contínua do capital. Para tanto, o processo de trabalho como um todo tem que ser transformado, o que origina a *subordinação real* do trabalho ao capital e a divisão pormenorizada do trabalho. Essa elevação da produtividade implica em uma redução do tempo socialmente necessário para a produção de mercadorias, aumentando de modo relativo o tempo de trabalho excedente (aquele dedicado à produção do mais-valor). A mais-valia decorrente dessa redução de tempo de trabalho necessário chama-se *mais-valia relativa* (Paro, 2003). A subordinação real do trabalho ao capital instaura uma forma de organização do trabalho (divisão dos homens e das tarefas) na qual a alguns cabe o planejamento e o mando e a tantos outros a execução e a obediência. Essa divisão implica na perda do controle e do poder, por parte do trabalhador, sobre o processo de trabalho. Aqueles que deveriam ser os sujeitos da atividade passam pelo assujeitamento do próprio processo de trabalho, tal como organizado em função da extração da mais-valia.

produção de mercadorias e a extração da mais-valia, mantém uma parte que inviabiliza a completa separação entre planejamento e execução do trabalho, sendo impossível por isso a sua submissão real ao capital. Essa parte corresponde ao processo educativo propriamente dito, que acontece em uma relação entre sujeitos, o que implica no fato de que a execução do trabalho só pode se dar na presença simultânea de estudante e professor. O aluno não é apenas objeto, mas, também, sujeito da educação, co-produtor da atividade pedagógica. Ou seja, o aluno é objeto de trabalho do professor e, ao mesmo tempo, sujeito de um processo do qual sai transformado, apropriando-se de um saber que a ele é incorporado, havendo algo que permanece para além do ato de aprender, algo que é utilizado pelo educando pela vida afora. E o professor também sai transformado desse processo. Sendo assim, consumo e produção dão-se simultaneamente, sendo eles, portanto, inseparáveis.

Nesse mesmo sentido, o autor questiona a idéia de que o resultado do processo educativo é a aula. Para ele, a aula é o próprio trabalho pedagógico, sendo que o produto da educação escolar é a diferença entre o modo como o educando entrou e o modo como saiu do processo. O consumo se dá imediatamente, mas não *apenas* imediatamente.

O processo de trabalho pedagógico implica dois tipos de saberes: o saber-fazer do professor, apropriável tecnicamente pelo capital (técnicas/métodos de ensino); o saber que é transmitido/reinventado a cada encontro entre aluno e professor, o saber que se passa, aquele que, enquanto objeto de trabalho que se incorpora ao aluno e transforma o professor, tem que estar presente no momento da produção, sendo inseparável da produção, pois é matéria-prima. O “saber que se passa” dificulta a parcelarização do trabalho docente com a conseqüente apropriação radical do saber do educador e a subordinação real do trabalho à forma capitalista de organizar o trabalho. Nas palavras de Paro (2003):

(...) o saber não se apresenta nesse processo apenas como algo que possa ser separado dele, como concepção, ele se apresenta também como objeto de trabalho e, como tal, é inalienável do ato de produção. Assim sendo, esse saber não pode ser expropriado do trabalhador, sob pena de descaracterizar-se o próprio processo pedagógico (p. 148).

Conclui-se que o trabalho docente, apesar de subsumido formalmente ao capital, na medida em que mantém uma parte que inviabiliza sua subsunção real, sendo uma atividade na qual o trabalhador tem que ser sujeito de seu trabalho. Sendo assim, o docente vive uma

tensão permanente em seu trabalho: mesmo que quisesse submeter-se a uma lógica exterior que lhe é imposta, não conseguiria fazê-lo totalmente, já que é no “entre” ele e o aluno que o processo ensino-aprendizagem se efetiva; ao mesmo tempo, é colocado no lugar institucional de quem deve obedecer aos planejadores, “especialistas” em pensar a educação.

Além das características apontadas acima, que diferenciam o trabalho docente das demais atividades, temos também aquelas relacionadas ao *lugar contraditório da instituição escolar no mundo capitalista*. Importa-nos discorrer sobre isso porque *esse lugar da escola está relacionado ao difícil e contraditório lugar do professor enquanto trabalhador*.

De modo análogo às análises acerca da natureza do trabalho docente, os estudos que investigam o lugar da escola na sociedade de classes também trazem concepções diferentes e, muitas vezes, antagônicas. Segundo Machado (1989), há desde autores que apresentam a escola como espaço separado da realidade social, até aqueles que a vêem como instituição social exclusivamente a serviço da dominação e dos interesses e necessidades dos proprietários dos meios de produção, visando a “garantir a dominação burguesa através da modelação do aluno/força de trabalho às necessidades capitalistas” (p. 28).

Nesta tese, compreendemos *a escola como espaço social contraditório*, marcado pelo confronto de interesses de classes e pela manifestação de “(...) práticas contraditórias que apontam para a luta e/ou acomodação dos sujeitos envolvidos na organização do processo de trabalho” (Machado, 1989, p. 30). Há um embate entre os processos de acomodação, que dizem respeito à conservação e reprodução da estrutura escolar sintonizada com os interesses da classe dominante e os processos de luta, que se expressam em formas de contrapor-se à dominação, contribuindo para a construção de práticas emancipatórias. É no interior desse embate que podemos compreender os entraves que contribuem com o fracasso dos projetos pedagógicos voltados aos interesses das camadas menos favorecidas.

A escola, no que se refere ao seu caráter conservador, tem o papel de reproduzir a força de trabalho e de veicular valores que representam os interesses dos dominantes. Mas sua missão mais importante é a de realizar a *justificação ideológica das desigualdades sociais*, em uma sociedade que supostamente colocou o mérito individual no lugar dos privilégios de origem conferidos pela tradição no Antigo Regime. Nesse sentido, ela deve aparecer como

instituição que permite a ascensão social a todos os que tiverem mérito para tanto. Nas palavras de Paro (2003):

(...) embora o papel da escola na reprodução da força de trabalho e na inculcação ideológica não seja exclusividade sua, nem tão pouco tão decisivo para a perpetuação da atual ordem social (...), a verdade é que a escola presta, a este respeito, uma parcela de contribuição grande o suficiente para que a classe dominante dela não abra mão. Em segundo lugar, a escola se mostra necessária à classe dominante também na medida em que ela pode servir como álibi no *processo de justificação ideológica das desigualdades sociais* geradas no nível da estrutura econômica e impossíveis de serem solucionadas pelo capitalismo. Nesse processo, tais desigualdades são apresentadas como acidentalidades, numa ordem social que, sendo justa no seu todo, possui algumas disfunções que podem ser corrigidas desde que, aos cidadãos, sejam dadas oportunidades que lhes possibilitem sair de sua situação de pobreza ou de inferioridade social. Neste contexto, *a escola é apresentada como um instrumento de equalização social*, na medida em que, através dela, os indivíduos podem adquirir conhecimentos, habilidades, ou o domínio de uma profissão, que lhes possibilitarão ascender na escala social. A escola, na verdade, não possui de modo nenhum esse poder de corrigir as injustiças provocadas pela ordem capitalista. Na medida, entretanto, em que tal crença é disseminada, os indivíduos tenderão a acreditar que, se não possuem melhores condições de vida, ou é porque não se aproveitaram da oportunidade que lhes foi oferecida através da escola, ou é porque esta não está cumprindo satisfatoriamente suas funções (p. 110, grifos nossos).

Frigotto (2001) caminha no mesmo sentido, afirmando que o caráter conservador da escola está na justificação das desigualdades sociais e também no impedimento do acesso dos pobres ao conhecimento produzido pela humanidade, revelando, desse modo, qual é a produtividade da escola improdutiva:

A escola também cumpre uma função mediadora no processo de acumulação capitalista, mediante sua ineficiência, sua desqualificação. Ou seja, sua improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, torna-se produtiva. Na medida em que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital. A escola serve ao capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente

acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida (p. 224).

Ao mesmo tempo em que a escola cumpre função justificadora, é uma instituição na qual são gestadas cotidianamente formas de resistência a isso, práticas que buscam construir uma educação de qualidade para todos, comprometida com a elucidação do próprio processo de ocultação da realidade e com a luta por uma sociedade justa. *É no interior do confronto entre a função conservadora da instituição escolar e sua função emancipatória, entre a realidade excludente e os discursos e práticas de inclusão, entre a tarefa de ocultar a desigualdade de oportunidades, travestindo-a como diferenças individuais de aptidão, e a missão de proclamar e promover a equidade, que o professor vive seus dilemas cotidianos.* Lugar difícil é esse de encarnar a contradição entre o discurso oficial da propaganda que afirma a democratização do acesso e da permanência em uma escola de qualidade para todos e a escola real, aquela que, como veremos mais adiante, não tem conseguido garantir o mínimo em termos de escolarização satisfatória para a maioria da população.

Além das características do trabalho docente decorrentes de sua natureza avessa à forma de organização do trabalho presente na produção de mercadorias e daquelas relacionadas ao lugar da escola na sociedade de classes, temos que conhecer as *políticas educacionais que definem as regras da educação, repercutindo sobre as condições e a organização do trabalho docente*. Destacamos as *políticas neoliberais dos anos 1990*, por serem consideradas pela literatura especializada (Gentili, 1995) como um divisor de águas entre uma escola que prometia a ascensão social dos mais pobres e uma escola que promete a equidade e a empregabilidade, uma escola cuja rigidez era evidente e uma escola atravessada pelo discurso da flexibilização das práticas.

2. Os anos 1990 e as reformas educacionais de cunho neoliberal – repercussões no trabalho docente

Fenômenos tais como a reestruturação produtiva e as mudanças no mundo do trabalho, a ascensão do neoliberalismo e a reconfiguração do papel do Estado em tempos de globalização da economia ganharam materialidade expressiva na década de 1990, tendo alcance significativo no campo da educação escolar. As políticas educacionais assumiram centralidade mediante as novas proposições da esfera governamental, dos movimentos sociais e sindicais e das organizações acadêmicas, principalmente a partir da aprovação da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional) ⁶.

Os anos 1990 foram marcados pela implementação de políticas neoliberais tanto no Brasil, como em diversos países latino-americanos, tendo em vista a crise do capitalismo do final do século passado, produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir dos anos 1970 (Frigotto, 1995; Torres, 1995)⁷. O ideário neoliberal se pôs “(...) como

⁶ Foge aos objetivos dessa pesquisa a apresentação minuciosa de documentos e legislação específica referentes às reformas educacionais. Mesmo assim, indicamos alguns documentos importantes para o leitor interessado nessas questões, documentos cujas diretrizes são analisadas por Landini (2007) como exemplos da lógica que invade o campo educacional a partir dos anos 1990, cujo conteúdo é reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e que, segundo a autora, definirão os rumos da educação nacional para o novo século. São eles: documento gerado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990); Declaração de Nova Delhi, de 1993; Plano Decenal de Educação para Todos; documento Planejamento Político Estratégico do MEC (1994-1998).

⁷ Aqui estamos nos referindo às mudanças ocorridas nas formas de organização do trabalho decorrentes das transformações no modo de produção capitalista. Apresentamos um breve resumo, a partir de Merlo e Lápiz (2007): nos primeiros tempos do capitalismo, em meados do século XVIII, vive-se a intensificação tanto do uso da mão-de-obra assalariada quanto do processo de trabalho e da ampliação das jornadas; no final do século XIX/início do século XX, com a eletricidade movendo os motores das fábricas, difunde-se a chamada administração científica do trabalho, a produção em série, o modelo taylorista-fordista de organização do trabalho, caracterizado por uma rígida especialização das tarefas e pela racionalização da produção, correspondendo às necessidades do período de atuação monopolista do capital; atualmente vivemos uma revolução tecnológica agilizada pelos avanços da microeletrônica, que se inicia por volta dos anos 1970 e tem como modelo de organização do trabalho a experiência japonesa conhecida por toyotismo, pautada pela diversificação de operações, flexibilização de processos e no envolvimento do trabalhador com os objetivos da empresa.

uma alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa à crise do capitalismo deste final de século” (Frigotto, 1995, p. 79).

Pelo menos uma característica do neoliberalismo atinge em cheio a educação: a defesa do Estado mínimo como forma de dinamizar a economia, já que o mercado, ao contrário das atividades do setor público ou estatal, é visto como eficiente, produtivo, econômico, capaz de responder com maior rapidez e presteza às transformações do mundo. A retirada do Estado, segundo o ideário neoliberal, consiste tanto na não-intervenção do Estado na economia, quanto na diminuição da participação financeira do Estado no fornecimento de serviços sociais, dentre eles, a educação (Torres, 1995).

No campo educacional, o neoliberalismo representou, de um lado, o estabelecimento de reordenações nos sistemas educacionais a partir de uma redefinição do papel do Estado na sua relação com a educação (Mancebo, 2006) e, de outro lado, a inclusão de uma lógica gerencial empresarial como medida de “eficiência” e “eficácia” da escola.

Em seu tempo, as reformas educacionais dos *anos 1960* tiveram como objetivo ampliar o acesso à escolaridade, entendida como meio mais seguro para a *mobilidade social* e para a redução das desigualdades sociais, no interior da vigência do ideário nacional-desenvolvimentista, representando uma tentativa de *adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista*. Já as reformas dos *anos 1990* trouxeram novos objetivos para a escola, quais sejam, os de promover a “*educação para a equidade social*”⁸ e formar os indivíduos para a *empregabilidade*, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado. No interior do processo de globalização da economia, essas reformas buscaram *adequar a educação às exigências do padrão de acumulação flexível* (Oliveira, 2004).

Nesse sentido, há uma transformação profunda nas estratégias de gestão e no financiamento do sistema escolar. O Estado desincumbe-se da responsabilidade pela gestão executora dos serviços, que é descentralizada, ao mesmo tempo em que centraliza a formulação e o controle sobre os resultados. A escola é transformada em unidade do sistema – daí a “*performatividade escolar*” como parâmetro de eficácia e produção de resultados – e

⁸ Educar para a equidade significa “ensinar qualquer aluno, independentemente de seu nível socioeconômico” (Freitas, 2004, p. 146).

introduz-se uma lógica gerencial pautada pelos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência. Há, ainda, o apelo ao voluntarismo e ao comunitarismo como forma de suprir necessidades das quais o Estado se libera. Nas palavras de Oliveira (2004):

Assim, tais reformas serão marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas. O modelo de gestão escolar adotado será baseado na combinação de formas de planejamento e controle central na formulação de políticas, associado à descentralização administrativa na implementação dessas políticas. Tais estratégias possibilitam arranjos locais como a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade assistida e de parcerias. A equidade far-se-ia presente sobretudo nas políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos (p. 1131).

A escola passa a assumir novas funções, que trazem diversificadas exigências, como por exemplo, suprir necessidades de lazer e cultura da região onde se situa, realizar ações de educação em saúde, dentre outras, desdobrando-se para construir propostas como “escola aberta” aos finais de semana, realização de projetos em parceria com iniciativa privada e comunidade local, campeonatos e gincanas esportivas que incluam familiares de alunos, recepção, distribuição de tarefas e acompanhamento dos voluntários da escola, dentre outros. Esse cenário traz um *sentimento de desprofissionalização* e de *perda de identidade profissional* ao professor, além de representar a *desqualificação* do seu trabalho:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um *sentimento de desprofissionalização*, de *perda de identidade profissional*, da constatação de que *ensinar às vezes não é o mais importante* (Noronha, 2001). Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos (Oliveira, 2004, p. 1132, grifos nossos).

Além da inclusão dessas atividades referentes às novas funções assumidas pelas escolas, o trabalho docente também se intensifica com o aumento do número de alunos por turma e se amplia na medida em que não é mais definido como aquele que acontece apenas em sala de aula: também cabe ao professor a gestão da escola, sua dedicação ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. Essa participação na gestão da escola, longe de significar o atendimento de antigas reivindicações dos movimentos de professores no sentido da democratização da organização do trabalho na rede de ensino, representa tão somente maior sobrecarga de trabalho, na medida em que não vem acompanhada de autonomia, ou seja, de condição de interferir na concepção e na organização de seu trabalho. Muito pelo contrário, o professor é “convidado” a ser “criativo” nos estreitos limites colocados pelas regras da educação, definidas nos gabinetes dos tecnoburocratas e “especialistas” da área. Essa “criatividade” também é bastante solicitada para fazer funcionar as instituições educacionais com poucos recursos materiais e falta crônica de profissionais.

Polivalência, voluntarismo, desprofissionalização, desqualificação, apelo à criatividade em contexto de precariedade, essas palavras remetem a um fenômeno que não é exclusivo da educação. Isso revela que, apesar de o trabalho docente não poder ser submetido de modo real à organização do trabalho capitalista, as mudanças ocorridas no trabalho em geral (trabalho produtivo) repercutem na atividade do professor. Assim, valores defendidos pelo neoliberalismo e pela gestão flexível do trabalho no contexto pós-fordista aparecem no discurso sobre a ação docente, estando em curso uma verdadeira reestruturação do trabalho na categoria, cuja marca principal é a da *precarização do trabalho e das relações de emprego no magistério* – coisa que facilmente se verifica diante da constatação da permanência prolongada e do aumento relativo do número de professores na condição de “substitutos”, pertencentes ao “quadro provisório”, “quadro não-estável”, “quadro em extinção” nas RPE. Nas palavras de alguns estudiosos do tema:

Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de *precarização do trabalho docente*. Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o

trabalho docente tem sofrido relativa *precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego*. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns Estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de *instabilidade e precariedade do emprego* no magistério público (Oliveira, 2004, p. 1140, grifos nossos).

Nessa conjuntura propícia, recrudescem ou surgem novos elementos característicos da *precarização do trabalho docente*, dentre os quais se destacam: a flexibilização das relações trabalhistas, pela adoção de formas variadas de prestação de serviços em caráter temporário; a intensificação do trabalho, decorrente do aumento de alunos e de funções atribuídas ao professor; a transmutação da *profissionalização* na vaga categoria da *valorização*, cujos elementos constitutivos carecem de precisão; a incorporação da lógica da empregabilidade e da polivalência, do que decorre a imputação, aos próprios trabalhadores da educação, da responsabilidade por seu sucesso profissional, apontado como decorrência de um ininterrupto processo de (re)qualificação profissional (Rodrigues, 2008, pp. 7-8, grifos nossos).

É impossível, igualmente, não ver aqui traços de uma cultura empresarial, da chamada empresa moderna, que pretende aliar *descontração, flexibilidade e autonomia de suas unidades à submissão às regras da competição e do rendimento*. (Therrien e Loiola, 2001, pp. 144-145, grifos nossos)

Os valores neoliberais também estão presentes na pedagogia defendida como “moderna”, pautada no “aprender a aprender”, na pedagogia de projetos, na crítica ao professor “conteudista” e defesa da escola como espaço de formação de habilidades e competências, na flexibilização e diversificação das estratégias de ensino e de avaliação:

A constatação de que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior *flexibilidade*, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a idéia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar (...) Tudo isso em um contexto em que, por força da própria legislação, como já mencionado, e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes vêm-se

forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências a que esses profissionais se vêem forçados a responder. Sendo apresentadas como novidade ou inovação, essas exigências são tomadas muitas vezes como algo natural e indispensável pelos trabalhadores (Oliveira, 2004, pp. 1139-1140, grifos nossos).

A escola “tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática” característica dos anos 1980, mudou; o que não quer dizer que tenha dado origem a uma escola “democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade” (Oliveira, 2004, p. 1140). O trabalho do professor sofre, em síntese, um processo de reestruturação, no bojo do ideário neoliberal e das transformações das formas de organização do trabalho em geral. Essa reestruturação implica em polivalência, ou seja, desqualificação, desprofissionalização e intensificação do trabalho (tanto no sentido da ampliação das atividades, quanto no do aumento do número de alunos por sala), em precarização/flexibilização do trabalho e das relações de emprego no magistério, em flexibilização dos processos educacionais (estruturas curriculares, avaliação). Significa também a incorporação da lógica da empregabilidade e da responsabilização exclusivamente individual dos próprios trabalhadores pelo seu sucesso profissional e pelos resultados educacionais⁹.

As *políticas de regularização de fluxo*, implementadas nos anos 1990 em várias cidades e estados brasileiros, representam a materialização dessa lógica produtivista, na medida em que permitem a um número reduzido de educadores agirem sobre um maior

⁹ Enfatizamos nesta apresentação as significativas transformações pelas quais a atividade docente vem passando a partir dos anos 1990, que são traduzidas em termos de precarização das condições e da organização do trabalho. Sabemos, porém, que a perda do *status* da profissão, alavancada pela diminuição dos rendimentos e pelos processos de funcionarização e assalariamento, remete às primeiras décadas da República no Brasil e está relacionada à feminização da profissão. Dentre os motivos para o aumento do contingente feminino entre os docentes, destacam-se a aceitação social da realização dessa atividade por mulheres, tendo em vista a suposta proximidade entre o magistério e as funções de mãe; a compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico; a escolarização das mulheres em Escolas Normais; o ideário da vocação associado a “características femininas”; a saída dos homens desse mercado de trabalho por conta do rebaixamento dos salários (Hypolito, 1997). O fato de o magistério ser um trabalho majoritariamente realizado por mulheres remete à importância das questões de gênero no estudo do trabalho docente, o que pretendemos aprofundar em estudos futuros.

número de alunos, de modo mais rápido, com menos “perdas” e “retrabalho”, ou seja, sem os “entraves de fluxo” representados pelos altos índices de reprovação e evasão característicos dos anos 1980.

2.1. As políticas de regularização de fluxo escolar dos anos 1990 – materialização da lógica produtivista na educação

Adotadas, de forma mais ou menos generalizada, em todo o país, ao longo dos anos 1990, as políticas de regularização do fluxo escolar¹⁰ (PRFE) tiveram como principal objetivo diminuir os históricos altos índices de reprovação e evasão escolar da rede pública¹¹. Esses programas instituem mecanismos que impedem as reprovações ou buscam ajustar a idade do aluno à série cursada por ele. Como exemplo, temos a “progressão continuada”, implantada nas redes estadual e municipal de ensino de São Paulo, que consiste na formação de dois ciclos de quatro anos de aprendizagem no Ensino Fundamental¹² (EF), dentro dos quais não pode haver reprovação. Um exemplo de ajuste idade-série são as “classes de aceleração”, programa específico no qual os alunos são transferidos para a série que deveriam estar cursando¹³. Na medida em que visam à eliminação dos “gargalos” do fluxo escolar, representam uma grande economia de recursos, já que não é necessário investir novamente na

¹⁰ Daqui por diante, vamos nos referir às políticas de regularização de fluxo escolar como PRFE.

¹¹ Sabemos da existência de projetos que buscam “superar o sistema seriado e reordenar os processos escolares na lógica do direito à cultura, ao desenvolvimento humano, na lógica do respeito às temporalidades e ciclos do desenvolvimento dos educandos” (Arroyo, 2000, p. 36). São programas que impõem limitações à reprovação, assim como os PRFE, mas não se restringem a isso, já que concebem a retenção dos alunos como resultado de uma lógica excludente incrustada nas escolas, lógica cujo objetivo principal das propostas é transformar. Não nos deteremos na apresentação desses programas inovadores por conta do foco de nossa pesquisa. É importante dizer, ainda, que, no caso paulistano, apesar da “progressão continuada” ter sido construída como uma dessas propostas inovadoras (Paulo Freire esteve à frente do projeto na gestão democrática do Partido dos Trabalhadores de 1989 a 1992), a intenção transformadora acabou se perdendo nos anos seguintes e a política adquiriu feições muito parecidas com aquelas dos PRFE que estamos questionando. Para saber mais sobre a história dessa política educacional paulistana, ver Camargo (1997) e Adrião Pepe (1995).

¹² Daqui por diante, chamaremos Ensino Fundamental de EF.

¹³ Ver Revista Em Aberto/INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 17. n. 71, 2000. Esse número é todo ele dedicado às políticas de regularização de fluxo escolar dos anos 1990.

escolarização da grande legião de alunos reprovados durante tantos anos, como acontecia na escola dos anos 1980.

A “eficácia” das políticas é atestada pela radical transformação desses índices quando comparados dados do início dos anos 1990 com os do final dessa mesma década. No início dos anos 1990, embora o problema de acesso aos bancos escolares tivesse diminuído significativamente, a permanência e a promoção dos alunos continuavam a ser problemáticas: apenas 27% dos alunos concluíam o EF no Brasil e 32% no estado de São Paulo (Helene, 1991); o aluno brasileiro permanecia em média 8,5 anos na escola, mas apenas 3% dos ingressantes concluíam o EF sem repetência (Ribeiro, 1992); com relação à seletividade escolar, o processo de reprovação atingia principalmente os alunos dos segmentos mais pobres das classes populares.

Dados do final dos anos 1990 (Setubal, 2000) mostram alterações no quadro descrito anteriormente, os índices nacionais para o EF de retenção e evasão vêm diminuindo, os de aprovação estão se elevando: o percentual de alunos defasados idade-série diminuiu consideravelmente, de 97% no início da década de 1990 (Ribeiro, 1992), para 46,7% no final da década, dentre os alunos do EF.

Os índices dos anos 1980/início dos anos 1990 não deixavam dúvidas quanto à presença da *lógica excludente do sistema escolar*. O conhecimento produzido naquela década é farto em evidências nesse sentido, representadas por dados mais gerais e por pesquisas que apresentam as trajetórias de crianças e adolescentes que, depois de sucessivas reprovações, “desistiam” da escola, ou melhor, tinham concluído seu processo de exclusão escolar. Falava-se de *alunos excluídos da escola* e de *alunos excluídos na escola*, ou seja, de alunos que já tinham sido expulsos pelas inúmeras reprovações e alunos que freqüentavam a escola, mas delas não estavam se beneficiando (Patto, 1990; Machado, 1996; Kalmus & Paparelli, 1997; Machado & Souza, 1997).

Os PRFE, apesar de produzirem o aumento nos índices de aprovação escolar e menor evasão, não incidem sobre a lógica excludente do sistema escolar, não garantem aos alunos uma educação de qualidade, conforme revelam os próprios dados oficiais constituídos pelos programas de avaliação escolar. Ao que tudo indica, temos aqui um processo de *sutilização dos mecanismos de exclusão dos alunos*, caracterizado pela *diminuição da exclusão da escola* acompanhada de um grande aumento da exclusão *na escola*, conforme apontam pesquisas

recentes (Patto, 2000). Esse processo, que também tem sido denominado como *exclusão-inclusão*, *está intimamente relacionado ao sofrimento mental das professoras que entrevistamos no presente trabalho, o que caracteriza um dos principais resultados de nosso estudo. A reestruturação do trabalho docente em tempos de progressão continuada estaria trazendo novos fatores de desgaste mental*¹⁴ *dos trabalhadores docentes?*

As críticas aos PRFE são inúmeras e abordam aspectos relativos à gestão educacional, à gestão escolar, ao currículo, à avaliação e ao contexto da implementação (Gomes, 2004). Além de não resolverem o problema da qualidade de ensino, são apontados questionamentos acerca de sua lógica tecnicista, ou seja, da compreensão de que a resolução dos problemas da educação é meramente técnica e não implica em transformação política da correlação de forças no interior da escola, na democratização das unidades escolares etc. É questionada a transformação da escola em uma espécie de “máquina de ensinar”, que tem como função escolarizar mais rápido um número cada vez maior de indivíduos, valorizando a quantidade em detrimento da qualidade, operando um “mascaramento” de índices e não o enfrentamento dos complexos problemas do dia-a-dia escolar. Critica-se a sua racionalidade gerencial, norteadas pela idéia de otimização de recursos e inspirada em formas de gestão de empresas, tais como o modelo da qualidade total. Esse modelo de gestão repercute em um trabalho regulado por hora-aula, com ritmo acelerado, turmas superlotadas de alunos e redução do número de profissionais, o que sobrecarrega os restantes (Patto, 2000; Viégas, 2006).

Sabemos que, apesar das políticas de educação brasileiras serem, via de regra, construídas e implementadas “de cima para baixo”, os trabalhadores das escolas realizam uma ressignificação de seus ditames, que se concretiza em práticas que freqüentemente representam uma adequação do novo modelo aos termos da lógica anterior às reformas, mas também configuram um campo em que é possível a criação, considerando o espaço existente entre o trabalho prescrito e o trabalho real (Cruz, 1994; Magalhães, 1999; Arroyo, 2000). Essas tentativas cotidianas de reconstrução das reformas educacionais representam um elemento importante em nossa pesquisa, na medida em que, de um lado, explicitam a relação existente entre as ações dos professores e as políticas educacionais e, de outro, revelam as formas de enfrentamento e resistência engendradas no cotidiano das instituições educacionais.

¹⁴ Explicitaremos esses e outros conceitos da relação entre saúde mental e trabalho no próximo capítulo.

Essas tentativas acontecem em um contexto de piora das condições de trabalho do professor, já que a exclusão na escola implica em um dia-a-dia de relações mais deterioradas com os alunos e no aumento da indisciplina e violência na escola. As considerações de Bourdieu e Champagne (1999) nesse sentido são reveladoras:

(...) manter na escola aqueles que dela teriam sido ‘excluídos’ antigamente sem criar as condições para uma ação educativa eficaz na direção dos alunos que mais dependem da escola para adquirir tudo aquilo que ela exige, é fazer surgir dificuldades de toda ordem próprias para deteriorar as condições de trabalho dos professores sem melhorar realmente a situação dos alunos (p. 525).

O aumento da indisciplina na escola e o aprofundamento das relações de inimizade e desconfiança com a comunidade ficam mais difíceis de serem enfrentados tendo em vista a dispersão desses trabalhadores por diversas unidades escolares para compor sua jornada de trabalho. É o que aponta Silva Júnior (1990), quando descreve o professor como um trabalhador sem local de trabalho:

O que o cotidiano de nossas escolas públicas nos apresenta é a sua desfiguração como local de trabalho, uma vez que seus trabalhadores distribuem sua jornada de trabalho por diferentes locais, reduzindo, conseqüentemente, seu tempo de permanência diária em cada local. Essa dispersão dos locais de trabalho, cujas razões de ser já estão fartamente apontadas e analisadas, implica desde logo a inviabilização de qualquer projeto organizacional ou político-pedagógico. Nem os trabalhadores da escola podem “ser organizados” – nos moldes científico-gerenciais da administração capitalista – nem podem “se organizar” – nos limites da elaboração possível de sua vontade política (p. 17).

Para entendermos essa dispersão, apresentaremos alguns elementos do Estatuto do Magistério (lei 11229 de 26/jun./1992), que regula as relações de trabalho na RPE municipal de São Paulo, no qual a EMEF está inserida.

3. A rede municipal de ensino como local de trabalho

Quando se fala em “professor” na RPE municipal de São Paulo está-se cometendo uma imprecisão, já que a palavra pode vir acompanhada de inúmeras outras que a qualificam de modo a inserir o docente em espaços diferentes na heterogeneidade de condições de trabalho presente na rede.

As escolas contam com duas categorias distintas de trabalhadores: os que exercem funções de *magistério* e o que integram o *quadro de apoio à educação*, composto pelos agentes escolares (merendeiras, bedéis, faxineiras etc.) e auxiliares técnicos de educação (pessoal de secretaria).

As funções descritas como *magistério* estão divididas em 3 classes, conforme quadro a seguir:

Funções de Magistério	Classes	
- Docência; coordenação pedagógica; assistência de direção; direção; supervisão. - Coordenação geral ao nível regional com atuação nos núcleos de ação educativa; assistência técnico-educacional com atuação nos órgãos centrais e regionais; assessoramento técnico-educacional com atuação nos órgãos centrais e regionais.	Classe I	Professores adjuntos de Educação Infantil ¹⁵ (EI), EF-I, EF-II, de deficientes auditivos e de Ensino Médio ¹⁶ (EM)
	Classe II	Professores titulares de EI, EF-I, EF-II, de deficientes auditivos e de EM.
	Classe III	Coordenador pedagógico; diretor de escola; supervisor escolar.

Além dos cargos acima citados, existem também professores que fazem parte dos *quadros provisório, não-estável* ou *em extinção*, que ocupam cargos que devem ser (ou já deveriam ter sido) extintos. Longe de serem exceções ou de ocuparem o lugar em caráter

¹⁵ Desse ponto em diante, adotaremos a sigla EI para nos referirmos à educação infantil.

¹⁶ Desse ponto em diante, Adotaremos a sigla EM para ensino médio.

provisório, os substitutos muitas vezes compõem parte considerável do grupo de professores da RPE municipal, permanecendo durante muito tempo nessa situação vulnerável, sob vínculo precário de trabalho.

Os profissionais do magistério do *quadro estável* podem ingressar nas seguintes *jornadas básicas* de trabalho:

Jornadas Básicas (JB)	Profissionais	Dedicação	Descrição
Jornada Básica do Professor	Professores adjuntos	18 horas-aula e 2 horas-atividade semanais (1 hora na própria escola, referente à Parte Fixa, e outra a ser estabelecida em Decreto)	Horas-atividade: atividades extraclasse (reuniões, preparação de aulas, pesquisas e seleção de material pedagógico e correção de avaliações).
	Professores titulares	18 horas-aula e 2 horas-atividade semanais (1 hora na escola e 1 hora em local livre)	
Jornada Básica de 40 horas de trabalho semanais (J-40)	Profissionais de Classe III e agentes escolares	40 horas semanais de trabalho na escola	

Esses mesmos profissionais podem ingressar nas seguintes *Jornadas Especiais* de trabalho:

Jornadas Especiais	Dedicação	Descrição
Jornada Especial Ampliada (JEA)	25 horas-aula e 5 horas-atividade semanais (3 horas na própria escola e 2 horas em local livre)	
Jornada Especial Integral (JEI)	25 horas-aula e 15 horas adicionais semanais (11 horas-aula na própria escola; 4 horas-aula em local de livre escolha)	Horas adicionais: atividades extraclasse (trabalho coletivo, formação permanente, reuniões pedagógicas, preparação de aulas, pesquisas e seleção de material pedagógico e correção de avaliações, atividades com a comunidade e pais de alunos)
Jornada Especial 40 horas/semana - J-40	40 horas de trabalho semanais	
Jornada Especial	até 172 horas-aula mensais, quando	JEX - corresponde às horas-aula

de Hora-Aula Excedente (JEX) e Jornada Especial de Hora-Trabalho Excedente (TEX)	relativa à Jornada Especial Ampliada; até 232 horas-aula mensais, quando relativa à Jornada Básica do Professor	prestadas além daquelas fixadas para a JB ou para a JEA, na realização de aulas regulares, livres ou em substituição e aulas de reposição. TEX - corresponde às horas prestadas além daquelas fixadas para a JB ou para a JEA, na realização de projetos pedagógicos. Limite mensal: 30 horas-trabalho excedentes por classe em funcionamento nas Unidades Escolares.
---	---	---

Exposto esse cenário, vemo-nos diante de uma intrincada rede na qual o norteador da organização do trabalho é a hierarquia, que está presente tanto entre os diversos postos ocupados (de cima para baixo, assessor técnico-educacional, assistente técnico-educacional, coordenador geral, supervisor de ensino, direção, assistente de direção, coordenador pedagógico e docente), quanto entre os próprios professores.

Dentre os docentes, temos os do quadro permanente e os do quadro em extinção, que podem perder o emprego a qualquer momento e estão impedidos de ingressar em quaisquer jornadas básicas ou especiais, jornadas que oferecem condições de trabalho mais favoráveis, já que incluem tempo remunerado para a realização de atividades extraclasse. Temos os titulares e os adjuntos, os de Nível I e os de Nível II, trabalhadores submetidos a jornadas de trabalho muito diferentes, que implicam em possibilidades também muito diferentes de dedicação às escolas (participação em reuniões, contato com familiares de alunos etc.). Temos os mais bem pontuados dentre os titulares, que têm prioridade na escolha de escola, no interior de um complexo plano de carreira, alicerçado em critérios tais como tempo de trabalho na rede, pontuação decorrente da realização de cursos, modalidade do concurso.

A acomodação dos profissionais do ensino nas unidades escolares da RPE municipal, a fixação da forma de cumprimento da jornada, a definição do horário de trabalho e do turno, o caráter permanente ou não de sua atuação em determinada unidade, a possibilidade de completar a sua jornada em uma mesma escola ou ter que distribuir as aulas em diversas instituições, a escolha das classes dentro da unidade, tudo isso depende do cruzamento dessas inúmeras coordenadas. Há, portanto, vínculos diversos, que expressam relações mais ou menos precárias de trabalho.

Do lugar ocupado na carreira depende a possibilidade de um cotidiano mais ou menos atribulado. Exploreemos, como exemplo, a escolha do local de trabalho do professor: o lugar na carreira determina a possibilidade de conseguir remoção na rede (remanejamento de unidade escolar), o que está relacionado às possibilidades, por um lado, de se morar perto do trabalho e atuar em uma escola mais disputada, considerada de melhor qualidade, com baixa rotatividade de professores e com condição de ter, portanto, uma equipe integrada, que responda de modo mais coletivo aos problemas que se anunciam no dia-a-dia de trabalho ou, de outro lado, de enfrentar um longo percurso entre casa e trabalho, atuar em uma unidade desprestigiada e com alta rotatividade de professores e de equipe dirigente, que traz uma relação complicada com a comunidade do entorno, localizada em um bairro perigoso e de difícil acesso... Outro exemplo é o da formação de classes nas escolas: os professores mais pontuados escolhem primeiro e acabam se responsabilizando, salvo exceções, pelas “melhores” classes. Se essa divisão “falha”, há o remanejamento de alunos no decorrer do ano letivo, prerrogativa também ancorada nessa estrutura de poder apresentada.

A complexidade dessa estrutura não pára por aí, havendo ainda inúmeros professores (a maioria?) que atuam em mais de uma escola, cumprindo jornadas diferentes em cada uma delas, ministrando apenas algumas poucas aulas em uma e na outra cumprindo JEA, por exemplo, ou somando o trabalho na RPE municipal com outro na RPE estadual ou particular. Conhecemos uma professora que era adjunta na EMEF, lecionando no EF-I e diretora em uma escola estadual; outra profissional da EMEF atuava pela manhã como professora em uma EMEI (escola municipal de educação infantil), à tarde na secretaria da EMEF e à noite, ainda na EMEF, lecionava para o supletivo de EF-I.

É nessa rede hierarquizada que atua o professor. É nessa rede que muitos deles vivem situações de inclusão-exclusão (é professor da rede, mas em caráter provisório, em funções subalternizadas mesmo entre os pares), situações que guardam paralelismo com as vividas pelos alunos. Em outras palavras, no interior da RPE está instalada uma lógica excludente que mantém os alunos na escola sem aprender, ou seja, realiza o impedimento do trabalho do professor, estando implicada, portanto, na produção do sofrimento mental do professor. No próximo capítulo apresentaremos as principais teorias explicativas da relação entre saúde mental e trabalho, de modo a apontar as categorias conceituais empregadas na análise do desgaste mental do professor.

CAPÍTULO II - Saúde Mental e Trabalho

1. Relação saúde-trabalho – o embate entre a Saúde Ocupacional e a Saúde do Trabalhador

O discurso hegemônico sobre as relações entre saúde-doença e trabalho é o da *Saúde Ocupacional*. Esse discurso emerge no contexto do processo de industrialização brasileira (anos 1950-1960), atendendo à necessidade do capital de controlar a força de trabalho (Sato & Bernardo, 2005). A Saúde Ocupacional atua sobre indivíduos, privilegia o diagnóstico e o tratamento de problemas de natureza orgânica, embasada em visão positivista/empirista, cabendo pouco espaço para a subjetividade do trabalhador. Visa ao aumento da produtividade e a saúde tem caráter de razão instrumental para a produção (Lacaz, 2007). Conforme Mendes e Dias (1991), essa perspectiva, baseada nos conceitos da medicina do trabalho e da engenharia de segurança, afirma, basicamente, que: a principal fonte causadora de doenças e acidentes do trabalho é o *ambiente de trabalho*, sendo esse dividido nas variáveis “agentes físicos”, “químicos” e “biológicos”; os instrumentos que medem os efeitos desse ambiente para a saúde estabelecem *relações monocausais entre ambiente de trabalho e doença ou acidente ocupacional*; o conceito de *saúde reduz-se à ausência de doenças* e de acidentes de trabalho, desconsiderando as outras formas de prejuízo à saúde (dentre estas últimas, o sofrimento psíquico ou o desgaste mental).

Lacaz (2007) sintetiza as principais características da Saúde Ocupacional:

A abordagem das relações trabalho e saúde-doença parte da idéia cartesiana do corpo como máquina, o qual expõe-se a agentes/fatores de risco. Assim, as conseqüências do trabalho para a saúde são resultado da interação do corpo (hospedeiro) com agentes/fatores (físicos, químicos, biológicos, mecânicos), existentes no meio (ambiente) de trabalho, que mantêm uma relação de externalidade aos trabalhadores. O trabalho é apreendido pelas características empiricamente detectáveis mediante instrumentos das ciências físicas e biológicas. Aqui os “limites de tolerância” e “limites biológicos de exposição”, emprestados da higiene industrial e toxicologia, balizam a intervenção na realidade laboral, buscando “adaptar” ambiente e *condições de trabalho* a parâmetros preconizados para a média dos trabalhadores normais quanto à suscetibilidade individual aos agentes/fatores. Em conseqüência dessa compreensão, o controle da saúde

preconizado pela Saúde Ocupacional resume-se à estratégia de adequar o ambiente de trabalho ao homem e cada homem ao seu trabalho (p. 759, grifos do autor).

O campo da *Saúde do Trabalhador* emerge como um discurso contra-hegemônico – campo de práticas teóricas (geração de conhecimentos) e práticas político-ideológicas (visando à superação das relações de poder) –, no contexto do ressurgimento do movimento sindical no Brasil, no final da década de 1970. Constituído pelos vetores da produção acadêmica, da programação em saúde na rede pública e pelo movimento dos trabalhadores, busca compreender a *determinação do processo saúde-doença*, privilegiando o trabalho (Sato & Bernardo, 2005; Lacaz, 2007). Nesse modo de entender a relação saúde-doença e trabalho, o *trabalhador comparece como sujeito*, ao lado de saberes acadêmicos e de profissionais da saúde na luta pela transformação dos processos de trabalho, “visando a resgatar o real *ethos* do trabalho: libertário e emancipador” (Lacaz, 2007, p. 760). Esse lugar ocupado pelos trabalhadores nas práticas do campo da Saúde do Trabalhador configura-se como premissa metodológica, sendo o trabalho de Oddone (1986) paradigmático nesse sentido, conforme vemos em Minayo-Gomez e Thedim-Costa (1997):

(...) uma premissa metodológica é a interlocução com os próprios trabalhadores, depositários de um saber emanado da experiência e sujeitos essenciais quando se visa a uma ação transformadora. O reconhecimento desse saber/poder foi o sustentáculo do “Modelo Operário Italiano” (Oddone, 1986), que emergiu no bojo do dinamismo dos movimentos sociais, em finais dos anos 70, tendo como foco particular a mudança e o controle das condições de trabalho nas unidades produtivas. A não-delegação, expressa pela recusa em transferir para técnicos ou representantes sindicais a tarefa de sistematizar o conhecimento obtido pelos grupos submetidos às mesmas condições de trabalho – grupos homogêneos – e a validação consensual, resultante da discussão coletiva das avaliações que pautariam os processos reivindicatórios, constituíram-se nos pressupostos básicos desse modelo (p. 29).

O arcabouço teórico-conceitual da medicina social latino-americana (Laurell & Noriega, 1989), que veremos mais adiante, também exerce muita influência no campo da Saúde do Trabalhador.

Os elementos básicos da perspectiva da Saúde do Trabalhador são os seguintes (Sato, 1995):

- o *trabalho não pode ser reduzido ao ambiente de trabalho*. As regras que definem a convivência entre patrões e empregados, as hierarquias, o ritmo, as formas de avaliação, a possibilidade de controle do trabalho, ou seja, a divisão do poder (divisão entre quem pensa e quem executa, quem manda e quem só deve obedecer) define as condições de trabalho. A categoria teórica ampliada que inclui esses aspectos é a “*organização do trabalho*”;

- quando se trabalha com a perspectiva da monocausalidade, é desconsiderada uma série de doenças/agravos à saúde relacionados com o trabalho, além de outras expressões da agressividade do trabalho, as quais muitas vezes não se transformam em doenças ou em acidentes, tais como, por exemplo, o *sofrimento psíquico ou desgaste mental*;

- o *questionamento quanto à definição de saúde* preconizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como um “estado de bem-estar biopsicossocial”.

Quanto a esse último aspecto, Canguilhem (1995) traz elementos para o questionamento do conceito de saúde tal como definido pela OMS. Segundo Neves, Seligmann-Silva e Athayde (2004), Canguilhem:

(...) aponta a saúde e a doença como dimensões constitutivas do processo dinâmico que é a vida, estando cada uma dessas dimensões contida na outra (...) afirma que saúde diz respeito à capacidade de o ser vivo estabelecer normas, de tolerar e enfrentar as infidelidades e as agressões do meio (na medida em que o normal se constitui das variabilidades e flutuações desse meio), o que é mais do que adaptar-se. Ser saudável significa, então, ser capaz de detectar, interpretar e reagir – enfim, é a capacidade de cair enfermo (ficar doente) e poder recuperar-se. (...) A normalidade e a anormalidade fazem parte do campo da saúde, o que não implica a doença. Dessa forma, segundo o autor, os conceitos de saúde e enfermidade devem ser pensados a partir da correlação que se estabelece entre determinações sociais e limites ou capacidades vitais. A capacidade de tolerância para enfrentar as dificuldades está, portanto, diretamente associada a valores biológicos e sociais (pp. 44-45).

Dejours (1986), seguindo o mesmo raciocínio, critica o conceito a partir da dificuldade de definir o que seria um perfeito “estado de bem-estar biopsicossocial”, da

impossibilidade de alcançá-lo e da natureza mutante e conflituosa da vida humana. Se o que caracteriza o humano é justamente o movimento, o transformar-se, o diferenciar-se de si mesmo durante a vida, como pode a saúde definir-se pela noção de estabilidade? Se o que mobiliza movimento são os conflitos vividos e seus afetos correlatos, como pode a saúde caracterizar-se pela noção de harmonioso bem-estar?

Desse modo, para Dejours (1986):

(...) a saúde para cada homem, mulher ou criança é ter meios de traçar um caminho pessoal e original, em direção ao bem-estar físico, psíquico e social. A saúde, portanto, é possuir esses meios. (...) O que significa possuir esses meios e o que é esse bem-estar? Creio que para o bem-estar físico é preciso a liberdade de regular as variações que aparecem no estado do organismo; temos o direito de ter um corpo que tem vontade de dormir, temos o direito de ter um corpo que está cansado (o que não é forçosamente anormal) e que tem vontade de repousar. A saúde é a liberdade de dar a esse corpo a possibilidade de repousar, é a liberdade de lhe dar de comer quando ele tem fome, de fazê-lo dormir quando ele tem sono, de fornecer-lhe açúcar quando baixa a glicemia. É, portanto, a liberdade de adaptação. Não é anormal estar cansado, estar com sono. Não é, talvez, anormal ter uma gripe, e aí vê-se que isso vai longe. Pode ser até que seja normal ter algumas doenças. O que não é normal é não poder cuidar dessa doença, não poder ir para a cama, deixar-se levar pela doença, deixar que as coisas sejam feitas por outro durante algum tempo, parar de trabalhar durante a gripe e depois voltar. Bem-estar psíquico, em nosso entender, é, simplesmente, a liberdade que é deixada ao desejo de cada um na organização de sua vida. E por bem-estar social, cremos que aí também se deve entender a liberdade, é a liberdade de se agir individual e coletivamente sobre a organização do trabalho, ou seja, sobre o conteúdo do trabalho, a divisão das tarefas, a divisão dos homens e as relações que mantêm entre si (p. 11).

Sato (1995) aprofunda a discussão sobre a organização do trabalho, que, como vimos, é uma categoria conceitual-chave na Saúde do Trabalhador, que tem como núcleo as questões do poder e do controle do trabalhador sobre o próprio trabalho. Em pesquisa sobre a penosidade do trabalho de condutores de ônibus urbanos, a autora verifica que, para que se possa afirmar a presença de controle efetivo por parte dos trabalhadores, ou seja, para que se possa afirmar que uma determinada atividade não seja penosa, geradora de desgaste mental, três requisitos devem estar presentes simultaneamente:

- o *poder*, que diz respeito à possibilidade de o trabalhador interferir no planejamento do trabalho de modo a modificar os contextos que geram incômodo, sofrimento e esforço em demasia;
- a *familiaridade*, que se refere à experiência do trabalhador no desempenho da tarefa;
- o *limite subjetivo*, que deve nortear o quando, o quanto e o como o trabalhador suporta as demandas do trabalho.

Entendemos que esses três requisitos constituem parâmetros importantes para balizar a construção do Nexo Técnico-Epidemiológico Previdenciário (NTEP) entre saúde e trabalho, especialmente entre sofrimento mental e organização do trabalho¹⁷.

Em síntese, a *perspectiva da Saúde do Trabalhador* parte da concepção de que a saúde configura-se como um processo e não um estado, sendo que o mais importante nesse processo é o ser humano ali comparecer como sujeito, como alguém com condições e instrumentos para interferir naquilo que lhe causa sofrimento. Essa perspectiva considera os indivíduos em sua diversidade (são diferentes uns dos outros) e variabilidade (são variáveis com relação a si mesmos conforme os diversos momentos pelos quais passam no decorrer de sua existência). As possibilidades de ação no mundo, de intervenção na realidade remetem aos contextos de vida, especialmente ao trabalho e, no interior dessa esfera, à organização do trabalho, divisão das pessoas e das tarefas, divisão do poder de intervir nos contextos de trabalho de modo a torná-los articulados ao processo de saúde.

¹⁷ A discussão sobre o nexo causal ganha maior importância com a edição da medida provisória de número 316, em 11 de agosto de 2006, apresentada pelo governo federal, que prevê o nexo técnico-epidemiológico previdenciário. Tal medida determina o registro automático como doença relacionada ao trabalho de determinadas patologias em função de altas incidências em determinados ambientes de trabalho, cobrando impostos mais elevados dos ramos de atividade e das organizações responsáveis pelos maiores contingentes de trabalhadores adoecidos. Também inverte o ônus da prova, ou seja, institui que cabe ao empregador provar que aquele trabalhador é uma exceção, que não adoeceu por causa do trabalho e não ao trabalhador provar que o agravo à saúde que apresenta está relacionado ao trabalho que realiza. Essa lei, que representa uma conquista dos trabalhadores e estimula a prevenção, coloca em destaque o tema da construção do nexo entre SM&T e os desafios presentes nessa empreitada. Dentre os pesquisadores brasileiros empenhados nessa tarefa, destaca-se Lima (2002, 2003, 2005).

2. A relação entre saúde mental e trabalho

Desde os anos 1980, têm sido realizados diversos estudos e intervenções a partir de serviços públicos de Saúde do Trabalhador e de sindicatos de trabalhadores, configurando uma área designada “Saúde Mental e Trabalho”¹⁸ (SM&T) (Sato & Bernardo, 2005). A complexidade das questões a ela pertinentes implica o diálogo constante com outras disciplinas, que vão desde aquelas que centralizam seus estudos nos processos mentais ou na dinâmica saúde-doença do ser humano submetido a diversas condições de trabalho (como medicina do trabalho, psicologia do trabalho, psicopatologia do trabalho, toxicologia, ergonomia, psicanálise), passam por disciplinas básicas do conhecimento (como fisiologia, neurologia, psiquiatria, medicina psicossomática) até disciplinas que se ocupam direta ou indiretamente do trabalho humano, sem se deterem sobre os processos saúde-doença (como economia política, estudos sobre organização do trabalho, ciências sociais, filosofia). Além das diversas disciplinas, é necessária a articulação de vários territórios para a compreensão da SM&T (Seligmann-Silva, 1994), que incluem:

- patamar internacional: é preciso considerar a divisão internacional da riqueza, do poder e do trabalho (como exemplo, podemos citar a exportação, dos países ricos para os pobres, de trabalhos que oferecem riscos à integridade física e mental e que os trabalhadores dos países ricos se recusam a realizar);

- contextos nacionais: determinações estruturais, conjunturais, políticas econômicas e de desenvolvimento social, legislação trabalhista e garantia de direitos aos trabalhadores, existência de proteção ao emprego e à saúde, promoção de qualificação social etc.;

- condições gerais de vida: moradia, saneamento básico, alimentação, transporte, são fatores que podem elevar o desgaste dos trabalhadores;

- empresas: relações de trabalho, políticas de recursos humanos, tipos de gestão e possibilidades de controle dos trabalhadores;

¹⁸ Chamaremos daqui em diante o campo das relações entre Saúde Mental e Trabalho de SM&T.

- espaço microssocial do local de trabalho: aspectos coletivos, dinâmicas intersubjetivas;

- individualidade: espaço no qual o indivíduo singular, em sua trajetória pessoal, irá se “confrontar ativamente com as forças emanadas dos demais territórios examinados e penetrar na malha de suas interações” (p. 71).

Desse modo, os estudos no campo SM&T representam um desafio aos pesquisadores:

Um desafio para os pesquisadores do novo é, portanto, o de integrar, de forma compreensiva, as contribuições dos autores que têm se preocupado em analisar as instâncias “**macro**” às daqueles que têm estudado fenômenos microssociais, nas equipes e nos/dos locais de trabalho e, ainda, às dos que detectam a complexidade da dinâmica intrapsíquica decorrente da vida e da experiência laboral. Sem esquecer, evidentemente, dos que estudam os aspectos biológicos – em especial os que dizem respeito à neuroquímica e à psicofisiologia (Seligmann-Silva, 1994, p. 71, grifo da autora).

2.1. Principais correntes teórico-metodológicas em SM&T

Apresentaremos as três principais correntes teórico-metodológicas em SM&T de acordo com a classificação de Seligmann-Silva (1986, 1994): a teoria do estresse, a psicopatologia do trabalho e o desgaste mental.

2.1.1. Teoria do estresse

O termo “estresse” teve origem na física, ciência na qual designa o desgaste de materiais submetidos a excessos de peso, calor ou radiação. Foi empregado inicialmente pelo fisiologista Selye, em 1936, para designar uma “síndrome geral de adaptação”, síndrome constituída por três fases: reação de alarme, fase de adaptação e fase de exaustão. O conceito foi aplicado para além de sua dimensão biológica, dando origem ao “estresse psicológico”, que diz respeito ao esforço do organismo – mudança cognitiva e comportamental – para

adaptar-se a situações definidas como estressoras (Jacques, 2003). Segundo Lipp (2002), o estresse é uma reação do organismo à ação prolongada dos agentes estressores, exigindo adaptação do organismo, que o atingem nos planos biológico-físico e psicológico-emocional. Sendo assim, os autores que partem da teoria do estresse buscam identificar e isolar as variáveis que constituem fontes de tensão para o indivíduo, chegando, desse modo, aos ambientes de trabalho, tendo em vista sua importância na vida das pessoas. Esses estudos privilegiam o emprego de métodos quantitativos, tomando o trabalho como fator desencadeante do adoecimento Jacques (2003).

Vários autores (Jacques, 2003; Laurell & Noriega, 1989; Wisner, 1980) questionam as possibilidades dessa teoria no que se refere ao entendimento da complexidade dos processos de adoecimento no trabalho, já que, como vimos, uma categoria de análise fundamental para tanto é a “organização do trabalho”, conceito cuja natureza é refratária à divisão em variáveis mensuráveis e relações de causa e efeito. Jacques (2003) questiona os pressupostos presentes nas diversas formulações da teoria do estresse:

A perspectiva adaptacionista e a inspiração biológica características da psicologia social científica estão presentes nos pressupostos que fundamentam as teorias sobre estresse, bem como seus modelos de ciência e de pesquisa inspirados nos modelos das ciências físicas e naturais. A ênfase recai em métodos e técnicas quantitativas de avaliação dos fatores estressores, *coping* ou estresse propriamente dito. As ações de prevenção e intervenção são voltadas, preferencialmente, para o gerenciamento individual do estresse através de mudanças cognitivas e comportamentais e práticas de exercícios físicos e relaxamento. Tais ações, em geral, apresentam-se em programas de qualidade de vida no trabalho (QVT), focalizadas no gerenciamento dos trabalhadores e com menor ênfase nas condições de trabalho e, principalmente, na organização do trabalho (p. 102).

Entendemos que, apesar de a teoria original do estresse ter se ampliado de modo a considerar variáveis de natureza política, organizacional e cultural¹⁹, ela traz limitações importantes, principalmente para o entendimento do desgaste mental no trabalho. Essa discussão é valiosa na presente tese, na medida em que uma teoria decorrente da abordagem

¹⁹ Um bom exemplo de pesquisa que busca ampliar a compreensão do *burnout* é a de Carlotto (2002).

do estresse, a que discute o *burnout*, vem sendo privilegiadamente adotada para entender as repercussões do trabalho docente na saúde dos professores.

A síndrome do *burnout* – uma modalidade de estresse

No “Manual de Procedimentos para os Serviços de Saúde – Doenças relacionadas ao Trabalho”, organizado por Dias (2001), o *burnout* ou “*Síndrome do Esgotamento Profissional*”, assim como os demais transtornos mentais relacionados ao trabalho, está inserido no Grupo III de doenças²⁰, segundo a definição de Schilling (1984), ou seja, no caso desses agravos à saúde, o trabalho é considerado “provocador de um distúrbio latente, ou agravador de doença já estabelecida”²¹. A síndrome é definida como:

(...) um tipo de resposta prolongada a estressores emocionais e interpessoais crônicos no trabalho. Tem sido descrita como resultante da vivência profissional em um contexto de relações sociais complexas, envolvendo a representação que a pessoa tem de si e dos outros. O trabalhador que antes era muito envolvido afetivamente com os seus clientes, com os seus pacientes ou com o trabalho em si, desgasta-se e, em um dado momento, desiste, perde a energia ou se “queima” completamente. O trabalhador perde o sentido de sua relação com o trabalho, desinteressa-se e qualquer esforço lhe parece inútil (p. 191).

Considera-se que ela afeta principalmente profissionais da área de serviços ou cuidadores, quando em contato direto com os usuários (como os trabalhadores da educação, da saúde, policiais, assistentes sociais, agentes penitenciários, professores etc.) e que apresenta os seguintes sintomas (Maslach & Jackson, 1981, 1986):

²⁰ O Grupo de doenças enquadradas em Schilling I é composto por aquelas que mantêm o “trabalho como causa necessária” e o Grupo III pelas doenças em que o trabalho é considerado “provocador de um distúrbio latente, ou agravador de doença já estabelecida”.

²¹ O avanço no conhecimento em SM&T pode alterar essa classificação da síndrome de *burnout*. Conforme o Manual: “havendo evidências epidemiológicas da incidência da síndrome em determinados grupos ocupacionais, sua ocorrência poderá ser classificada como doença relacionada ao trabalho, do Grupo II da Classificação de Schilling. O trabalho pode ser considerado fator de risco no conjunto de fatores de risco associados com a etiologia multicausal desta doença. Trata-se de um nexos epidemiológico, de natureza probabilística, principalmente quando as informações sobre as condições de trabalho, adequadamente investigadas, forem consistentes com as evidências epidemiológicas disponíveis” (p. 192)

- exaustão emocional (sentimentos de desgaste emocional e esvaziamento afetivo);
- despersonalização (reação negativa, insensibilidade ou afastamento excessivo do público que deveria receber os serviços ou cuidados do paciente);
- história de grande envolvimento subjetivo com o trabalho, função, profissão ou empreendimento assumido, que muitas vezes ganha o caráter de missão e posterior diminuição do envolvimento pessoal no trabalho (sentimento de diminuição de competência e de sucesso no trabalho).

Geralmente, estão presentes sintomas inespecíficos associados, como insônia, fadiga, irritabilidade, tristeza, desinteresse, apatia, angústia, tremores e inquietação, caracterizando síndrome depressiva ou ansiosa.

Conforme veremos no próximo capítulo, o *burnout* (ou *Síndrome do Esgotamento Profissional*) vem sendo o diagnóstico central nos casos em que se busca compreender o processo saúde-doença nos trabalhadores da educação. Muito embora o reconhecimento desse agravo à saúde mental e de sua relação com o trabalho representem conquistas inestimáveis para os trabalhadores, entendemos que o modo de explicar o processo de adoecimento presente na teoria do *burnout* incorre em *reducionismos* que merecem ser questionados quando se pretende fazer avançar o conhecimento sobre SM&T. Esses reducionismos, em nosso entender, decorrem dos pressupostos teórico-metodológicos que subjazem a esses estudos, os mesmos que alicerçam a teoria do estresse. A crítica e a reflexão sobre essas questões podem contribuir para o avanço na compreensão dos agravos à saúde dos trabalhadores da escola e, desse modo, com as formas de enfrentamento gestadas – é nesse sentido que nossas considerações devem ser entendidas.

Essas críticas referem-se aos seguintes aspectos:

- a não-incorporação dos avanços trazidos pela perspectiva da Saúde do Trabalhador, já que nessas pesquisas, o trabalhador é muitas vezes abstraído das condições concretas nas quais realiza seu trabalho, sendo considerada a atividade que realiza como qualquer outra em que esteja presente a necessidade do estabelecimento de intensos vínculos afetivos (equipara-se o trabalho realizado em estruturas tão diferentes quanto um hospital privado e uma escola

pública). Quando há referências a essas diferenças, elas são tomadas como variáveis e não como estruturantes do fenômeno investigado²²;

- a *matriz culpabilizante* presente em alguns desses estudos, nos quais os agentes estressores são, muitas vezes, naturalizados, havendo uma culpabilização dos recursos internos – especialmente psíquicos – do trabalhador²³;

- a verve *adaptacionista* da teoria, na medida em que há estudos que incentivam os trabalhadores a utilizarem os seus recursos internos para se adaptarem à situação, fazendo o “autocontrole” do estresse²⁴.

Ao mesmo tempo em que dizemos isso, é necessário considerar diferenças no interior dos estudos sobre *burnout*, já que algumas pesquisas enfatizam os “recursos internos” dos trabalhadores e outras abordam questões de ambiente e até de organização do trabalho. Tanto que Jardim, Silva-Filho e Ramos (2004), em trabalho que faz uma revisão das pesquisas sobre o *burnout* em diversos periódicos (1980 a 2001), alertam os pesquisadores do assunto para os riscos dessa perspectiva mais culpabilizante, indicando a presença de outras vertentes no campo:

Os estudos realizados até o momento apontam para a importância dos fatores da organização do trabalho na explicação da Síndrome de Esgotamento Profissional – bem como em outras patologias onde o nexo associativo com

²² O trabalho de Codo (1999), pioneiro pela dimensão da população estudada (profissionais de escolas de todo o Brasil), não se diferencia muitos dos outros que estudam o *burnout*. Inclui a dimensão das políticas educacionais como mais uma *variável* que contribui, de modo direto, com o agravamento à saúde dos trabalhadores da educação: “onde há déficit de democracia, déficit de cidadania e por conseguinte déficit de auto-estima, bem como onde há maiores problemas de violência, carências de infra-estrutura, índices piores de evasão e repetência dos alunos, se concentram maiores quantidades de professores exaustos emocionalmente” (p. 337).

²³ Esteve (1999) deixa muito clara essa matriz culpabilizante. Dentre as formas descritas pelo autor para “evitar o mal-estar docente” está o processo seletivo para adentrar nesse tipo de trabalho: dever-se-ia negar o acesso ao magistério a “pessoas desequilibradas”, “frágeis”, “sem capacidades relacionais” etc. (p. 59). No mesmo sentido, Reinhold (2002) entende as causas do *burnout* como variáveis relacionadas a: expectativas elevadas e não realizadas; o idealismo presente nas profissões sociais; a vontade de ajudar os outros; a expectativa por parte do profissional de ter um alto grau de liberdade pessoal e autonomia e de querer reconhecimento, além da *incapacidade crônica para controlar o estresse*.

²⁴ Lipp (2002) indica a aplicação de “estratégias anti-estresse” por parte dos trabalhadores, tais como: “exercícios de relaxamento”, “alimentação saudável”, “planejamento das atividades do dia”, “atividade física”, “atitude positiva e auto-estima”, “sabedoria”, “tolerância”, “flexibilidade e capacidade de adaptação”, “administração do tempo”, “estratégias contra sobrecarga (aprender a dizer não)”, “estratégias contra a frustração e a ansiedade”, “reconhecer os limites”, “compartilhar e discutir os seus problemas com os colegas”, “evitar a automedicação” (p. 23).

o trabalho é conhecido (...). É importante que se tenha isso de forma clara para que não se corra o risco de atribuir apenas às características pessoais de cada trabalhador a “pré-condição” para ter a doença (...) (p. 83).

Além disso, a sintomatologia da Síndrome do *burnout*, bem como o circuito que vai da implicação com o trabalho, passa pelas tentativas de enfrentamento dos problemas, pela desistência “na ativa”, e chega ao adoecimento ou à desistência da profissão são coerentes com as observações de muitos pesquisadores, conforme veremos no próximo capítulo.

2.1.2. Psicopatologia do trabalho

O autor que inaugura o campo da Psicopatologia do Trabalho, nos anos 1950, na França, e que vem sendo recentemente resgatado no Brasil na busca de compreensão da complexa relação SM&T foi o psiquiatra Louis Le Guillant (Lima, 2002). Ele questionava a psiquiatria de seu tempo, tendo sido um dos fundadores da psiquiatria social, movimento que emergiu na França a partir de 1945 e do qual participaram os principais teóricos que contribuíram para a construção do campo da SM&T. Sua “abordagem pluridimensional” constitui uma proposta metodológica que busca a superação das posturas simplistas que ora desconsideram a realidade concreta na produção dos agravos à saúde, ora desconsideram a subjetividade nessa mesma gênese. O autor propõe, em síntese, uma clínica baseada na compreensão das condições de vida e de trabalho dos pacientes, conjugada com o resgate de sua história de vida, uma abordagem que procura entender o “modo pelo qual as condições de vida e de trabalho se integram a um contexto psicológico, que lhe confere uma acuidade particular e, finalmente, seu caráter patogênico” (Lima, 2002, p. 62).

Le Guillant prioriza a identificação de quadros psicopatológicos relacionados ao trabalho em que este se apresenta como constitutivo – e não apenas como fator desencadeante (Jacques, 2003). Essa é uma polêmica que atravessa o campo SM&T: afinal, o trabalho produz, cria, constitui agravos à saúde mental ou seu papel é desencadeante de um processo cuja principal determinação encontra-se em outras esferas da vida das pessoas?

Os trabalhos de Le Guillant, bem como a ergonomia situada ou ergonomia da atividade, estão na base da clínica da atividade, proposta de compreensão/intervenção nos

problemas humanos no trabalho construída por Yves Clot (2006) e nas produções de Yves Schwartz, dois pesquisadores franceses que têm colaborado com grupos brasileiros que estudam questões de Saúde do Trabalhador²⁵.

Outro expoente da psicopatologia do trabalho é Christophe Dejours, que parte do referencial da psicanálise. Seu ensaio *Travail: usure mentale*, publicado em 1980 na França e em 1987, no Brasil, com o título *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*, representa um marco dessa disciplina entre nós. Diferentemente da psicopatologia clássica, que estuda as “doenças instaladas”, Dejours propõe o conceito de “sofrimento psíquico” (ou “sofrimento mental”), vivência subjetiva intermediária entre doença mental descompensada e o conforto (bem-estar) psíquico, conjunto de “configurações assumidas pelas manifestações psíquicas e psicossomáticas vinculadas às tensões decorrentes da vida laboral e de seu contexto” (Seligmann-Silva, 1986, p. 69). Para o autor, o sofrimento psíquico mobiliza a utilização de estratégias defensivas inconscientes que são construídas, organizadas e gerenciadas coletivamente (Dejours, 1986). Essas defesas são recursos para suportar e não adoecer devido às pressões psicológicas da organização do trabalho. Desse modo, entende-se que o sofrimento psíquico é intenso quando existe um bloqueio crônico imposto à livre vida mental pela organização do trabalho, exercendo ação predisponente sobre as crises psiconeuróticas (Seligmann-Silva, 1986). Ou seja, o sofrimento psíquico está fundamentalmente relacionado aos constrangimentos impostos pela organização do trabalho à intervenção do trabalhador sobre sua atividade laboral, isto é, à questão do controle sobre a execução da tarefa.

Dejours e Abdoucheli (1994) entendem por organização do trabalho:

Por um lado, a *divisão do trabalho* divisão de tarefas entre os operadores, repartição, cadência e, enfim, o modo operatório prescrito; e por outro lado a *divisão de homens*: repartição das responsabilidades, hierarquia, comando, controle etc. (pp. 125-126, grifos dos autores).

²⁵ Mais adiante, abordaremos alguns conceitos propostos por esses autores.

Outras fontes de agressão à vida psíquica são os riscos vivenciados como tais pelo trabalhador, cuja existência é negada pelos gestores do trabalho. Esses perigos ocultos geram ansiedade, medo, insegurança e desencadeiam tentativas de negação dos riscos, repressão da ansiedade, modos fatalistas e depressivos de se relacionar com esses riscos (Seligmann-Silva, 1986).

Nos anos 1980, houve uma mudança na perspectiva dejouriana e, em decorrência disso, o seu campo de investigações passa a chamar-se psicodinâmica do trabalho. Dejours, a partir dos conceitos de “trabalho prescrito” e “trabalho real”²⁶, problematiza a rigidez que ele mesmo atribuía à organização do trabalho e essa mudança de perspectiva leva-o a focalizar a dimensão dinâmica da relação dos seres humanos com o trabalho, o trabalho como produtor de prazer e de sofrimento, sofrimento esse que tem um duplice caráter: aquele que impede, paralisa, leva ao sofrimento mental patogênico; aquele que permite a produção, inerente à vida, o sofrimento criador. Nas palavras de Minayo-Gomez e Tedhim-Costa (1997), a psicodinâmica do trabalho busca:

(...) desvelar na organização real do trabalho as estratégias adaptativas intersubjetivas, de defesa/oposição, latentes na tensão entre a procura do prazer/reconhecimento dos sujeitos e os constrangimentos externos impostos, independentemente de suas vontades, pelas situações de trabalho. As manifestações patológicas de sofrimento são a expressão do fracasso dessa mobilização subjetiva (p. 29).

Dejours considera que o trabalho não é capaz de criar uma verdadeira neurose, mas, sim, de “fazer surgir manifestações que configurariam esta síndrome neurótica” (Seligmann-Silva, 1986, p. 68). A única exceção é a “síndrome pós-traumática”, “que seria a persistência de um sintoma surgido após o acidente, mesmo após não mais existir substrato orgânico para explicar a manifestação” (Seligmann-Silva, 1986, p. 68). Assim, para Dejours, embora o

²⁶ O trabalho prescrito é aquele que consta nas prescrições, que é planejado pelo gestor e seus representantes. O trabalho real é aquele que é efetivamente realizado, sempre mais complexo do que o prescrito, já que está inserido na organização do trabalho, surgindo do confronto com a realidade (Guérin et al., 2001; Daniellou et al., 1989).

trabalho tenha sua importância, ele atua fundamentalmente como um desencadeador do processo de adoecimento, não como o principal determinante.

2.1.3. O desgaste mental – abordagem integradora

Seligmann-Silva (1994) propõe a categoria “desgaste mental” como possibilidade conceitual integradora das contribuições da psicopatologia/psicodinâmica do trabalho e da medicina social latino-americana na compreensão dos transtornos mentais, cognitivos e psico-afetivos. Apresentaremos primeiramente a abordagem da medicina social latino-americana, depois passaremos à corrente teórico-metodológica do Desgaste Mental e justificaremos a adoção desse conceito na presente tese.

A abordagem do processo saúde-doença da medicina social latino-americana

A medicina social latino-americana representa um marco dentre as abordagens da medicina construídas no início dos anos 1970, constituindo um modelo de investigação do processo saúde-doença que afirma sua historicidade e busca compreender a multiplicidade de suas determinações. O processo de trabalho emerge como uma das mais importantes dentre essas determinações.

Laurell e Noriega (1989), no livro *Processo de produção e saúde – trabalho e desgaste operário*, apresentam essa abordagem, que, tomando por base a teoria marxista, coloca no centro de análise o trabalho compreendido no interior das relações de produção capitalistas. Embora a questão principal de sua obra não seja a relação SM&T, mas sim a compreensão dos *padrões de desgaste vividos pelas distintas categorias de trabalhadores*, sua proposta traz relevantes contribuições ao estudo dos agravos à saúde mental relacionados ao trabalho, especialmente no que se refere à sua inclusão no bojo dos conflitos entre capital e trabalho.

O método utilizado para dimensionar o *desgaste da força de trabalho* consiste na decomposição e posterior recomposição do processo de trabalho, definido como “materialização do processo de valorização e divisão do trabalho, somente decifrável a partir

dele” (p. 105). Deve-se *decompor* o processo de trabalho em seus elementos constituintes, ou seja, o objeto de trabalho, os instrumentos de trabalho e o próprio trabalho, em seus aspectos técnicos (características físicas, químicas e mecânicas) e sociais (a organização e divisão do trabalho, bem como seu desenvolvimento histórico). Deve-se *reconstituir* o processo de trabalho, propiciando “(...) a integração cada vez mais complexa dos elementos, no marco de uma dinâmica global que imprime uma nova qualidade ao conjunto” (p. 109). Ou seja, o processo de trabalho deve ser reconstituído como “processo global”, na busca da “lógica que ordena as partes e lhes dá integridade”. Desse modo, a reconstituição não pode ser confundida com uma “síntese meramente somatória” das partes decompostas, com a busca de relações de causa e efeito mecanicistas (mono ou multicausais) ou de fatores de risco, sob pena de se perder nesse procedimento a compreensão das formas através das quais interagem os elementos entre si e com os trabalhadores. Daí é que se pode falar em relações de “*determinação*” dos agravos à saúde pelo processo de trabalho, em contraposição às noções de “determinismo” ou “causalidade”²⁷.

O desgaste operário assume diversas formas de acordo com processo de trabalho. Laurell e Noriega (1989) fazem uma revisão dos reflexos de diferentes processos de produção sobre a saúde dos trabalhadores e verificam que, no interior das transformações que levam do trabalho artesanal ao taylorismo, passando pelo fordismo e a automação, a dominação e o controle do capital sobre o trabalho intensificam-se e diminuem as possibilidades de o trabalhador ter controle sobre seu próprio trabalho. Essas formas de organização do trabalho, que representam a separação entre concepção e execução e a apropriação capitalista do saber-fazer dos trabalhadores, procuram converter o sujeito-trabalhador em objeto, em fator objetivo do processo de produção, em coisa sem subjetividade. Essas características do processo de trabalho são traduzidas em cargas de trabalho²⁸.

²⁷ Esse método remete ao empregado por Marx, em *O Capital*, na análise do modo de produção capitalista, entendido como uma totalidade complexa, síntese de múltiplas determinações categoriais (sendo as categorias expressões de relações sociais complexas, propriedades essenciais do concreto). As categorias analisadas por Marx para que a totalidade concreta “capitalismo” seja compreendida são a mercadoria, o dinheiro, o capital e o salário.

²⁸ Laurell e Noriega (1989) referem-se ao taylorismo-fordismo e não ao toyotismo. Bernardo (2006) revela que, apesar das afirmações de que a empresa toyotista superou os problemas do modelo taylorista-fordista – devolvendo o controle do trabalho ao trabalhador a partir de sua inserção em “equipes de trabalho”, de seu desempenho estar associado a “participação”, “autonomia” e “competência” –, não é isso o que se verifica quando os próprios trabalhadores se põem a falar sobre seu trabalho. Na vivência dos trabalhadores que ela

Os autores questionam a noção de risco ocupacional (que estabelece relações de causalidade simples entre os agentes/fatores de risco e as patologias do trabalho), propondo a categoria “carga de trabalho”, que diz respeito às exigências da organização do trabalho e da atividade do trabalhador. Há as "cargas com materialidade externa" (físicas, químicas, biológicas, etc.) e as "com materialidade interna" (ritmo, controle, tensão psíquica, etc.). Essas cargas interagem dinamicamente entre si e com o corpo do trabalhador, do que decorre o possível desgaste dos trabalhadores, desgaste esse que resulta dos processos adaptativos que ocorrem em cada trabalhador e *é definido como perda da capacidade biopsíquica efetiva ou potencial, não se configurando necessariamente como doença instalada*. O padrão de *desgaste* de um determinado grupo de trabalhadores pode ser identificado na relação entre processo de valorização, processo de trabalho, cargas de trabalho e processo de desgaste.

As cargas psíquicas são aquelas que deixam mais clara a submissão de todas as cargas à lógica da produção capitalista, só podendo ser entendidas no interior dela:

No caso das cargas psíquicas, ressalta com particular clareza que são socialmente produzidas e que não podem ser compreendidas como “riscos” isolados, ou abstratos, à margem das condições que as geram. Todavia, isso é também certo para o restante das cargas, incluindo aquelas que têm materialidade externa à corporeidade humana. Ou seja, se bem o ruído seja ruído, e como tal origina transformações no processo biopsíquico, não é irrelevante perguntar por que se produz e porque se mantém num determinado nível. Ao tentar responder a essas perguntas com relação a qualquer carga, aparecem invariavelmente dois fatos. Um é que surge como expressão particular da forma específica de produzir (das características da base técnica e dos objetos empregados, mas também da organização e divisão do trabalho). Outro é que a intensidade, e ainda a presença ou não das cargas não é alheia às relações de força entre capital e trabalho num centro de trabalho concreto e na sociedade (Laurell & Noriega, 1989, p. 113).

Ainda sobre essas cargas psíquicas presentes nos processos de trabalho, pode-se dizer que se dividem em dois tipos: a sobrecarga psíquica, decorrente de situações de tensão prolongada (exemplos: atenção permanente, supervisão com pressão, consciência da

entrevistou, aparecem com maior frequência o sofrimento e a dor, intimamente relacionados ao excesso de responsabilidades e humilhação cotidiana, imposição de ritmo de trabalho, responsáveis pelo sofrimento e adoecimento dos trabalhadores.

periculosidade do trabalho, altos ritmos de trabalho); a subcarga psíquica, relacionada a situações em que o trabalhador é impossibilitado de fazer uso de suas capacidades psíquicas no trabalho (exemplos: perda do controle sobre o trabalho ao estar o trabalhador subordinado ao movimento da máquina; desqualificação do trabalho, resultado da separação entre concepção e execução; a parcelização do trabalho, que redundava em monotonia e repetitividade).

Lacaz (2007) sintetiza as principais características da medicina social latino-americana:

A Medicina Social Latino-Americana apreende-o [o trabalho] através do *processo de trabalho*, categoria explicativa que se inscreve nas relações sociais de produção estabelecidas entre *capital* e *trabalho*. E, conforme a acepção marxista, aqui o trabalho é, ontologicamente, a ação do homem sobre a natureza para modificá-la e transformá-la e a si mesmo, não sendo, portanto, externa ao homem. Tal ação vai ocorrer sobre o *objeto de trabalho*, mediante os *instrumentos de trabalho*, configurando o próprio *trabalho* e suas diferentes formas de organização, divisão, valorização, características de cada formação social e modo de produção, o que imprime um caráter histórico ao estudo das relações trabalho-saúde e, conseqüentemente, do adoecimento pelo trabalho. Importa, então, desvendar a nocividade do processo de trabalho sob o capitalismo e suas implicações: alienação; sobrecarga e/ou subcarga; pela interação dinâmica de "cargas" sobre os corpos que trabalham, conformando um nexos biopsíquico que expressa o desgaste impeditivo da fluência das potencialidades e da criatividade (pp. 759-760, grifos do autor).

O desgaste mental

Nessa perspectiva, os elementos presentes na organização e no ambiente do trabalho (divisão do trabalho, conteúdo das tarefas, ritmo de trabalho, relações de poder, condições ambientais, formas de avaliação e controle, hierarquias etc.) são entendidos como “fontes laborais de tensão” que provocam o desgaste que se manifesta por diferentes configurações. Esse conceito, por sua abrangência, propicia o avanço dos estudos do campo SM&T e permite:

(...) instrumentar o necessário estudo da gênese da tensão que vai se tornar em sofrimento e sem que este sofrimento deixe de ser examinado em suas diferentes configurações: fadiga, depressão, distúrbios psicossomáticos, síndromes neuróticas, reações psicóticas, alcoolismo etc. (Seligmann-Silva, 1986, p. 66).

Muitos processos de desgaste orgânico determinados pelo trabalho são bem conhecidos, bem como a existência de danos decorrentes de processos de trabalho que atingem o substrato orgânico do psiquismo, como no caso de determinados acidentes de trabalho e de intoxicações que exercem efeitos destrutivos ou prejudiciais aos processos bioquímicos do sistema nervoso, ocasionando déficits intelectuais ou transtornos de ordem psico-afetiva (exposição a chumbo, mercúrio ou a outros metais pesados). Há também agentes biológicos e físicos capazes de agredir o sistema nervoso.

Mas o que se pode dizer quando não há acometimento desse substrato orgânico? Selligman-Silva (1994) coloca-se a seguinte questão:

Será possível reconhecer um desgaste das capacidades mentais-(cognitivas e psico-afetivas) determinado pelo trabalho, de forma independente da ocorrência de “desgaste” ou da destruição de estruturas do sistema nervoso central? (p. 78).

Para respondê-la, a autora emprega a noção de “perda” ou “expropriação” subjetivas vividas pelos trabalhadores em processos de trabalho nos quais eles devem comparecer como coisas sem subjetividade, ou seja, em contextos de intensa sujeição. Em suas palavras:

Temos, assim, uma outra vertente de análise, quando consideramos a forma pela qual a situação de trabalho dominado/explorado atua sobre a subjetividade, que modula relações e usos pessoais do tempo, do espaço, dos próprios gestos e pensamentos. Este seria o “trabalhador por inteiro”, que estaria exposto a ser **expropriado** de componentes importantes de sua subjetividade, no interior daquelas situações onde a sujeição é intensa (...) (p. 79, grifo da autora).

Fortalecendo o argumento de que os agravos mentais decorrentes do trabalho podem ser explicados através da noção de desgaste mental, a autora, partindo do referencial teórico do materialismo histórico, resgata a definição de desgaste proposta por Laurell e Noriega (1989), que implica em “perda de capacidade potencial e/ou efetiva, corporal e psíquica” e a

afirmação desses mesmos autores, bem como de Doray (1981), sobre a utilização deformada e deformante das potencialidades psíquicas e do próprio corpo do trabalhador no trabalho alienado. *Se há perda e deformação, ou seja, se há transformações negativas de um estado anterior mais satisfatório, pode-se entender o processo como desgaste mental, processo constituído de “experiências que se constroem, diacronicamente, ao longo das experiências de vida laboral e extralaboral dos indivíduos”* (Seligmann-Silva, 1994, p. 80).

Nessa perspectiva, *os conceitos de desgaste mental e sofrimento mental/psíquico não se excluem reciprocamente*; muito pelo contrário, a idéia de desgaste permite a incorporação das contribuições da Psicanálise e da Psicopatologia do Trabalho, daí o caráter de integração da teoria. Seligmann-Silva também deixa claro o seu entendimento sobre a participação do trabalho na produção de transtornos mentais, considerando possíveis tanto o papel desencadeador, quanto o de produtor dos agravos. Em pesquisa que realizou com trabalhadores do setor siderúrgico nos anos 1980, verificou o seguinte:

A discussão referente ao tipo de ação – predisponente ou desencadeante – assumida pelas condições ambientais e organizacionais do trabalho, tem permanecido acesa, como já vimos. Para os trabalhadores do setor siderúrgico que haviam estado por longos anos expostos a condições de trabalho extremamente penosas, a análise de seus históricos de vida, trabalho e saúde conduziu-nos, muitas vezes, a perceber que o acúmulo dessas experiências se constitui em verdade um *processo preparatório e predisponente* à instalação das manifestações psicopatológicas. E que este processo gradualmente foi minando a vitalidade, as resistências da personalidade e, muitas vezes, também a esperança. Foi assim que concluímos, para os casos estudados, que pôde ser verificado que as condições laborais tanto tiveram ações predisponentes, como exerceram efeitos desencadeantes de quadros psicopatológicos diversos. E ainda, que a agudização das exigências laborais, em circunstâncias muitas vezes decorrentes da crise econômica, para pessoas já anteriormente em estado de fadiga crônica, representou clara ação desencadeante de crises mentais, que, em vários dos casos estudados, conduziu à hospitalização psiquiátrica (Seligmann-Silva, 1986, p. 86, grifos da autora).

3. Perspectiva teórica adotada no presente trabalho

Depois dessa explanação sobre o campo SM&T, temos subsídios para definir a categoria de análise que será adotada nesta tese. Adotaremos, no presente trabalho, o conceito de *desgaste mental*, tal como definido por Selligman-Silva (1994).

Isso porque entendemos que a definição do “desgaste mental” como “a presença de perda ou de transformações negativas na subjetividade, nas capacidades e faculdades humanas” traz uma aparente simplicidade, que potencializa a interlocução com os diversos profissionais envolvidos com SM&T, algo fundamental em tempos de Nexo Técnico-Epidemiológico Previdenciário, nos quais está posta a tarefa urgente do estabelecimento da relação SM&T como instrumento de transformação da penosidade do trabalho. Os significados do verbete “desgaste” (Houaiss, 2001) – “ação ou efeito de desgastar(-se); desgasto”, “alteração ou redução da forma, por fricção ou atrito; corrosão”, “consumição pelo tempo, pelo esforço; destruição, envelhecimento, ruína” ou ainda “redução da capacidade, do poder; abatimento, enfraquecimento” – convidam a pensá-lo como um *processo* no qual estão presentes pelo menos dois elementos, *o que é desgastado e o que produz o desgaste*, o que remete a interrogações sobre os elementos desse processo e as determinações do sofrimento mental.

Ao mesmo tempo em que é uma noção aparentemente simples, o conceito de desgaste guarda a complexidade na compreensão dos agravos à saúde mental relacionados ao trabalho, já que permite superar os limites e contornos dos diferentes objetos estudados a partir de diferentes leituras teórico-metodológicas. Além disso, é coerente com a perspectiva da Saúde do Trabalhador, trazendo uma visão ampliada do processo saúde-doença e a categoria “organização do trabalho” como norteadora da análise.

Como comparece essa problemática da relação SM&T nos estudos sobre os professores? Abordaremos isso no próximo capítulo, no qual apresentaremos uma análise do levantamento bibliográfico realizado e as perguntas norteadoras da tese.

***CAPÍTULO III - Saúde Mental e Trabalho – o
caso dos professores***

Leite e Souza (2006) coordenaram a produção de um abrangente trabalho, desenvolvido para a Fundacentro, sobre o estado da arte das pesquisas sobre “Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação *básica no Brasil*” no período de 1997 a 2006. O levantamento das obras foi realizado utilizando as seguintes fontes: o Banco de Dissertações e Teses (organizado pela CAPES), o sítio do SCIELO (organizado pela Fapesp), o sistema de bibliotecas da Unicamp, base *Acervus* e as bases de dados das bibliotecas das universidades brasileiras que puderam ser consultadas em meio eletrônico. O conjunto final do material é composto por 51 dissertações e 10 teses, acrescidas de 4 livros. Todos os trabalhos coletados foram resenhados pela equipe e o material completo está publicado no sítio da Fundacentro. Apesar das limitações do trabalho, relacionadas ao tempo exíguo para sua realização, entendemos que representa uma inestimável contribuição aos pesquisadores da área. Analisamos as resenhas apresentadas e alguns trabalhos por completo e procedemos à reclassificação do material, tendo em vista os objetivos da tese²⁹.

1. Pesquisas do campo da fonoaudiologia

Das 65 obras, 14 estudos³⁰ são contribuições produzidas a partir do *campo da fonoaudiologia*, trabalhos que investigam especialmente os problemas de voz dos professores (a descrição das obras encontra-se no Anexo 1). Podemos identificar duas tendências nessas investigações: pesquisas mais focadas nos aspectos técnicos dos agravos à saúde vocal ou auditiva do professor e nas discussões metodológicas sobre os modelos de investigação pertinentes; estudos que enfocam aspectos das políticas públicas educacionais, organização do trabalho e dimensões subjetivas da atividade – dentre elas, aspectos referentes à saúde mental – para compreender esses mesmos agravos à saúde (tais como aqueles que avaliam o trabalho

²⁹ Não pretendemos, com essa reclassificação, proceder a uma análise definitiva do material, pois sabemos que essa análise implica na escolha de critérios para classificar os trabalhos, o que carrega certo nível de arbitrariedade. Aqui prevaleceram o tema da pesquisa e a concepção de processo saúde-doença que a norteou, critérios que adotamos tendo em vista a necessidade de mapear o que foi produzido sobre o tema da relação saúde-trabalho na categoria dos docentes.

³⁰ São 15 trabalhos, caso incluamos o de L. P. Pereira (2003), que avalia a relação entre problemas de voz e estresse no trabalho, que foi incluído no Quadro 3 sobre a temática específica de estresse e *burnout*.

do professor no interior da política da Escola Plural, em Minas Gerais, como parte do subprojeto “Trabalho docente e condições de saúde”, inserido no projeto “Gestão escolar e trabalho docente: as reformas educacionais em curso nas redes públicas de ensino de Minas Gerais (FaE/UFMG-CNPq).

De acordo com Leite e Souza (2006), esses estudos destacam que os professores têm um maior risco vocal do que os demais grupos profissionais, risco esse diretamente relacionado às condições de trabalho a que estão submetidos os docentes. Essas condições de trabalho provocam não só transtornos ou alterações psíquicas (mal estar, estresse ou *burnout*) como também alterações físicas, entre elas, no aparelho vocal. Dentre as condições de trabalho, destacam-se: inexistência de local para descanso; a poeira de giz na sala de aula; acústica da sala de aula; ruídos internos e externos; umidade, temperatura e ventilação das salas de aulas; jornada diária de trabalho; tempo de duração das aulas; inexistência de intervalos entre as aulas e ou períodos, tamanho das salas de aula, número de alunos por turma. A maior parte das pesquisas evidencia uma presença extremamente alta de sintomas que indicam disfonia. Leite e Souza (2006) destacam, ainda, o fato de que as relações entre a qualidade de vida e trabalho têm implicações na subjetividade dos professores, na percepção do ensino como profissão e trabalho. Desse modo, as precárias condições de trabalho, os distúrbios com a voz ou mentais constroem sentimentos de descontentamento, insatisfação e incapacidade de atribuir sentido ao trabalho.

Entendemos que esses estudos constituem uma grande contribuição na compreensão da relação saúde-doença da categoria e que devemos intensificar a produção de trabalhos conjuntos de caráter interdisciplinar para o avanço do conhecimento na área.

2. Pesquisas de perfil de morbidade

Por sua vez, Há pesquisas que trazem *dados de prevalência de doenças, de licenças médicas, afastamento do trabalho ou readaptação*, buscando colaborar com o conhecimento sobre o processo de adoecimento ou com a construção de dados gerais para a elaboração do *perfil epidemiológico de morbidade* dos professores (Anexo 2). Essas pesquisas (somadas

àquelas que encontramos em nosso levantamento) revelam dados bastante preocupantes acerca do adoecimento dos professores relacionado ao seu trabalho nas escolas.

Brito et al. (2001) apresentam uma análise de dados oficiais de “readaptação profissional” da RPE estadual do Rio de Janeiro, referentes ao período de 1993 a 1997, na qual revelam que a incidência de casos de readaptação ao longo desses anos foi crescente, para quase todos os segmentos profissionais que trabalham na escola. Dentre os casos novos de readaptação de professores no período, destacam-se a psiquiatria (26,8%) e a otorrinolaringologia (24,6%), seguidas da cardiologia (12%) e da ortopedia (8,5%). O crescimento da frequência de readaptação entre professoras nesse período concentrou-se na otorrinolaringologia, psiquiatria e ortopedia, portanto.

Marchiori, Barros e Oliveira (2005) realizaram estudo tendo como ênfase a análise do perfil epidemiológico de uma amostra composta de 607 professores da RPE municipal de Vitória, apontando problemas relacionados à “(...) dinâmica existente entre o processo de trabalho e a produção de saúde-doença nessa categoria profissional, dando visibilidade aos fatores de desgaste no trabalho” (p. 155). Segundo o estudo, dos 607 professores, 273 (44,98%) apresentaram problemas de saúde ligados a transtornos mentais.

Gasparini, Barreto e Assunção (2006) verificam que:

Os dados e as conclusões dos estudos interessados em descrever o perfil de adoecimento dos professores são convergentes, independentemente da população e da região estudada. Observou-se que os professores têm mais risco de sofrimento psíquico de diferenciados matizes e a prevalência de transtornos psíquicos menores é maior entre eles, quando comparados a outros grupos. Embora os dados acerca de afastamentos por licenças médicas não indiquem a real dimensão do problema de saúde de uma categoria de trabalhadores, os indicadores podem ser tomados como pistas sobre situações que merecem maior aprofundamento e análise. No caso estudado, os dados da literatura são coerentes com os registros na Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica, em Belo Horizonte, apresentados anteriormente, os quais colocam em evidência a prevalência de afastamentos dos professores, sendo os transtornos psíquicos responsáveis pelo maior número de casos (p. 197).

O estudo de Codo (1999), citado anteriormente, indica que 26% da amostra apresentavam exaustão emocional, sendo a desvalorização profissional, a baixa auto-estima e

a ausência de resultados percebidos no trabalho os principais fatores para a configuração desse quadro. Pesquisa de Reis et al. (2005) atesta a existência de transtornos mentais ou doenças mentais em professores em índices alarmantes.

3. Pesquisas de burnout/teoria do estresse

Nessa categoria, predominam os estudos sobre *saúde mental* e, dentre eles, a *maioria concebe o processo saúde-doença a partir da síndrome de burnout ou da teoria do estresse* (18 teses/dissertações, ver Anexo 3). Conforme comentado anteriormente, nos estudos sobre SM&T dos professores predomina uma literatura – tanto no levantamento coordenado por Leite e Souza (2007), quanto naquele por nós realizado – na qual majoritariamente o processo de adoecimento psíquico dos professores é compreendido através dos modelos do estresse e do *burnout*. Dentre essas pesquisas, encontramos algumas que classificamos como “pesquisas que ressignificam o *burnout*”, ou seja, pesquisas que falam da presença dos sintomas, mas explicam o adoecimento de outros modos (como Nunes, 1999, e Ressurreição, 2005). De um modo geral, esses trabalhos indicam a presença do *burnout* em proporções alarmantes dentre os trabalhadores da educação, entendendo esse agravo à saúde mental como um problema significativo para a saúde pública.

Outras pesquisas têm como foco *questões de saúde mental dos professores*, mas partem de outros modos de compreender o adoecimento docente que não a perspectiva do *burnout* ou do estresse. São pesquisas que levantam dados gerais de adoecimento mental e condições de trabalho (Anexo 4).

4. Pesquisas em ergonomia da atividade e psicodinâmica do trabalho

Há um quarto grupo de pesquisas que se diferencia das demais pela forma de compreensão da relação entre saúde e doença; pela metodologia de investigação; por estarem

afinados com a perspectiva da “saúde do trabalhador”, adotando como referencial de análise o conceito de “organização do trabalho”, o que permite a inclusão da dimensão coletiva da atividade; por comporem um conjunto de pesquisadores articulados em rede e representados em diversas cidades e estados brasileiros (Anexo 5)³¹.

As pesquisas desse grupo enquadram-se na perspectiva da “saúde do trabalhador”, o que significa que: não trabalham com variáveis ou com relações de causa-efeito; procuram entender a complexidade das determinações do sofrimento humano no trabalho; apontam a necessidade de articulação entre conhecimento prático – o saber-fazer do trabalhador – e o conhecimento teórico tanto na produção de conhecimento, quanto na de formas de enfrentamento dos problemas no processo saúde-doença.

Essa rede de pesquisadores adota como referencial teórico a ergonomia situada ou ergonomia da atividade, articulando-a a psicodinâmica do trabalho, buscando conhecer, no interior do espaço existente entre o trabalho prescrito e o trabalho real, as estratégias desenvolvidas pelos trabalhadores da educação para a “afirmação da vida e da saúde”. Essas estratégias remetem à “renormatização e inventividade e ao caráter não totalmente padronizável da vida e do trabalho”, recusando “a neutralização das dimensões subjetivas da ação e permitem compreender o trabalho como um lugar permanente de microescolhas — de debate de normas e valores” (Brito & Athayde, 2003, p. 62).

O trabalho real, efetivamente realizado, a *atividade*, é sempre singular e se dá em uma *situação de trabalho*, definida como um conjunto complexo que inclui a dimensão técnica, as condições, a organização e as relações de trabalho (Guérin et al., 2001; Daniellou et al., 1989). Segundo Neves et al. (2004):

Sob o sistema de trabalho ainda dominante – taylorista-fordista – a partir do prescrito pela gerência, os trabalhadores engendram cotidianamente substancial processo de reinvenção diante dos limites do prescrito e da variabilidade sempre presente. O foco no trabalho real permite a visualização de uma cena laboral, isto é a execução propriamente dita da tarefa, caracterizada por tomadas de informação, processos cognitivos mobilizados

³¹ Há um quinto grupo de trabalhos que não se enquadraram em nenhuma das categorias construídas (Anexo 6).

(utilização da memória, tomadas de decisão etc.), e ações e deslocamentos efetuados (p. 22).

Essa reinvenção do trabalho realizada pelos trabalhadores mesmo quando em situação de forte prescrição e controle permite identificar, na complexidade do trabalho real, da atividade, a presença de penosidade, além de oferecer elementos para a construção de formas de replanejamento do trabalho articuladas ao processo de saúde, vivas e enraizadas na experiência dos trabalhadores.

Nesse mesmo sentido, Barros, Heckert e Marchiori (2006) apresentam os conceitos de Schwartz (2000) que apóiam suas pesquisas:

Para o autor, **o trabalho é sempre “uso de si”**, pois, ao contrário, não seria possível vivê-lo. Schwartz afirma que, no interior da atividade de trabalho e das condições que a cercam, **sempre há uma possibilidade de gestão diferenciada de si mesmo**, o que supõe um esforço e uma capacidade industriosa dos seres humanos infinitamente maiores do que as explicitadas na simples observação da atividade de trabalho (p. 24, grifos das autoras).

Os pesquisadores desenvolveram, ainda, metodologia de investigação-intervenção inspirada no “modelo operário italiano” (Oddone, 1986), as “comunidades ampliadas de pesquisa” (CAP).

Os projetos de pesquisa que se articulam a essa perspectiva consideram, portanto, que para conhecer o trabalho desenvolvido pelos viventes humanos, coloca-se o desafio de conjugar diferentes pesquisas, colocar em diálogo crítico os conhecimentos e análises científicas com ações práticas concretas de mudanças. Essa seria uma estratégia para compreender-transformar as condições de trabalho nos diferentes estabelecimentos, baseada no diálogo-confrontação entre conhecimento científico e experiência dos trabalhadores. (...) As bases teórico-metodológicas dessa proposta de investigação buscam avançar na problematização/compreensão da organização do trabalho, ampliando o olhar do pesquisador para o desenvolvimento e ampliação de comunidades de pesquisa que envolvam diferentes trabalhadores e pesquisadores da Universidade. As Comunidades Científicas Alargadas (CCA), como Odone (1986) e seu grupo nomeava essa estratégia metodológica, tinham como objetivo o conhecimento da complexidade real do trabalho e, para tanto, articulavam saberes formais e informais elaborando, assim, uma nova concepção de pesquisa. Dessa forma, todos os participantes tornavam-se co-autores da pesquisa como portadores de saberes formais ou informais, que se tornam imprescindíveis para que se

aplique ao estudo do trabalho uma metodologia como as CCA (Barros, Heckert & Marchiori, 2006, pp. 25-26).

5. Construindo nossas perguntas...

Produzindo uma síntese possível do levantamento bibliográfico realizado e focalizando as questões de SM&T, temos que: há dados que permitem afirmar que a prevalência de desgaste mental/sofrimento mental relacionado ao trabalho entre os professores é bastante alta; a grande maioria das pesquisas adota a concepção de processo saúde-doença presente na Síndrome do *burnout* e na teoria do estresse; há uma produção que vai na contramão das pesquisas de *burnout*/estresse, inovando em referenciais teórico-metodológicos, trazendo dados interessantes acerca das formas de enfrentamento dos problemas ou de recriação do trabalho engendradas pelos trabalhadores da educação.

Desse modo, podemos dizer que os estudos que partiram da perspectiva da Saúde do Trabalhador representam a minoria dentre os que estudaram a penosidade do trabalho realizado nas escolas públicas. Uma questão praticamente ausente nesses estudos é aquela posta na literatura que discute o papel da escola na sociedade de classes e a problemática do fracasso escolar produzido pela escola, fenômeno decorrente da lógica excludente incrustada no interior da rede de ensino e cujas feições vêm se transformando em tempos de políticas de regularização de fluxo escolar (aspectos sobre os quais discorreremos no capítulo I).

A partir disso, nossa pesquisa insere-se nessa história de produções que visam a entender/enfrentar o fenômeno do sofrimento mental relacionado ao trabalho dos professores do seguinte modo: partindo da perspectiva da Saúde do Trabalhador, pretendemos entender a participação da escola na produção do desgaste mental do professor, considerando o lugar ocupado por ela na sociedade de classes, as questões de exclusão escolar e o processo dinâmico de invenção de tentativas de superação dos problemas pelos trabalhadores, isso tudo no contexto das políticas educacionais atuais. Pretendemos, assim, responder as seguintes perguntas: Quais são os principais determinantes do desgaste mental de professores de ensino fundamental nas escolas públicas hoje? Como eles aparecem na vivência dos professores? Que formas de enfrentamento e de resistência estão sendo engendradas pelos trabalhadores?

***CAPÍTULO IV – Os passos do caminho, a
escola pesquisada***

1. Método

Elegemos como espaço privilegiado para a realização da pesquisa de campo uma escola municipal de ensino fundamental da periferia de São Paulo – a EMEF – a mesma na qual foi feito o trabalho do mestrado (Paparelli, 2001), escola com cujos profissionais já tivemos uma longa convivência e estabelecemos relações de confiança, o que enriqueceu o processo da presente pesquisa.

Estivemos na EMEF nos seguintes períodos:

- de 1998 a 2000 – pesquisa de campo do mestrado;
- ano de 2001 – devolutivas aos participantes do mestrado;
- ao final de 2002 – conversas sobre sofrimento mental na escola;
- no 1º semestre de 2006 – contatos iniciais para a realização da pesquisa do doutorado;
- no 1º semestre de 2007 – entrevistas com a professora Ana Cristina;
- no final do 1º semestre de 2008 – entrevistas com as professoras que estão em atividade como docentes;
- no 1º semestre de 2009 – devolutivas para os participantes da presente pesquisa.

Além das observações realizadas de modo eventual, das conversas informais e do material produzido no mestrado, o principal instrumento de produção de dados da tese foram as entrevistas semi-dirigidas (Minayo, 1983) feitas com algumas profissionais da escola que viviam momentos diferentes do processo de sofrimento mental no trabalho (afastada do trabalho, readaptada, na ativa). Pretendemos, desse modo, obter um panorama mais completo do fenômeno investigado.

Para identificar os depoentes, construímos um caminho diferente do que é tradicionalmente empregado em pesquisa, um caminho que não se define por um planejamento prévio minucioso dos passos a serem executados, contando com a presença em campo para nos indicar os passos do caminho, para obter as informações relevantes para a escolha das pessoas a serem entrevistadas. Desse modo, realizamos as seguintes atividades:

- procedemos a um levantamento do número de trabalhadores readaptados e dos afastados do trabalho na instituição. Chegamos, assim, à professora readaptada e à coordenadora pedagógica afastada do trabalho por transtornos mentais;

- participamos de uma reunião de professores com o objetivo de convidá-los para as entrevistas. O tema do sofrimento mental do professor revelou-se, mais uma vez, bastante presente no dia-a-dia da escola, já que muitos professores discorreram sobre o assunto. Candidataram-se, a partir desse procedimento, quatro professoras do EF-Nível II, que foram entrevistadas separadamente, uma vez cada uma.

- reencontramos a professora Herminda, que participou ativamente do trabalho de mestrado e mostrou-se disponível para oferecer um depoimento sobre o tema do sofrimento mental do professor.

Apesar de não ter sido uma escolha prévia, acabamos entrevistando apenas mulheres, o que é compatível com o fato de que essa é uma profissão que foi “feminizada”. Ao final, foram realizadas entrevistas com duas categorias de sujeitos:

a) Professoras “na ativa”, que lecionam em sala de aula:

- *Herminda, Beatriz, Marina e Andréa, professoras que se candidataram a conversar sobre sofrimento mental no trabalho docente; cada uma delas foi entrevistada, em separado, uma vez, com duração de aproximadamente 1h30min, em salas de aula desocupadas da EMEF;*

b) Trabalhadoras que não estavam “na ativa”:

- *Ana Cristina, professora readaptada com diagnóstico de depressão que trabalha na secretaria da escola; foram realizadas quatro entrevistas de aproximadamente 1h30min cada, em uma sala de aula desocupada da EMEF;*

- *Marcela, coordenadora pedagógica afastada do trabalho por “problemas mentais”; foram realizadas duas entrevistas de aproximadamente 4 horas cada em sua residência.*

As entrevistas foram divididas em três momentos distintos: no primeiro, apresentamos o projeto à entrevistada, obtendo seu consentimento em participar da pesquisa, esclarecendo suas dúvidas e os compromissos assumidos (garantia de sigilo e da realização de devolutivas

aos participantes); após isso, colocamos uma “questão disparadora”, considerada instigante para o começo de uma conversa sobre o tema e ampla o suficiente para permitir ao depoente configurar o campo da entrevista conforme o sentido que ele mesmo atribui à problemática abordada (“fale-me sobre o seu trabalho”); no terceiro momento, abordamos de modo mais direto o problema de pesquisa e as hipóteses da pesquisadora, debatendo com elas essas hipóteses. As entrevistas foram gravadas com permissão das depoentes e posteriormente transcritas.

Procuramos, durante a realização das entrevistas, manter uma postura inspirada no que Bourdieu (1999) chama de “compreender”, postura de quem procura olhar o fenômeno estudado na visão do próprio entrevistado, buscando entender as razões que informam as suas ações, uma postura de quem olha “de dentro e ao lado”, esta em oposição a uma leitura “de fora e de cima”. Ao mesmo tempo em que buscamos compreender o que os depoentes querem dizer quando afirmam a sua compreensão da realidade, não nos furtamos de construir a nossa própria análise do material produzido.

Tendo em vista a presença de dois grupos distintos de depoentes, as entrevistas focaram coisas um pouco diferentes:

- nas entrevistas com as professoras Herminda, Beatriz, Marina e Andréa, buscamos interlocução sobre o sofrimento mental na escola e a visão das depoentes sobre suas determinações. Abordamos também em que medida esse sofrimento está ou não presente em sua própria trajetória e quais as estratégias que empregam em busca de viabilizá-lo sob condições tão impróprias;

- nas entrevistas com a professora Ana Cristina e a coordenadora Marcela, focalizamos o seu processo de adoecimento, buscando localizá-lo em suas trajetórias de vida e de trabalho e avaliando em que medida a vida laboral contribuiu no processo de constituição. Além disso, procuramos identificar a presença e a natureza da participação dos mecanismos de exclusão dos alunos e das políticas educacionais recentes na determinação do sofrimento mental no trabalho. Procuramos também entender as formas de enfrentamento engendradas, a dinâmica específica que aparece nas tentativas cotidianas de realização do trabalho educativo, os impedimentos, as possibilidades, os limites.

Sobre o material transcrito das fitas, devidamente organizado conforme categorias estabelecidas a partir do próprio material disponível, fizemos a análise de conteúdo dos discursos em conformidade com essas mesmas categorias, sempre tendo em vista responder às perguntas da pesquisa. As falas dos sujeitos foram analisadas longitudinalmente, isto é, cada fala foi analisada integralmente, do ponto de vista estrutural e de conteúdo; e transversalmente, ou seja, buscou-se nos vários discursos de diferentes sujeitos a forma de ocorrência de cada tema ou categoria de análise (Bardin, 1977).

Por fim, cópias das transcrições foram entregues às entrevistadas, que puderam contar com encontros devolutivos para conversar sobre os depoimentos e suas repercussões subjetivas, sobre as análises produzidas e sua pertinência, bem como realizar a apropriação reflexiva dos resultados da tese. Além disso, produzimos um parecer técnico, a pedido de Marcela, defendendo a relação entre seu desgaste mental e o trabalho como coordenadora pedagógica, buscando legitimar o nexo com o trabalho junto às perícias médicas pelas quais ela passa periodicamente.

2. A EMEF

A EMEF localiza-se na periferia da cidade de São Paulo e atende, em sua maioria, crianças, adolescentes e adultos pertencentes a segmentos pobres das camadas populares, moradores de seus arredores. É uma escola grande, que comporta 13 salas de aula e ocupa um terreno arborizado. Seus vizinhos são uma escola municipal de educação infantil (EMEI) e um centro de educação infantil municipal (CEI). Segundo dados da Secretaria Municipal de Ensino, trabalham ali 50 educadores, 4 agentes escolares, 5 agentes administrativos, 2 auxiliares de direção e estão matriculados 955 alunos. Esses dados não distinguem profissionais que estão na ativa de profissionais readaptados, afastados, o que significa que os números estão super-dimensionados: Marcela, afastada da coordenação há vários anos, consta como CP; Ana Cristina está na lista de professoras...

A primeira impressão que se tem quando se chega à escola é a de que estamos adentrando num presídio: o prédio é repleto de grades, de inúmeros tamanhos, o que faz

pensar que a instituição foi fechando gradativamente qualquer espaço através do qual se pudesse entrar ou sair. Quando a conhecemos, em meados de agosto de 1999, estava toda “pichada”, dos muros às grades, incluindo a própria placa de identificação, o que lhe conferia um aspecto de abandono e sujeira. Atualmente, essas pichações deram lugar a desenhos que buscam reproduzir pinturas clássicas. Quando passamos a freqüentá-la, as primeiras impressões atenuaram-se por conta da vivacidade e da algazarra que faziam as crianças e adolescentes com quem encontramos em seus corredores, nos momentos em que entravam e saíam, na porta da escola, no recreio. Também deparamo-nos com professores no seu agitado cotidiano, em reuniões, conversas, percorrendo os corredores, trazendo ao lugar uma atmosfera viva e movimentada. Por dentro, o prédio é muito frio e escuro, talvez devido ao fato de a escola ser tão fechada.

A unidade escolar dispõe de sala de leitura, sala de informática e sala de vídeo. Faltam, no entanto, profissionais para viabilizar a sua utilização, já que a escola está há muito tempo sem coordenação pedagógica, não há professores para a sala de leitura nem para a de informática. Nas salas de aula não parece faltar materiais básicos como giz, lousa, apagador; além disso, as professoras contam com vários tipos de material de papelaria. Os docentes têm uma sala própria para reuniões, além da sala de professores. Há, também, uma sala à espera da nova coordenação pedagógica.

CAPÍTULO V - Entrevistas com as professoras "da ativa"

Entrevistamos quatro professoras que lecionavam na EMEF. Tendo em vista o conteúdo do material obtido, optamos por dividir a apresentação de seus depoimentos em dois blocos: o primeiro abordando as falas de Herminda, Beatriz e Marina, professoras que pareciam estar vivendo processos de desgaste; o segundo, contendo o depoimento de Andréa, a professora de educação física, cuja entrevista foi marcada pela invenção de possibilidades de enfrentamento da realidade.

1. Herminda, Beatriz e Marina – vivendo o desgaste mental

A gente quer ter voz ativa, no nosso destino mandar, mas eis que chega a roda viva e carrega o destino pra lá.

Roda Viva, Chico Buarque

1.1. Herminda – O mal-estar do trabalho impedido ³²

Herminda é casada, tem 2 filhos e em torno de 50 anos de idade. É uma professora religiosa (católica), dedicada e estudiosa. Leciona no EF da EMEF desde 1998, na Sala de Apoio Pedagógico (SAP), projeto desenvolvido na RPE municipal que tem como principal objetivo fornecer, através de atividades lúdicas, subsídios para que os alunos com “distúrbios de aprendizagem” possam compreender o conteúdo ministrado na sala regular. Para realizar o trabalho que mais gosta, educar crianças com necessidades especiais, Herminda optou pelo trabalho na SAP, mesmo tratando-se de vínculo precário (sem garantia de continuidade caso o projeto seja encerrado) em detrimento da possibilidade de continuar na Escola Municipal de EI, onde era efetiva, ou assumir o cargo como professora regente de EF, para o qual tinha sido aprovada em concurso.

Herminda concedeu-nos 2 entrevistas no mestrado, período em que estabelecemos uma relação de carinho e cumplicidade. Reencontramo-nos em junho de 2008, no dia da reunião em que fizemos o convite aos professores para as entrevistas do doutorado. Herminda

³² As entrevistas apresentadas nesse capítulo foram realizadas no mês de junho de 2008.

mostrou-se interessada pela pesquisa e produziu uma lista com indicações de professores que, no seu entender, estavam vivendo intenso sofrimento mental relacionado ao trabalho³³. Na visita seguinte que fizemos à EMEF, ela entregou um texto, de sua própria autoria, em que busca responder a pergunta: “qual é o sofrimento do professor?”. Contou que o tema tinha “mexido um pouquinho com ela”, produzido o “desejo de expressar o que está no coração”.

Em seu depoimento, Herminda tece uma reflexão lúcida e emocionada sobre os atravessamentos vividos no seu trabalho, especialmente aqueles referentes à progressão continuada. Optamos por apresentar suas palavras respeitando a seqüência construída pela depoente naquele texto que produziu.

O primeiro aspecto destacado por Herminda é a existência de um intenso *mal-estar relacionado ao trabalho que o professor pretende, mas não consegue realizar*. Apesar de cumprir todas as obrigações que lhe são atribuídas, “respeitar a chefia”, freqüentar os cursos, “fazer tudo o que mandam”, não alcança bons resultados em seu trabalho, o que lhe faz sentir-se como se estivesse lesando o Estado, como se estivesse recebendo salário sem merecer. Mas qual é mesmo o papel da escola em uma sociedade de classes? O papel conservador da escola não é justamente o de afirmar a igualdade de oportunidades, a meritocracia, e ao mesmo tempo oferecer um ensino adequado à manutenção dos lugares sociais ocupados? Não é exatamente o campo da disputa de interesses entre a produção do fracasso escolar dos mais pobres e a construção de uma escola comprometida com os interesses e necessidades da maioria da população? A escola que não ensina estaria, nesse sentido, cumprindo bem o seu papel.

³³ Faziam parte dessa lista os seguintes professores: professora de língua portuguesa: docente aposentada no Estado, “não agüenta mais o trabalho”; empenhada em ensinar, inventa estratégias para lidar com o sofrimento decorrente do insucesso dessa empreitada. Faz tratamento psiquiátrico; professor de matemática: ocupa dois cargos, um na RPE municipal e outro na estadual; jovem, está decepcionado com a docência, sofrendo muito, “está levando”. Faz acompanhamento psiquiátrico; professor de artes: ocupa dois cargos, um na RPE municipal e outro na estadual; jovem, nos últimos 2 anos vem sofrendo muito, sendo objeto de desrespeito e preconceito por ser homossexual. Faz acompanhamento psiquiátrico; professora de ciências (Beatriz): trabalha na prefeitura, é muito responsável e comprometida e, por conta disso, fica muito frustrada com o trabalho empreendido.

“Primeiro ponto: Qual é o sofrimento? Ter que trabalhar e não conseguir fazê-lo de forma satisfatória.”

Então, eu coloquei aqui³⁴ qual é o sofrimento? Eu acho que a primeira coisa que pega mesmo é a questão de que é um trabalho, não é? Nós estamos trabalhando, somos trabalhadores. Então, você tem que trabalhar, você tem que cumprir horários, você tem que vir, você tem chefias, enfim, é um trabalho, você precisa trabalhar. E acontece que diante dessa situação triste em que está a educação, a gente não consegue fazer e é complicado, eu acho que gera, eu coloquei aqui que ele te gera mal-estar. (...) Eu acho que todo profissional tem esse desejo no seu coração e quer realizar um bom trabalho. E gera um mal-estar a partir do momento que você não consegue realizar, você vem trabalhar todo dia, você cumpre horário, você respeita a chefia, você cumpre todas as ordens da educação, aqueles compromissos todos, cursos, os horários, por exemplo, o horário de JEI, grupo de formação, leituras, palestras. (...) Mas, o que está complicado, na verdade, é o trabalho em si, o trabalho em sala de aula, o trabalho com os alunos. Porque eu estou te falando, que por você não conseguir, você fica em um mal-estar, eu pelo menos, no meu ponto de vista, porque eu acho muito triste uma pessoa de repente chegar e falar: “-Não, eu estou indo e não estou nem aí. Estou trabalhando, estou fazendo o meu papel, cumpro o meu horário, não quero nem saber do resto.” Não, não é assim. (...) Na verdade, eu acho que um profissional, ele deve mesmo ter esse compromisso. Então, é por isso que eu te falo, no meu ponto de vista, eu fico, é como se eu estivesse lesando, entendeu? Então, eu tenho um salário, mas eu estou lesando, porque eu não estou cumprindo. Se alguém paga para você: “-Olha, você vai fazer, trabalhar aqui, você vai fazer esse rádio.” Vamos supor uma coisa, e você não faz o rádio e você ganha para fazer o rádio, o rádio não está pronto, então é isso, então gera mal-estar.

No segundo ponto, ela problematiza e indaga sobre o seu papel como educadora, enfatizando sua importância e o compromisso que o professor tem com o seu trabalho. Herminda afirma que os principais objetivos da escola são “trabalhar o conhecimento, trabalhar o desenvolvimento intelectual do aluno, as competências do aluno”. Ao mesmo

³⁴ Esse “aqui” refere-se ao texto redigido pela depoente, texto no qual apóia sua fala. Conforme já apontado, essa referência está presente em diversos momentos do relato.

tempo, aponta impedimentos ao alcance desses objetivos, enfatizando a excessiva quantidade de atribuições que foram sendo incorporadas pela escola em um tempo em que os pais não teriam condições de promover a “sua parte” na educação dos filhos (“trabalhar o comportamento, regras, normas...”). Se a atribuição migra para a escola, o professor é que tem que dar conta dela, o que representa mais sobrecarga de trabalho e rouba tempo do ensino de conteúdos. Desse modo, Herminda tem consciência da ampliação das atividades docentes que vem acontecendo nos últimos anos de reestruturação do trabalho do professor.

Suas falas remetem a uma visão idealizada do poder da escola (representado pela ação do professor) de transformação da realidade social e pessoal dos alunos, idealização ancorada na própria história do magistério no Brasil, na qual está fortemente presente a idéia da docência como sacrifício, sacerdócio ou vocação (etos missionário). Essa concepção idealizada, quando contraposta àquilo que se alcança, efetivamente, no trabalho cotidiano, permite que nos aproximemos do sofrimento vivido por ela.

“Segundo ponto: ter consciência do seu papel e não ter condições de cumpri-lo. É frustrante”.

Qual é o meu papel? De educadora, pelo menos já está no próprio nome, minha profissão, eu sou educadora. E educação, eu acho que subentende algo muito profundo, porque você mexe com as cabeças das pessoas, você mexe com o emocional, você mexe. Enfim, e tem um compromisso de levar esse aluno para uma vida feliz, de realizações profissionais, de bem com a vida, de se colocar socialmente, de saber se comportar, enfim. Porque hoje esse papel está muito forte para nós, está muito mesmo jogado para nós porque a gente percebe as famílias muito ausentes por conta do poder aquisitivo mesmo. (...) Então, esse papel da gente, já fica comprometido, porque nós temos que fazer isso também para a gente conseguir fazer o outro, que é trabalhar o conhecimento, trabalhar o desenvolvimento intelectual do aluno, as competências do aluno, então, compromete. Então, ter consciência deste papel, do papel da gente, que nos foi colocado, e não poder cumprir porque o tempo é pequeno, a gente vai priorizar o conhecimento, vai ou não vai?

A consciência da responsabilidade do professor na formação do aluno torna-se causa de grande mal-estar quando o profissional percebe que as transformações dos alunos, objetivo

do processo educacional, acontecem em um sentido não-previsto e indesejado: o professor não reconhece no aluno que termina o EF as qualidades daquele que ingressou; o aluno sai pior, sai indisciplinado... Ano a ano os professores tentam enfrentar esse processo, mas as coisas parecem refratárias a essas intervenções. Ano a ano testemunham esse processo, que os deixa com sentimentos de impotência e frustração:

“Terceiro ponto: saber que é um elemento (um indivíduo) com poder de transformação, mas os alunos (as pessoas) não desenvolvem suas competências e habilidades para atuar como cidadãos e no mercado de trabalho”

A gente tem que ter consciência também que é o elemento com poder de transformação. Então, a gente vai transformar, aí já entra uma responsabilidade muito grande, cada aluninho que passa em nossas mãos, sendo nós um elemento de transformação, deveríamos ser. Então, fica complicado você pensar neste assunto, às vezes te frustra muito quando você não dá conta, porque é muita coisa, muitos alunos, muita indisciplina e você não dá conta. Então, você fala: “-Meu Deus! O que eu estou fazendo?” É a mesma coisa, meu papel, sabe, frustração, mal-estar, é a mesma coisa, você fala: “-E aí, eu estou transformando este aluno em quê?” (...) Então, isso é cruel, não é? Isso é sofrido para nós. Então, você vê um aluninho desde a 1ª série, primeiro: “-Ah! O fulano está na 1ª. Que gracinha, que belezinha.” E você já tem os probleminhas dele, você vai lidando, passa para a outra professora, ela já conta: “-Olha, ele é assim, assim e assim.” E a gente vai trabalhando, vai trabalhando e quem é o fulano na oitava série? Tendo passado, e eu estou falando por mim, que eu não estou sozinha, certo? Têm profissionais, educadores, de todos os tipos, de todo jeito e eles vêm e eles também trabalham esse aluno. (...) Aqui na escola nós temos as pontas, tem a professora da 1ª, que ainda está aqui e a da 8ª, que passou tudo isso também. Aí quando as duas conversam, eu já vi isso: “-Nossa! Como ele mudou, eu não reconheci o meu aluno.” A professora que pegou na 1ª, sabe? Porque a idéia que você faz de um aluninho que te obedece, de um aluninho que vem imaturo, que vem sem malícia, eles vêm assim, normalmente. E quando você vê, depois que eles passam, que se juntam com os outros, que passam e sofrem todo esse processo, eles chegam na 8ª série, aí você fala: “-Nossa! Não reconheço.” Porque ele está lá totalmente diferente. No sentido ruim.

Herminda analisa de modo perspicaz o lugar contraditório ocupado pelo professor no interior de uma instituição social que representa a promessa de inclusão de todos em uma sociedade excludente. Assim, o trabalhador da educação é pressionado pelas famílias e pelo Estado, fica entre a propaganda e a realidade, vivendo no dia-a-dia, de modo solitário, *a escola real, o trabalho real*.

“Quarto ponto: Entender que estamos no meio: entre os governantes e as famílias dos nossos alunos. Os governantes/sistema nos cobram e não oferecem condições, temos que continuar e fazer, apesar da estrutura (real) e não o que é divulgado na mídia; as famílias nos cobram, mas não são parceiras nesta jornada árdua. Na nossa realidade, a grande maioria das famílias é omissa, não nos valoriza e até reforça atitudes erradas nos filhos contra o professor.”

Entender que estamos no meio, entre as dominâncias, entre os governantes, a secretaria municipal, enfim, a educação e as famílias dos nossos alunos, que não oferecem condições para nos apoiar. E nós temos que continuar, volto na questão do: “-Eu tenho que trabalhar, estou trabalhando.” Você tem que continuar, apesar da falta de estrutura, entre outros aspectos. Temos que continuar a fazer, apesar da estrutura real e não o que é divulgado na mídia, eu coloquei. (...) E, na verdade, a situação real mesmo, dos bastidores, é essa loucura de falta de estrutura, às vezes eles mandam, a gente está em um tempo melhor agora, de materiais, mas, a meu ver, na minha escola, na minha realidade, falta estrutura humana: funcionários. Então, essas políticas de troca de professor, de não sei o que, agora: “-Nós vamos mandar não sei quantos.” E não manda. (...) E é por isso que eu estou te falando, nós estamos no meio. Aí vem, em cima, nos cobram sem nos ouvir. (...) Então, este papel nosso, diante da mídia, diante dos governantes, diante de todo mundo que está acima de nós e dos pais, é complicado, estamos no meio. Então, não dá para contar nem para cima e nem para baixo, somos nós que temos que fazer e como é que nós fazemos? Isto é sofrimento.

No interior do espaço que se constitui entre o trabalho prescrito e o trabalho real, não faltam tentativas de superação dessa realidade por parte dos professores. Essas tentativas, porém, tantas vezes frustradas, resultam em desgaste e desesperança. É isso que a professora aborda nos pontos cinco e seis:

“Quinto ponto – Os dispositivos usados para tentar garantir o bom funcionamento da escola para o aprendizado, a cada dia se tornam ineficientes, apesar de serem inovados sempre.

Sexto ponto – As discussões/reflexões sobre os problemas vividos no interior da escola são desgastantes, pois soluções são pensadas/registradas, mas logo são abandonadas diante das condições de trabalho”.

Os dispositivos que eu disse são, assim, estratégias, que a gente usa para garantir esse bom funcionamento, nós vamos fazer assim: porque na escola todas as coisas são discutidas em grupos, nas reuniões, nos momentos de reunião pedagógica, toda vez que os professores se reúnem, claro que tem essas questões. E todo mundo fala, ouve-se todo mundo, alguém apresenta sugestões e vamos fazer, a maioria concorda, é tudo sempre com muito bom senso, sempre usando a democracia, tem que ser assim e a gente tenta. Mas, esses dispositivos que eu coloco aqui não garantem, pelo menos por muito tempo, aí você tem que criar outro. E você vive buscando dispositivos, estratégias, saídas, para resolver essas questões da escola. (...) Eu coloco aqui as discussões, reflexões sobre os problemas vividos no interior da escola, eles são desgastantes, claro. São desgastantes por conta dessa solução que a gente parece que achou, parece que é a salvação da lavoura e logo ela já fica obsoleta. E a gente registra, eu digo que a gente sempre registra, para a gente estar cumprindo de volta: “-Olha gente, fizemos isso, nós temos esses combinados, nós precisamos cumprir.” A gente tenta o tempo todo fazer aquilo que a gente se propõe ou o que é preciso ser feito. (...) A gente registra e tenta caminhar. Então, isso desgasta, porque você não dá conta e logo abandona.

A escola real não oferece condições de trabalho minimamente satisfatórias. Há uma crônica falta de professores. A ênfase no “de” foi obra de Herminda, que faz questão de defender-se e à sua categoria da acusação de “faltosos”: “é falta de professores, não dos professores”, diz ela.

*Outra questão que eu coloquei também é a falta **de** professores, que é por conta dessas políticas todas. É a rede mesmo, é o desfalque mesmo de: “-Ah! Saiu. Ah! Aposentou.” E não vêm outros, as designações. (...). E quando, por exemplo, nós estamos aqui há quase seis meses, esperando uma designação de uma professora que foi, no conselho de escola, ela foi escolhida para ser a professora de sala de leitura, fundamental para a escola, certo? Não sai a*

designação, já tem até o professor aqui, antes não tinha, porque tem que vir alguém para sua sala, para você sair, claro, ela está com uma sala de aula. E o que acontece? Não sai, eles não soltam a designação, então essa burocracia. Nós dizemos: “-A gente está precisando de uma sala de informática. Está há um ano a sala de informática empoeirada, os computadores lá.” Então, vamos lá, fazemos os trâmites todos. Aí respondem: “-Agora você vai esperar, viu, a designação.” E eles não soltam, por conta dessa coisa que eles querem os profissionais todos na sala de aula, entendeu? Então, sala de leitura, informática, ficou fora da sala de aula. Então, e fica desfalcada essa coisa também. E essa situação se arrasta. (...) Me irrita tremendamente, ninguém faz nada. É para fazer, é para fazer, se as pessoas fizessem aquilo que precisa ser feito, acabou. Precisa fazer isso, precisa ter professor na sala de aula, precisa?

Na *escola real*, a composição do contrato docente implica, para muitos professores, no deslocamento entre diversas unidades escolares, o que dificulta sobremaneira o envolvimento efetivo com o trabalho e com a comunidade, aspectos essenciais do trabalho educativo, ainda mais em tempos de progressão continuada, política que prevê um acompanhamento próximo e detido do aprendizado do aluno por parte do professor e uma intervenção rápida quando detectado qualquer problema que impeça seu avanço. O professor tem seu trabalho intensificado, tanto no sentido de incorporar diversos tipos de atividades, quanto no do aumento do número de alunos por sala. Isso tudo em uma escola atribulada, “sem rotina”, ou seja, na qual o planejamento é difícil e as intercorrências constantes.

Você perde sala, você vai para outra, tem professores trabalhando em 5, 6 escolas, no Nível II, você já imaginou? Você se colocar em uma situação dessas? Você os vê assim, você fica boba. Então, isto é um sofrimento, com certeza, professores às vezes andando até sem carro. Então, ele vai 2 dias em uma escola, eu acho que já compromete a questão do vínculo. Um professor que está em uma escola única, ele tem mais chance de conhecer mais os alunos, se envolver mais com os alunos e eu acho que tem um resultado melhor. Agora, você imagina um professor com 6 escolas, cada escola tem 2, 3 salas e chega: “-Agora, para amanhã tem que mandar uma planilha, que não sei o que.” Você o imagina no meio disso, ele enlouquece. E tem que mandar e que a gente tem reclamado desses compromissos que são para ontem. Então, tudo isso vai esgotando, vai cansando, porque não é uma coisa normal,

uma rotina, a gente não tem uma rotina, não é que a gente quer viver uma rotina, só aquela coisa quadradinha, nada disso. Mas, você não tem horário para almoçar, outro dia você não sei o que, você vai em uma escola, hoje está tendo uma festa, você vai na outra, você tem que dar aula, você já pensou isso? Você está lá, hoje é festa junina nessa escola, você está lá, bota o chapeuzinho na cabeça e tal, está lá dançando com os alunos, daqui a pouco: “- Espera um pouquinho que agora eu já vou para outra sala.” E ali naquela sala, hoje eu estou ali, sabe, é uma coisa louca. E você vai à outra: “-Nossa! Hoje é avaliação na minha escola. Está todo mundo fazendo avaliação.” Enfim, você já vai para uma avaliação dos alunos. Então, você não se envolve muito, perde muito desse vínculo e de conhecer o aluno, conhecer os pais, porque eu acho fundamental.

Na *escola real*, o quadro da equipe de apoio (merendeiras, faxineiras, bedéis etc.) também é desfalcado, situação que se arrasta por muito tempo. A Secretaria Municipal de Educação contrata, atualmente, trabalhadores terceirizados como agentes escolares, o que traz mais trabalho e preocupação para os docentes:

Tem que ter funcionário. Aqui fica um funcionário nesse corredor inteirinho e às vezes na troca, eles entram, eles querem, aquela indisciplina toda, briga, agressividade, aquela coisa toda e ela tem que dar conta de seis salas. Como é que uma pessoa, um ser humano, eu acho que a gente está precisando ser onisciente que nem Deus, não é? Porque, sabe, sei lá, ela fica, coitada, ela fica com um pé em uma porta, outro pé na outra. Precisa, porque está difícil. O quadro de funcionários desfalcado, foi isso que eu falei agora, e essa situação se arrasta por bons anos. E agora, ainda entrou a questão dos terceirizados, agora a política é terceirização. E está uma maravilha [fala irônica], porque são profissionais que estão debaixo de ordens de empresas. E estão junto conosco. Quer dizer, eu penso assim, é como um estranho, é como você conviver com um estranho, não que a gente discrimine, que eu tenho amizade com todas elas, eu sou uma bênção nesse sentido, converso com todos, brinco com todos. Enfim, a gente aceitou e nem é da minha conta não aceitar. Mas, recebemos, estão aí, mas acontece que é como na sua casa, tem você, seu marido e seus filhos, aí você traz não sei quem para morar ali dentro, ela não é da família, porque não é, terceirizado não é. Eles trocam muito, troca até de empresa, o que dirá de funcionário. Mandam um tanto, quando começa a

estruturar, aquelas saem e vão embora, não sei o que, e vem outra e vem outra. E vem as ordens deles, choca com as ordens da direção e sabe aquela coisa? É uma maravilha, você precisa ver que beleza que é [fala irônica]. Aí troca a empresa, vem outro, outro uniforme, outro balde, outra vassoura, vem tudo. E a gente vive no meio disso. Isso tudo é a escola. A gente tem que cuidar deles [dos terceirizados] também, você sabia? Porque já teve funcionário que, por conta já dessa falta de funcionários, de repente, uma aluninha que tem uma alergia no corpo, não podia passar nada, não pode nem comer alguns alimentos, a gente cuida, ela é minha aluninha aqui, a escola inteira sabe tudo, mas escapou. Essa moça [uma funcionária terceirizada] veio, quando vê, ela um dia lá embaixo: “-Ah! Vem cá, você está com coceira? Eu vou passar.” Passou um creme na menina. Quase morreu, foi horrível. Então, você entende? São problemas, nós que somos negligentes? Não. Você não dá conta, Jesus, não é? Como é que você vai dar conta de tudo isso?

Na *escola real*, os professores lecionam para classes numerosas, nas quais enfrentam alunos desinteressados e indisciplinados. São inúmeras as referências ao desinteresse e à indisciplina dos alunos como os grandes problemas enfrentados hoje pelos professores, questões sobre as quais se sentem sem instrumentos para intervir, já que não contam com o recurso à reprovação por comportamento inadequado e que as condições de trabalho dificultam a invenção de outras formas de engajar os alunos no processo de escolarização:

Porque você, o professor, o instrumento do professor é a voz, ainda que você use diversos tipos de aula, com muitos recursos, sempre você tem que falar com o aluno, certo? E você fala o tempo todo, mas eles não te ouvem, se ouvem não acatam, porque isso é estrutural, eles não acatam os pais, porque quando os pais vêm para a escola, você convoca e vêm por indisciplina e você comenta com o pai: “-Olha, eu não sei mais o que fazer com o meu filho. Vocês podem fazer o que quiserem.” Têm umas que pedem: “-Não tem um jeito de internar o meu filho?” Elas vêm com essa idéia ainda de internar o filho, quer internar o filho, se livrar.

(...)

Falta estrutura, muitos alunos por sala, esta ausência dos pais na disciplina, é disciplina, na minha opinião é a disciplina que está comprometida. Então, quer dizer, são coisas que entristecem a gente, quando a gente pensa na educação, como formador de pessoas, levando para uma cidadania, o que seria o ideal para o

mundo e, principalmente, o peso que tem da gente ter todo esse papel nosso comprometido, quem é que está falhando nisso? Quando falam lá fora: “-Olha, são bandidos, estão roubando, não trabalham.” Enfim, pegando assim, os adolescentes, você olha os alunos, os jovens, como é que estão os jovens lá fora? Passaram pela escola? E o que a escola fez?

(...)

Eu fico pensando às vezes, está muito complicado, os alunos, eles andam tão assim, vou usar um termo, me perdoe, mas, tão alienados, num mundo desorganizado, sem valores, sem princípios, sem regras, sem normas, eles estão tão alienados nisso, que é este mesmo aluno que está lá fora nessa situação é que vem para cá, claro. Então, eles estão com a cabeça tão voltada nisso, que eles não assimilam as coisas, é muito complicado, os professores reclamam muito: “-Escuta, mas eu trabalhei este tema, este assunto, exaustivamente. Quando eu pedi na prova, parecia grego para eles.” “-O que a senhora falou mesmo? Como é que é mesmo? O que a senhora está pedindo?”

Herminda fala do sofrimento que é “querer fazer o melhor” nesse contexto, diante de medidas tecnicistas que sobrecarregam e irritam o professor, já que não representam a possibilidade de pensar sobre o trabalho que efetivamente é realizado, o trabalho real, e não partem das reais necessidades dos trabalhadores da educação, desconsiderando seu modo de entender os problemas da escola:

Então, é complicado tudo isso, precisa, às vezes a gente quer fazer o melhor, nós queremos fazer, por isso que é sofrido, você bate de frente. A gente estava falando nos governantes, eles dizem: “-Olha, nós vamos construir o CEU, nós vamos fazer não sei o que, nós vamos mandar livros, nós vamos dar cursos, nós vamos investir no professor.” Entendeu? E vão colocando. Na verdade, essas coisas todas, que deveriam nos ajudar, acabam nos irritando, porque é um compromisso a mais, nesta já tão sofrida jornada sua. Você não tem muito ânimo para estar participando, o que eu acho, o que está no meu coração mesmo para falar, é que a gente deveria ser ouvido, aqui, a nossa realidade, que é a que está dentro da EMEF, a nossa realidade.

Dá vontade de desistir:

(...) [o trabalho é como] *uma casa da gente, vamos dizer, é o seu teto, é o seu local que você vive, que você gosta, sonha, tem projetos, é como uma casa, tem planos. Enfim, realização, você quer se realizar e você vai lá e: “-Olha, vou construir a minha casa.” No início pensa assim: “-Vou construir.” E começa, você constrói uma parede, quando você está fazendo a outra, aquela derruba e você fala: “-E agora, eu continuo na terceira parede ou volto a reconstruir aquela?” Não é? Aí você já está no telhado, você pôs o telhado. Agora, eu vou para a frente, daqui a pouco cai uma parte do telhado. Como é que você vai ficar, ao longo de alguns anos, investindo, mas... São coisas que nos deixam doentes, às vezes até comprometem toda a nossa alegria, comprometem a nossa realização profissional e a gente chega ao final e fala: “-E aí, eu largo dessa casa? É melhor largar?”*

O “orgulho de ser professor” fica comprometido, ele se torna motivo de piada:

E antigamente eu tinha orgulho, tenho ainda, eu tenho ainda apesar de não ser entendida, de dizer que sou professora, que onde eu estou sou professora, não adianta, isso está dentro de mim, está no meu coração, onde eu estou. Mas, aí para fora tem pessoas que nem dizem que são professores, tem piadinha já de professor: “-Ah! O cara vai assaltar o outro e chega.” O cara vai seqüestrar: “-Vou te levar.” “-Não, não, eu sou professor.” “-Ah! Então, pode ficar aí.” Você entendeu? Questão salarial. Então, é complicado tudo isso, é sofrido mesmo por conta disso, a gente não conseguir fazer o que é para fazer.

A imagem do professor na mídia aparece atrelada à má formação e desinteresse e essa generalização ofensiva atinge em cheio auto-imagem dos profissionais:

E essa imagem nossa, diante da mídia, exposta, nós estamos expostos, quantas vezes dói o coração da gente, quando você, tendo sofrido tanto, estando sofrendo tanto e você vê lá fora as pessoas dizendo: “-A má formação dos professores. Os professores

desinteressados.” Enfim, isso dói, isso dói muito. Então, eu acho que essas coisas todas vão entristecendo o seu coração e você sai, depois aposentada, você sai aliviada, porque você vai deixar daquele trabalho que você fazia, você sai aliviada: “-Opa! Agora eu vou ser feliz.” Mas, você já está tão marcada, porque eu acho que uma aposentadoria, você deve se aposentar tendo cumprido o seu papel, tendo feito um bom trabalho, não tendo deixado nada que te desabone, porque daí eu acho que você fica feliz. Trabalhei, foi muito bom, fiz amizades, trabalhei, contribui, é uma contribuição, o trabalho seu é contribuição. Eu contribuí para alguma coisa, eu trabalhei naquela empresa e aquela empresa construiu isso, isso e aquilo: “-Olha, eu fui participante dessa construção.” Agora, imagine, eu creio que até a nossa aposentadoria está comprometida, em termos de valorização pessoal.

Em uma escola que mudou, adquirindo o sentido de lugar de diversão e sociabilidade para os alunos:

Para agradá-los, sabe o que os alunos querem, o que eles pedem o tempo todo, que fica muito claro para nós? Eles vêm: “-Ah! Vamos jogar. Põe uma música aí, vamos dançar.” É só isso. “-Ah, que pena, vai ter aula?” Então, eu acho que a escola entra para desestruturar a vida deles, você sabia? Porque eles estão todos organizados dessa forma, o mundo está organizado assim, está ou não está? E a gente entra na contrapartida, a gente rema contra a maré, porque se nós entrarmos nessa situação também de: “-Ah! Que maravilha! Aquele professor é uma beleza. Aquele professor e aquela professora. Nossa! Ela está no meio dos alunos. Final de semana, ela está na comunidade, está nos bailes, está nos funks, está não sei o que lá, está inserida. Ela fala a língua dos alunos.” Positivo nesse sentido, ou seja, e o resto? E faz o quê na hora de uma avaliação, na hora de demonstrar competência para o mercado de trabalho, na hora de, na nossa questão hoje? Eu falava agora há pouco, de ter rebaixado o tanto que a gente exige, as nossas cobranças em termos de avaliação, a gente rebaixou.

Em uma escola que se perdeu na implementação dos ciclos. Quando nos referimos à possível relação entre essa política educacional e o incremento do sofrimento mental dos professores, ela concorda, de modo enfático:

Faz sentido, tem tudo a ver! Porque quando chegou a questão do ciclo, ficou assim, vamos dizer, afrouxou um pouco a questão da cobrança em termos de aprendizagem. (...) Que a pessoa que foi, aprendeu no tradicional e que ela tem aquilo e ela acredita naquilo, ensina aquilo, mas ela o tempo todo inova, busca outras coisas. Agora, aí vem a questão do ciclo e do Construtivismo, muitas pessoas permaneceram, outras não, mas a maioria não soube trabalhar, porque é complicado mesmo. (...) Mas por conta disso, a sociedade, os alunos, os pais e alguns até professores se perderam nisso e é aí onde debandou de vez o negócio. Ele dava a impressão que você não precisava cobrar nada certo, que o errado, a forma de expressão é um nível de escrita, mas isso daí comprometeu tudo, porque a criança ficou achando que qualquer coisa que fizesse estava bom, ela sempre ouvia: “-Não, está bom, isso está bom.” Os pais não entenderam, os professores também e vinha um outro, não tinha a questão da continuidade do professor. (...) Enfim, eu conheço o meu aluno, mas não tem essa continuidade no desenvolvimento do processo dele, não tem, não dá para garantir e você perde mais ainda. Se perde na questão da escrita, se perde na questão da avaliação desse processo, se perde na continuidade e seria uma coisa boa a questão do ciclo, se tudo funcionasse direitinho. (...) A questão do ciclo, aí os alunos se afrouxaram, os professores, com certeza, não puderam dar continuidade por conta de toda essa política, dessas coisas todas. Com certeza, mexeu muito com uma estrutura que vinha dando certo. (...) Eu sei que a gente tem que inovar, tem que crescer, tem que construir, mas com uma coisa: você não pode perder o objetivo, o eixo, o objetivo, porque fica, eu te falei aquela hora, de aulas, “-Ah! Que aula maravilhosa. Nossa! Aquela professora deu uma aula maravilhosa.” O que ela deu? Ela trouxe uma música linda, os alunos participaram, foi tremendo, nossa! Aí vem a outra: “-Não, mas nós precisamos aprender regra de 3.” O professor de matemática. “-Para quê regra de 3? Para quê matemática? Isso aí não, não quero, não vou fazer.” Por quê? Esse imediatismo, essa coisa pronta, tudo pronto, mastigado. Eu acho que todo mundo precisa trabalhar, faz bem, a gente precisa trabalhar, a gente precisa ter planos, a gente precisa ter sonhos, a gente precisa caminhar em uma vida, normalmente, em busca do sucesso. E para isso tem o trabalho, tem investimento, tem que, realmente, você querer.

Em tempos de não-reprovação, o professor ficou sem controle sobre os alunos e parece ter se acirrado o contexto de agressões físicas e verbais, indisciplina e violência nas escolas.

Então, você não tem mais instrumento para você se agarrar, que te ajude a tirar a criança de uma situação, de um comportamento inadequado dentro da escola, que está comprometendo não só a ele, mas à escola inteira. Sem poder de intervenção, sem autonomia do professor. E você percebe muito claro isso, quando eles falam, ele está, por exemplo, agredindo um outro aluno e você vem: “-Pare com isso, entra. Agora é hora disso.” Você fala essas coisas. “-Não entro, não vou entrar, não sei o que, você não manda em mim.” Verbalmente, eles agredem muito. E se ele estiver batendo no outro aluno, já teve várias coisas, já teve com um professor aqui, que fez uma intervenção, que separou. O outro que não fez, o outro que não fez foi omissos, a escola inteira veio em cima, porque não sei o quê, porque deixou bater, deixou apanhar, deixou isso, não é bem assim, porque você está ali do lado tentando fazer. O outro que vai salvar e vai tirar, também sofreu represálias, porque não pode colocar a mão no aluno, você não pode. (...) E já teve professora, que quebraram o braço dela, outro, chutaram a canela, outro não sei o que, enfim, no momento de briga ali você fica, aí não tem funcionário, fica você e o seu aluno.

A avaliação do aprendizado dos alunos, que se manteve na lógica anterior à reforma, representa um tipo de situação particularmente sofrido, já que perdeu o sentido no interior da progressão continuada. Nesses momentos, o professor é colocado diante da questão “qual é o retorno do trabalho empreendido?”

Eu estava falando agora a pouco com uma professora, ela falou: “-Ah! Eu tenho que mexer com toda essa papelada, avaliação.” E eu costumo dizer que é muito sofrida a avaliação, por quê? Porque você vai levando, aí chega no final você tem que apresentar os resultados, tem que tirar um resultado do aluno e isso precisa ser escrito, porque é um documento e ali vem o retorno, deveria vir o retorno do seu trabalho e a satisfação por ele ter aprendido. E você tem que tirar leite de pedra, é o que a gente fala. Porque, por conta de muitas faltas de alunos, indisciplina, por conta de tudo isso, eles... (...) E a gente foi, ao longo dos anos, a escola foi a cada dia, rebaixando a cobrança. A gente pedia esse conteúdo, esse e esse e tinha que dar conta, era um bloco, sétima série tem este conteúdo e tinha que ser, porque depois na oitava já é a sequência disso e a anterior a mesma coisa. Hoje você luta, luta, luta, para tentar isso, em cima de tudo isso, para você passar e eles não assimilam, e já compromete a continuidade também. E isso é um processo que vai

caminhando, por isso que dá tudo isso, aí você perde o fio da meada.

Nesse novo contexto, muitos professores adoecem, o desgaste mental chega a um nível insuportável, muitos se tornam readaptados, especialmente os que vivem situações de maior vulnerabilidade, com contratos mais precários e piores condições de trabalho:

E tem professores doentes mesmo, só aqui nessa escola tem três, que estavam indo para a psiquiatria, porque você vai, eu sei, porque eu quase fui parar no psiquiatria e olha que eu sou boa de cabeça, sou ótima, sou sempre de bem com a vida, espiritualmente eu estou sempre muito bem, difícil me derrubar. Então, mas eu fui certa vez, um problema, era mais emocional, da minha casa e com esse trabalho sofrido. Então, eu fui, aquilo estava me abatendo e eu fui um dia, eu tinha consulta médica com um clínico e quando eu comecei a falar, de repente veio o choro e ele falou: “-Por que você está chorando?” De repente veio aquela, eu passo anos e anos sem chorar e comecei, ele ficou preocupado, ele falou: “-Nossa! Você está assim, está acontecendo alguma coisa?” No final ele falou: “-Olha, eu vou te mandar para uma consulta com um psiquiatra.”

Eu não fui, claro que eu não fui, ia queimar toda a minha carreira, tudo isso e não era bem o caso, foi um momento, na verdade, eu nunca tive problemas. Mas, você percebe, os professores que estão trabalhando mais, o nível dois, principalmente, que está nessa correria de escolas, com a vida, talvez, mais comprometida, estejam mais vulneráveis, mais fragilizados, eles se abatem. E chega uma hora: “-Olha, não estou conseguindo, não estou agüentando. Eu estou mal, eu estou assim, estou assado.” E vai, ele vai com essa queixa, chega lá, ou eles querem psicólogo, ou querem mandar para uma psiquiatria, é o normal, a pessoa precisa de ajuda e é por isso. Aí começam a pegar licença e de repente você está readaptado, por conta de uma coisa, que talvez, fosse muito tranqüilo de estar se resolvendo, se você tivesse toda uma estrutura boa, não é? Aí você entra dentro de uma sala com 35, 40 alunos e lida com todas essas questões. Eu acho interessante que ultimamente, nem as férias, os recessos nos descansam...

1.2. Beatriz – condições de trabalho e o desgosto docente

Beatriz tem 45 anos, é bióloga, casada, tem 2 filhos, sendo professora de ciências da EMEF no EF, Nível II, desde o ano de 2000. Atuou em outras escolas antes de ingressar na EMEF: trabalhou durante 10 anos em uma escola particular e durante 2 anos em outra unidade escolar da RPE municipal como professora contratada (1998-2000). Em 2000, é aprovada em concurso no qual se efetiva e escolhe a EMEF, não porque preferisse trabalhar nessa unidade escolar específica, mas por falta de vaga em outra mais próxima de sua residência. Por esse motivo, já solicitou 7 vezes sua remoção, sem êxito, para uma escola mais próxima de sua casa. Seu contrato consiste de apenas um cargo – opção que fez para poder dedicar-se ao cuidado com os filhos e ao acompanhamento de sua educação –, em jornada especial integral (ou JEIF, na mais recente mudança³⁵), o que significa que ministra 25 horas-aula por semana e tem que realizar 11 horas de atividades, distribuídas como 8 coletivas e 3 individuais.

Antes mesmo de convidá-la a participar da pesquisa na reunião de professores e obter o aceite, já tinha ouvido falar de Beatriz algumas vezes. Colegas referiram-se a ela como a uma pessoa que é muito envolvida com o seu trabalho, muito responsável e empenhada e que, por conta disso mesmo, vem tendo atitudes consideradas expressão de intenso sofrimento mental.

Quando instigada a falar sobre o “sofrimento mental” docente, privilegia a apresentação do que considera serem os determinantes do fenômeno tal como denominado por ela: fala sobre as causas do “desgosto” ou do “desânimo” do professor. É desse modo que começa apontando a desvalorização do professor, especialmente daquele que leciona em escola pública, desvalorização que pode também ser dimensionada pelos baixos salários, elementos que desmotivam os jovens a escolherem o magistério como profissão:

³⁵ A Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007, promoveu algumas alterações no quadro de profissionais do magistério e nas jornadas de trabalho básicas e especiais descritas no capítulo I. Não abordaremos essas mudanças detalhadamente, já que não representam o objeto central de nosso trabalho e que não alteraram significativamente aquilo que quisemos destacar naquele momento.

Eu acho que o professor, hoje em dia está, primeiro, desvalorizado no mercado de trabalho. Você fala que você é professor, todo mundo já te olha com cara de: “Ah! Coitada.” Não é? E quando fala que é professor da escola pública, pior ainda, porque muitas escolas particulares, muitas, não são todas, ainda pagam melhor o professor, valorizam um pouco mais o professor, do que a gente é valorizado pela sociedade em geral. Então, isso já é um problema.

Se você for comparar o salário de um professor com o salário de uma outra pessoa, que também estudou o nível superior e trabalha essas 25 aulas, mais 11, praticamente, olha, agora eu tenho um horário, a partir desse ano, que eu fico todos os dias na escola das 07h00 às 13h30, que acaba o nosso horário. Menos nas 6^{as} feiras, que não tenho esse horário de reunião em grupo, então eu fico das 07h00 às 11h00. Mas, se você for somar das 07h00 às 13h30, são 5 horas por dia, vezes 4 dias, 20 horas, mais 4, quase 25 horas. Então, é um cargo de meio-período. Agora, eu não ganho igual a um engenheiro, um dentista, um psicólogo, uma fono, que trabalham 25 horas, 30 horas. Então, isso eu acho que causa um prejuízo para a pessoa já, porque, hoje em dia, por exemplo, está faltando professor. E por que as pessoas, os jovens, não estão querendo mais ser professor? Com certeza isso influi na hora da escolha, porque a pessoa precisa de um salário para sobreviver. Eu estudei os mesmos 4 anos que em outras faculdades estudam, a minha faculdade foi de período integral. E agora, eu ganho um terço, metade, do que muita gente, porque escolheu outra profissão. Então, eu acho sim que é um problema você ganhar tão pouco como professor.

Um profissional que enfrenta no cotidiano precárias condições de trabalho, começando pelos esforços implicados na composição da jornada de trabalho, os quais muitas vezes consistem em assumir aulas em várias escolas, mais de um cargo etc. A descrição de Beatriz dá a noção do cálculo e complexidade envolvidos nessa tarefa:

É mais sacrificante ainda para o professor que tem 2 cargos. Para ele manter, por exemplo, na Prefeitura nem dá para ter 2 cargos de JEIF, você pode ter um cargo de JEIF e antigamente, até o ano passado, você podia ter 1 cargo de JEA [Jornada Especial Ampliada], que são as mesmas 25 aulas, só que não tem esses 11 a mais. Que a gente ganha, pelas 11 a mais, mas não são aulas, são horários de reunião, ou que você, nas 3 individuais, você pode

preparar aula ou corrigir atividade, é seu horário para fazer alguma atividade, mas fica na escola. E dava para fazer isso, agora não dá mais, a partir desse ano, quem tem 2 cargos, tem que ser JEIF em um e no outro JB [Jornada Básica], que são 18 aulas com o aluno e 2 individuais, então, você ganha por 20 aulas. É menos do que quem fazia até o ano passado, ganhava por 25, 1 na JEIF e 1 na JEA. Então, eu acho que estão tentando reduzir ao máximo a possibilidade do professor trabalhar em dois locais. Ou, por exemplo, tem muita gente que tem 1 cargo na Prefeitura, 1 cargo no Estado ou em uma escola particular mesmo. E, só que estão reduzindo essas possibilidades, mas ninguém está pagando muito mais, nós tivemos um reajuste esse ano, mas ainda é muito pouco.

(...)

Eu tenho 6 salas, os professores que têm menos salas, do Nível II, para completar as 25 aulas, são os de português e matemática, porque eles têm 5 aulas por semana em cada classe. Então, eles tendo já as 5 classes, eles fecham as 25. Como eu tenho 4 aulas por semana em cada classe, eu preciso de 6, dá 24 e eu dou mais 1 hora, chama CCH, que eu tenho que estar na escola, se faltar professor, eu vou substituí-lo. Porque não dá para eu ter 25 aulas, já que eu tenho 4 aulas por sala. Em arte, por exemplo, e inglês, eles têm 2 aulas por semana, então, você percebe, quantas classes eles têm que ter, para completar as 25 aulas. 12 salas, que são 12 diários...

Tendo em vista a composição da jornada e os remanejamentos dos professores entre escolas, o processo de atribuição de aulas perdura por todo o ano letivo, trazendo consequências desastrosas para o andamento das atividades escolares, impedindo a constituição de equipes de trabalho que possam construir projetos ou garantir a avaliação continuada, eixo fundamental da política de regularização de fluxo. Os constantes remanejamentos também dificultam a formação de redes de solidariedade e amizade entre os profissionais, suporte que pode fazer muita diferença nos processos de desgaste mental no trabalho:

Então, por exemplo, eu tenho um cargo que é inteiro aqui. Hoje, acabou de vir uma moça que dava aula aqui, era de história e ela era adjunta. Então, agora, quando vieram, nesse ano, os professores de história que passaram no último concurso, ela saiu daqui. Então, já estava em maio, ela perdeu as aulas dela, foi para uma outra escola, eu perguntei, ela está em 3 escolas, para ter a jornada JEIF,

que são 25 aulas e vieram esses que entraram no concurso, que vieram de outra escola. Quer dizer, olha, para a gente, agora, até antes das férias, nós já fizemos 4 ou 5 horários diferentes. Por quê? Tinha professor que saiu, tinha professor que chegou, tinha professor que largou as aulas, tem professor que chegou um no lugar dele e a pessoa não podia ter aula no mesmo horário, porque já tinha outra escola. Como que um aluno de 5ª série traz o material direito, se ele já está no 4º horário? Então, mesmo para a gente já é uma confusão, você saber onde você ia dar aula aquele dia, e no outro dia muda o horário e na outra semana, 4 ou 5 horários até as férias. Agora, a gente já está vendo que, talvez, tenha que mudar o horário de novo, porque já tem aula batendo, já tem previsão para algum professor e aí tem que mexer um monte. Tudo isso faz uma desorganização da estrutura da escola, do andamento, do desenvolvimento.

Como se já não bastassem os problemas referentes aos constantes remanejamentos, a rotina escolar também é atrapalhada por atribuições que não são específicas do universo educacional, tais como a entrega de leite para as crianças mediante comprovação de frequência à escola (programa leve-leite), a distribuição de uniformes e material escolar etc. Beatriz critica a visão assistencialista de escola que essas práticas ajudam a construir em um depoimento que mostra essas intercorrências de um modo tão preciso quanto impactante:

Um assistencialismo ficou ligado ao local que se chama escola. Em função também desse assistencialismo, que entrou na cabeça dessas famílias, eles acham que aqui é sim, lugar de ganhar coisa. E se você diz, por exemplo, vai seguir a lei, aí tem lei, a criança tem que ter 90% de presença para ganhar o leite, se você cobra isso: ter os 90% e eu não entrego para quem não teve, no mesmo dia vem a mãe aqui, reclamar: “-Por que o meu filho não ganhou leite?” Porque tem uma regra, que é essa. O pessoal da secretaria, da direção, tem que prestar conta do leite que chegou, do leite que vai embora, devolvido. (...) Ou eu tenho que interromper, quando chega o caminhão do leite aí na porta, é a maior felicidade do bairro. Porque pára o caminhão na porta da escola e tem, a gente tem, mais ou menos, uns 700, 800 alunos aqui. Cada criança, hoje em dia, por mês, está recebendo 5 latas de leite. Então, são 700 alunos vezes 5 latas de leite. E o caminhão descarrega aí, todo mês, você tem noção do que é isso? Quando chega, enche uma sala. Tem uma

salinha lá, que eles descarregam lá, enche a sala de caixas e caixas de leite, e para que serve esse lugar mesmo?

Agora, na mesma hora que está descarregando tem um monte de famílias que ficam sabendo e uma conta para a outra, conta para a outra, para ganhar o leite. E a criança que faltou, por exemplo, não necessariamente no mesmo dia que chega a gente entrega. A gente faz, para contar essa frequência, vem uma lista junto, que chama Programa Leve Leite. Aí tem que fazer um controle das faltas, para ele poder ou não receber, eles assinam uma lista e aqui, a gente faz assim, eles ganham um ticketzinho, para pegar o leite. Então, a primeira parada de aula, durante a aula, um professor, normalmente, é de português ou matemática, já vai marcar nessa lista, quem são os alunos que estão com muita falta e não vão receber. Então, o professor já está fazendo uma coisa que não é função dele, eu faço com quem faltou, registro “não” para ganhar leite, esse professor já fez isso, um pelo menos.

A segunda parada que atrapalha a aula, eu chamar aluno por aluno, para vir assinar a lista do leite, porque a secretaria da escola tem que dar conta para quem entrega, não sei nem de onde vem, quantas latas chegaram e quantas entregaram. Como? Com a assinatura do aluno. Então, eu paro a minha aula para chamar, às vezes, não dá tempo nem em uma aula, porque eles demoram para escrever, por exemplo, 5ª série, para assinar o nome, demora. É uma aula, pelo menos, para fazer os alunos virem e você tem discussão do aluno que não vai receber, porque faltou muito, mas ele quer receber o leite, uma aula você perde, todo mundo, nas 12 classes.

Na última aula do período, não dá para soltar 12 salas juntas, com 35 alunos em cada sala, para pegar 5 latas de leite. Então, você tem que ir soltando aos poucos, interrompe outra aula, um pouco, o final de cada aula, para eles irem buscar o leite, cada um com as suas 5 latas. E aí tem de tudo, nesse dia, tem gente que faz guerra de leite na porta, um rouba o leite do outro, vende o leite, tem de todas as histórias possíveis, que você ouve depois.

E quando a gente fazia antes, por que a gente está fazendo assim? Quando a gente fazia antes, em vez de, pega o leite e vai embora, que é o que a gente está fazendo agora, de qualquer jeito interrompe a aula, você entende? Porque tem que ser no período da aula, porque eles não vão voltar em um outro período, se tem mais 12 classes tendo aula na escola. E quem tem que entregar isso, é a escola? Por que é a escola? Virou assistencialismo aqui dentro. O que acontece? A gente entregava, para não entregar e vai embora, entregava, em qualquer aula e eles voltavam para a classe com as latas. Como é que você vai dar aula, com eles cuidando das 5 latas? “-O outro vai roubar.” “-O outro chutou.” “-Aquele derrubou.”

Então, não dava certo. A gente resolveu ir soltando aos poucos, para eles pegarem as latas e irem embora, mas também, não dá para soltar 12 salas ao mesmo tempo.

Que quem distribui, aqui, eu faço a lista, aqui eu dou o ticketzinho, o professor e lá, para entregar o leite, são todas as funcionárias, tem funcionária de secretaria que pára o serviço para entregar leite. As inspetoras de aluno, do corredor, que tem que ficar ajudando o professor, com um aluno que está tendo problema, vai lá entregar leite. A gente já tem falta de professor, de quadro de apoio, que é o pessoal que ajuda, inspetor de aluno, quadro de limpeza, tudo isso. Nesses dias de entregar leite, eles só fazem entregar leite.

E a criança que não veio naquele dia, vai querer receber o leite no outro dia. Então, no outro, fica uma semana ainda, a gente, funcionário que tem que estar entregando, a lista que tem que estar assinada. Então, o pessoal da secretaria dá a lista, a funcionária tem que parar de fazer o que ela estava fazendo para ir lá, abrir a sala, porque tem que ficar fechada, senão vão roubar o leite. Entregar o leite, fecha a sala, aí vai a outra, durante uma semana, mais ou menos, tem sempre essa confusão de leite, cada vez que chega esse caminhão. Então, é mais ou menos, um quarto do mês que, porque a escola, hoje em dia, ela é obrigada a entregar leite, tumultua tudo.

(...)

Tem também a entrega do uniforme. Então, você tem que entregar, às vezes, coincidiu o leite e o uniforme. Material escolar e uniforme, por exemplo, já coincidiu chegar dois caminhões. Um trouxe uniforme para criança de 1ª a 4ª e o outro, material escolar para 5ª a 8ª. Então, as mães ficam assim, ligando, vindo na secretaria, ficam ligando, vindo para cá, para dizer: “-Por que o meu filho não ganhou uniforme, se a criança, a filha, ou o vizinho, ganhou?” Aí o pessoal da secretaria pára de trabalhar e fica atendendo telefone, para dizer: “-Olha, 1ª à 4ª, hoje ganhou uniforme. 5ª a 8ª, ganhou material, ou vice-versa.” Não é tudo legal, funciona, ajuda a qualidade da educação [ironicamente]? Só que o pessoal da mídia, de jornal, de televisão, ficam bombardeando os professores, a qualidade: “-Como que a criança chega na 4ª e não sabe ler?” Não vêm aqui, para saber isso.

Elemento fundamental na composição desse cenário são os ciclos de aprendizagem. Se a escola dos tempos de antes não era para todos, a escola atual também está longe disso, já que os alunos a freqüentam, mas há que se perguntar sobre a finalidade dessa estada, já que o

aprendizado não se conclui. É nessa escola de hoje que se intensifica o desrespeito pelo professor e a desvalorização de seu trabalho.

Os alunos de hoje em dia respeitam muito pouco o professor como uma coisa importante na vida deles. E não acontecia isso antes. Então, você vai falar, a gente ouve direto aqui: “Mas, antes quem estava na escola era 30% da população e os outros 70% não estavam”, que era a classe mais pobre, tinha isso mesmo. Hoje em dia, 90% das crianças brasileiras estão na escola. Mas, estão na escola para quê?... Essa finalidade e valorização da escola mudaram muito... Na escola pública, eu acho que muito poucas famílias, eu acho que não chega a 50%, dizem, põe na cabeça da criança, do adolescente, que ele tem que vir para cá para estudar, para fazer as coisas que o professor solicita, aí está valorizando o professor. Porque se viesse para cá para fazer qualquer coisa, não precisava ter professor. Já que tem, essa pessoa devia ser valorizada e a gente não sente isso, nem das famílias nem do aluno. Então, é outro problema, que flui para o desapontamento, desânimo de muitos professores.

(...)

E esse desrespeito, além de desvalorização é tratar mal mesmo, xingar o professor, não fazer as coisas, debochar, do que você pede para eles. Então, tem uma série de desvalorizações, não é só: “-Ah! Não vou estudar. Essa aí é uma chata mesmo, não vou fazer nada.” Se fosse só isso era fácil, mas todo dia você vê os professores chegando aqui e saindo. A antiga coordenadora falava: “-Vocês estão com cara de saída do período.” E quando ia chegando perto do final do semestre: “-Cara de final de semestre.” Porque é um dia, outro dia, outro dia, é muito maçante, não é? Caras de cansaço.

(...)

As histórias que um professor conta para o outro são de desrespeito. Os problemas, cada vez, você vê que estão aumentando, em função deles não valorizarem o professor, achar que eles podem fazer tudo e a gente tem que aceitar. Quer dizer, essa inclusão de 90% das crianças brasileiras na escola, só veio, para muitas famílias assim: “-As crianças têm que ir para a escola, ponto final.” Não veio junto com: “-O pai e a mãe são obrigados a botar a criança, deixar a criança freqüentar a escola com o que tem que fazer na escola”. Só têm que pôr, eles são obrigados a colocar a criança na escola, matricular e ter presença.

Segundo Beatriz, a nova política desestimula o aluno a estudar e favorece a indisciplina, já que o que é exigido para que ele seja aprovado é apenas presença em sala de aula:

Então, o que eles, muitos, tiram de conclusão, é que você não precisa estudar. Que o camarada, o amiguinho dele, que não estuda nada, vai passar e vai para a 6ª, na mesma classe, que ele que estudou. Então, o que você vai fazer quando eles percebem? É lógico que eles percebem, eles não são burros. E os pais muitas vezes falam isso: “-Na 5ª não precisa estudar não, na 5ª não repete só por falta?” Eles perguntam isso na reunião de pais e contam, falam para as crianças, as crianças sabem, isso não é um segredo, todos sabem.

(...)

Mas, o que acontece no final da 8ª? Os professores têm que dizer se cada um deles vai ser aprovado ou reprovado no ciclo, que é de 5ª à 8ª. Agora, você acha que um adolescente que não estudou na 5ª, não estudou na 6ª, não estudou na 7ª, vai estudar na 8ª? Ele vai estudar o quê? O que ele consegue fazer, depois de ter passado 3 anos, pensando: “-Eu vou passar mesmo esse ano. Para que eu preciso estudar?” Na 8ª, eles são reprovados ou não, no ciclo. E eu não gosto de fazer de conta que ele fez alguma coisa, quando ele não fez e você tem que empurrar o aluno, para um 1º ano do EM, sem, muitas vezes, ele entender texto. Não é que ele não sabe o conteúdo de ciências, ele não tem compreensão de texto suficiente para entender nada de ciências, de português, de matemática. E você dá nota só para ele passar, porque na 8ª acabou o ciclo. Então, isso eu acho outro problema, que algumas cidades no Brasil estão fazendo. Inventaram essa historinha de ciclo, além do aluno já vir para cá por vir, tem o ciclo, que ajuda, mais ainda, na minha opinião, o aluno entender que ele vem para cá, mas ele não precisa estudar, que ele não precisa fazer as atividades que os professores pedem.

(...)

Então, eles não voltam das férias no dia que é proposto pela Secretaria Municipal de Educação para voltar. Por que não voltam? Porque acham muito pouco, por exemplo, 3 semanas de férias, mas eles decidem e não voltam, eles estão sabendo que tem aula. Então, você propõe pergunta, conversa sobre as férias, o que fez, vamos fazer não sei o quê, eles já não querem fazer, no primeiro dia. Se você for dar uma escrita, vai ler uma história e escreve uma coisa: “-Ah! Não, professora. Olha quantos alunos têm, só 12.” Com 12,

eles não querem fazer, aí imagina quando você tiver 35 em uma sala.

(...)

Eu acho que nesses 8 anos aumentou muito a quantidade de alunos que não está nem aí, que não se preocupa em fazer as coisas para aprender, não tem um mínimo sentido, para eles, estudar, fazer, não tem a mínima preocupação e vontade de querer fazer, de melhorar, muitos, muitos, não é pouquinho não.

A escola produz alunos piores do que quando entraram:

Então, você vê até, às vezes, se você for acompanhando, eu já acompanhei, por exemplo, o mesmo aluno, na 5ª, na 6ª, na 7ª. Eu já tive alunos, por exemplo, que eram muito bons na 6ª e quando chegam à 8ª não fazem nada. Por quê? Porque ele está no meio dos amiguinhos que não fazem nada, às vezes, os que não fazem nada até gozam dele, que ele quer fazer, que ele quer participar. Então, é difícil você ver o contrário, uma criança que não fazia nada, não conseguia, ir evoluindo e ser um excelente aluno na 8ª.

No interior da nova política, palavras tais como avaliação, frequência e nota passam a representar apenas (muita) burocracia, trabalho árduo e sem sentido:

Para ter a nota, teoricamente, ele tem que estudar, fazer as atividades, não é só estudar para a prova. Fazer as atividades que a gente pede para ele aprender o conteúdo, não é só a prova. Se não serve para nada, para que a gente ainda dá nota? É incoerente, você tem que dar nota, você tem que ficar que nem louca. Eu estava ficando enlouquecida contando faltas, eu tenho mais ou menos 250 alunos. Porque eu tenho 6 salas de 30, 35, para contar aluno por aluno, quantas faltas ele teve no primeiro bimestre, daí eu entrego quantas faltas ele teve no segundo bimestre, eu somo todas as faltas, para entregar antes das férias, de 250 alunos. A mesma coisa com notas, eu tenho que fechar a nota, calcular qual é nota de cada um dos 250 alunos, fechar, dar para ele uma média. A gente passa essa média, primeiro papel: diário de classe, que a gente tem que passar a nota de cada um dos alunos e faltas; segundo papel: a gente tem uma ficha que a gente mostra para os pais, nos dias da reunião de pais, onde eu tenho que colocar para cada um dos meus 250 alunos, a nota e falta, então, esse é o segundo papel. Terceira vez que uso a

mesma coisa, eu passo as notas e faltas, digito no computador, para entrar para o cadastro daquele aluno junto da secretaria. Então, a gente faz 3 vezes a mesma coisa.

Como é que eu cobro, com nota, que eles estudem? A gente é obrigada a dar nota, todo final. Nós ficamos aí, a última semana, antes das férias, fechando média, contando faltas, eu não faço isso porque eu quero, porque a gente tem que dar. Agora, para que serve? Uma criança de 5ª série, se ela tiver todas as 8 matérias, que ela tem aula, com nota, todas, com NS, que significa não satisfatório, no primeiro semestre e no segundo semestre, repetir 8 NS em cada matéria, 1º semestre e no 2º semestre, ela vai passar também, para a 6ª série.

Beatriz busca construir formas de enfrentamento dos problemas que encontra, mas essas tentativas trazem poucos resultados:

Tenho uma 5ª série desse ano, 1 das minhas 3 5ª séries, tem 8 alunos que são, eu não sei o nome porque eu não estudei isso, na minha faculdade de biologia, eu não preciso saber se ele é analfabeto, ou alfabético funcional, ou não sei o que lá, que essas professoras de 1ª a 4ª sabem e estudaram isso. Eu não sei, eu não tenho que saber isso, como bióloga. Mas, o que eu tenho me proposto, já há vários anos? Ajudar na leitura e compreensão de texto, só que eu só consigo ajudar isso se a pessoa se propõe a ser ajudada. É a mesma história... Como é que vai aprender a nadar, se não vai entrar nunca em uma piscina? Então, eu não canso de falar para eles, eu falo: “- Olha, se eu estou lendo uma história.” Que eu não preciso ler, como bióloga. Mas, eu estou lendo para ajudar na compreensão de texto, que é isso que a prefeitura pede. Pode ser de jornal, tem umas revistas que vêm para a escola. São super legais.

Quem publica essas revistas direciona essa leitura para 1ª a 4ª, só que eu já li em todas as séries que eu dei aula aqui, nesses vários anos que eu estou aqui, de 5ª à 8ª, e poucos, primeiro: prestam atenção quando você lê; segundo: se propõem a querer entender a história e se você faz perguntas, alguma coisa relacionada à história, poucos tentam participar. Então, eu quero melhorar a compreensão de texto, estou dando uma oportunidade diferente, que não é do livro didático, pode ser artigo de jornal e você tem quanto de resultado? 5 alunos, 6, 4. E quando você começa a fazer isso com

mais frequência, o que acontece? Eu pego o artigo de jornal ou a revista e fico aqui na frente da sala, para estar lendo para eles ouvirem, a proposta é essa. Ouvirem uma pessoa com leitura fluente, que possa dar uma entonação diferenciada, para eles terem mais interesse pela história. No mesmo minuto em que eu começo a ficar nessa postura de início de leitura, 5, 6 deitam na mesa para dormir. (...) E isso, olha, já faço isso há muitos anos, é batata, você começa a pegar e começar a querer fazer a leitura, 5 ou 6 deitam e dormem. Agora, muitos desses, que são, muitas vezes, são os mesmos, outras vezes não, mas muitos repetem a mesma atitude várias vezes, são crianças e adolescentes que não lêem, que lêem muito mal, que não conseguem fazer a interpretação de texto, compreensão de um texto. Então, como que eu faço a ajuda mesmo, como que eu tenho que fazer?

E, às vezes, eu leio, por exemplo, nós tivemos outra coordenadora aqui que eu achei muito boa. Ela veio com algumas idéias de a gente fazer bastante isso, a leitura, de coisas diferentes. Então, por exemplo, ler poesia, ler crônicas, contos, enfim, de vários autores, têm livros que têm histórias, contos de vários autores, então, eu até procuro ver. E você vê que são historinhas de criancinha, que, teoricamente, seriam para a 1ª a 4ª, só que eles não entendem, muitos não entendem, não são 2 em uma classe. E você pensa, tem horas que eu fico pensando assim: nossa, mas eu estou perguntando uma coisa tão idiota, que eu não acho que eu devia perguntar isso para adolescentes de 6ª série ou de 7ª... E eles não respondem a pergunta, que eu suponho ser idiota para o nível de idade deles. Então, você consegue comprovar e é fácil, que o nível de compreensão de texto é muito pequeno, é historinha mesmo não é para conteúdo de ciências.

Diante do fracasso das tentativas, muitos professores desistem, cansam de tentar ensinar:

Agora, eu estou enjoada, isso contribui para a insatisfação, de ficar tentando um monte de coisas diferentes e os alunos não estão interessados. Quantos estão interessados? Quantos se propõem? Acabei de falar com uma 5ª série: “-Quem acha que fez todas as lições de casa que eu pedi até hoje?” Hoje tinham 12 nessa sala, uns 6 levantaram a mão. Eu falei: “-Vocês não têm noção do que vocês estão falando. Nenhum aluno nessa 5ª série fez todas as lições que eu pedi no 1º semestre.” Lógico, não acho que todo mundo é perfeito, que tem que fazer todas, mas eles, convictamente,

levantaram a mão, achando: “-Não, eu fiz.” Por isso que eles levantaram a mão.

E não sei, isso contribui para o desânimo sim, as pessoas enjoam. Por que eu não tenho o direito de enjoar? Por que os professores todos têm que ter sorriso na boca, todo dia estar de bom-humor, tratar muito bem os alunos, com todos esses problemas? E o problema é o professor, não é? O problema é que a gente tem que mudar: “-Ah! Se ele não gosta disso, então, você faz aquilo. Se ele não gosta de ler o texto, então, você dá uma música. Vamos trabalhar com a música.” E quem disse que ele vai escutar a música? Tem muita gente aqui, que trabalha com música. Agora, haja paciência, sabe? Eu acho que todo mundo tem limite, enjoa, as pessoas enjoam de ficar tentando e não ter retorno. Então, por isso eu falo que hoje eu consigo entender muitos professores que fazem muito pouco, eu faço muito menos do que eu fazia, quando eu entrei em 2000. E digo para todo mundo isso: “-Se eu fizesse, hoje em dia, o que eu fazia aqui, com os alunos que saíram daqui em 2000, não daria nenhum 5 [satisfatório].” Que é a nota intermediária, só ia ser NS [não-satisfatório].

(...)

E o que eu acho que está acontecendo, em 8 anos que eu estou aqui? Está piorando a qualidade da educação, sim, dentro da mesma escola, eu vejo professores também, empenhados. Eu não acho que todo professor é dedicado, tem um monte de professor que não é, que não quer fazer mais nada. Mas, eu até consegui entender, estando dentro da prefeitura, porque muitos que eram antes não são mais tão dedicados, por quê? Porque todo mundo desanima. Lógico, você vai tentar fazer uma coisa, os caras não querem, outra coisa, 5 fazem, outra coisa, 4 fazem, de 35. Eles não estão vindo para cá para estudar, para fazer as coisas que você pede. Então, é a minoria, hoje em dia, em cada sala, tanto faz 5ª, 6ª, 7ª ou 8ª, é a minoria de cada classe que, realmente, faz o que você propõe, se preocupa em estudar, em fazer lição, em ler alguma coisa que você pediu para ler.

(...)

Alguns professores ainda estão interessados, tem gente que já não tenta mais isso. Alguns saem mesmo, muita gente larga o emprego, vai procurar outra coisa, outra área. Eu penso o seguinte: “-Porque eu vou desistir agora, de uma coisa que eu já trabalho há 22 anos, 23, eu quero me aposentar. Eu acho que eu tenho direito à minha aposentadoria. Agora, eu vou desistir, por causa de 3, 4 anos que faltam, desistir porque eu acho tudo isso um problema!? Não vou. Então, o que muita gente, ao invés de se exonerar e procurar outro emprego – que às vezes, as pessoas não têm também outra coisa

para fazer – faz? Trabalha menos, faz menos, um negócio que não te dê tanto desgosto. Dá desgosto? Acho que dá sim, não vejo muita gente, não vejo muito professor saindo feliz daqui da escola em todas as manhãs, que eu trabalho todas as manhãs, não vejo e não tenho visto isso. Se você for começar procurar e ouvir: “-Quem sai feliz daqui, depois de trabalhar uma manhã inteira?” Poucos, raros. Eu não saio feliz daqui, não saio. Agora, é o meu emprego e foi por 22, 23 anos, que é o tempo que eu estou, contando tudo, não acho que eu deva desistir disso agora, porque eu quero me aposentar. E vou agüentar até me aposentar, pretendo.

Teve um professor que saiu daqui que ficou horrorizado, ele era um professor muito dinâmico, de português e inglês. Tentou fazer inúmeras coisas diferentes, tentou fazer, ele ficou em um grau tão grande de frustração. E por sorte, trabalha em uma área, ele já escrevia livros, contos e acabou tendo contato, por causa disso, que era uma outra atividade que ele tinha, com editoras e ele foi chamado para ser revisor de livros de outras pessoas. Então, ele largou o magistério para ser revisor de livros, ele falou: “-Ah! Vou ganhar um pouco mais, não é muito mais.” Porque também ele está em início de carreira, é um emprego novo para ele, talvez, daqui um tempo, ele comece a ganhar bem mais. “-Mas, é um descanso, perto do que eu fazia aqui, do grau de frustração que eu fiquei, trabalhando como professor. E eu não quero isso para a minha vida inteira. Então, eu fui mesmo atrás de conseguir, apareceu essa chance. Estou fora!” Se exonerou. Assinou carta de exoneração, que ele saiu, ele era concursado, ele saiu da prefeitura. E tem muita gente que faz isso.

Readaptado: um novo cargo para o professor?

Com tudo isso, tem aumentado o número de professores desanimados, afastados, readaptados. Esse aumento alcança dimensões tão grandes que se tornou algo “natural” a presença desses profissionais na rede e vem se configurando um novo “cargo” dentro do plano de carreira do magistério: o de readaptado. Desse modo, segundo Beatriz, o readaptado que solicita um remanejamento vai disputar vagas em escolas com outros readaptados e não com docentes que ministram a disciplina que ele ensinava quando estava na ativa...

Eu acho que você vê maior quantidade de professores assim, tendo um, “sofrimento mental” eu acho engraçado [o termo], mas eu adoro que você chame, é um desgosto, um desânimo. Você querer fazer a coisa, que você acha que devia ser de um jeito, não daquele jeito. Então, eu vou mudar o meu jeito de trabalhar para me dar menos desânimo, sofrimento, menos desgosto. As pessoas têm que aprender a fazer isso, senão não agüentam ficar na educação, hoje em dia. É só você ver a quantidade de professores que estão se readaptando, estão ficando doentes, cada vez mais. (...) Você vê, em cada escola tem esse negócio de troca de escola, tem vagas nas escolas para professores readaptados. Se entra na remoção um professor que já é readaptado, ele só pode se remover para uma escola onde tenha vaga para professor readaptado. Porque o professor readaptado não dá aula, ele vai fazer outra função. Então, se não tem vaga naquela escola, quer dizer, criaram já vagas para os professores readaptados, de tantos que tem. A vaga abre quando ou a pessoa se aposenta, por exemplo, professor readaptado se aposenta como readaptado. Você vê que é um cargo novo, uma função nova para o professor, de tantos que já estão readaptados. Quem é readaptado só pode ir para um lugar onde tem vaga de readaptado. Ele é de história, por exemplo, ele não pode mais concorrer com quem está dando aula de história. (...) Mas, não é legal? [Ironicamente] Um cargo novo para o professor.

1.3. Marina – do entusiasmo com o trabalho à angústia de não ensinar

Marina foi uma das quatro professoras que concordou em falar sobre o tema do “sofrimento mental” do professor a partir da reunião de professores em que fiz o convite.

Marina tem 61 anos de idade. Desde criança, tinha como meta frequentar um curso de nível superior, projeto que foi adiado quando, ao final do EM, interrompeu os estudos para se casar e cuidar dos 3 filhos. Aos 42 anos de idade, com os filhos já crescidos, buscou qualificar-se para atuar no mercado de trabalho e voltou a estudar, graduando-se geógrafa. Já no segundo ano da faculdade, em 1992, começou a lecionar, ministrando 10 horas-aula por semana em uma escola estadual como professora temporária. Em 1998, foi aprovada em concurso da prefeitura e do estado e, em 2000, assumiu as aulas na EMEF e efetivou-se no estado, inserções que mantém até os dias atuais.

O entusiasmo dos primeiros anos como professora vem dando lugar a uma profunda “angústia”, “cansaço”, motivados pelo desestímulo, pela falta de retorno do trabalho empreendido; colaborou também a composição do contrato desse ano, que implicou em uma rotina de trabalho mais cansativa:

Eu não atribuo à minha idade esse cansaço mental, eu atribuo ao desestímulo, à falta de retorno que eu tenho dos alunos. E isso está me angustiado profundamente, eu venho ficando angustiada, já desde o ano passado. O sistema também ficou um pouco confuso na minha vida, porque eu dava aula de manhã na Prefeitura, à noite no Estado e a minha vida caminhava, porque eu privilegio muito minha família também. O ano passado, as classes do noturno do Estado diminuíram e eu tive dar aulas também à tarde. E eu acabei, alguns dias da semana, não todos, porque mesmo assim eu ainda pego a jornada mínima, mas acabei tendo que ficar de manhã, tarde e noite voltada para a escola e isso me cansou um pouco. Mas, o que está, atualmente, me fazendo todos os dias pensar muito em parar com um dos cargos e ficar só com o outro é o desestímulo. Eu estou totalmente desestimulada com a clientela hoje, sabe? Eu acredito que, como professora de geografia, estudando sociedades, estudando o homem, com certeza, eu acredito na necessidade de dar oportunidade a todos. Sempre, nunca permiti preconceitos na minha

vida, nem enquanto educadora, mas eu percebi, que ao incluir, hoje, no sistema atual de educação, eles estão me obrigando a excluir alguns, muito poucos, bons alunos.

Segundo Marina, os ciclos de aprendizagem acabam produzindo um aluno desmotivado e defasado em conhecimento, especialmente leitura e escrita, defasagem essa que dificilmente será superada nos anos seguintes, já que os professores desses anos não sabem e nem têm condições de alfabetizar:

Mas, eu vejo o aluno muito desmotivado, ele já vem lá da 1ª série com muita defasagem. Então, eu acho que o governo, que nem, o Estado de São Paulo está investindo no EM, quando eu acho que esse dinheiro todo deveria estar sendo investido no ciclos I, de alfabetização. Porque no 3º ano, por mais que o governo me dê subsídios, quem não aprendeu a ler, não vai saber e eu não tenho essa didática para ensinar. E eu com 45, 47, 48 alunos na classe, eu não tenho como dar atenção a um aluno do EM. Só que na Prefeitura, eu também estou percebendo que aluno está chegando, nós temos alunos da 5ª série que não sabem ler e escrever, alunos que na 7ª série não sabem. Então, como fazer? Eu não sei alfabetizar. E aquilo que eu falei, ao incluir esses que não sabem, eu estou excluindo alguns poucos, mas existem, muito bons alunos.

A progressão continuada também esvaziou o sentido da avaliação, tanto para os professores quanto para os alunos, o que intensificou as relações conflituosas entre eles:

A progressão continuada não existe na cabeça de ninguém, apesar de todos esses anos, nós ainda não sabemos avaliar dentro da progressão continuada e acabou sendo uma progressão automática. O aluno não faltou, quietinho, não dá trabalho, nunca foi para a diretoria, passa de ano, porque você não tem ferramenta para reprová-lo, não existe mais reprovação. E no papel, a progressão continuada é bonita...

Então, tem muita coisa. O governo, ao dar uniforme, dar material, dar isso e dar aquilo e tirar a ferramenta que obrigaria o aluno a estudar, vai parecer que eu estou muito confusa, eu não estou,

porque eu falei para você: “-Não tem uma solução.” Então, assim, tudo tem os dois lados da moeda. Acredito em professor que persegue aluno e por isso ele usava a ferramenta reprovar. Eu conheci um caso de uma professora que reprovou 2, 3 vezes, até que a aluna foi ao banheiro tentar cortar os pulsos, porque era, puramente, perseguição. Porque a tua ferramenta, nesse momento da história educação, é o quê? Vou te reprovar. Então, a progressão continuada acabou com essa perseguição. Por outro lado, a progressão continuada, com tudo, veio jogada, apesar dos cursos que a gente faz, no coletivo ficou o quê? Aluno não falta, não tem outra ferramenta. E você iria adquirir o conteúdo, posteriormente, quando esse conteúdo te desse significado... (...) Então, eu não sei, eu não sei o que seria. Eu estou angustiada, tudo que eu ensinei a semana passada, se eu perguntar hoje, dificilmente, algum aluno me responde, ou seja, ele não construiu, ele não abstraiu nada do que eu ensinei.

(...)

Escuta, você entra em uma sala, fala: “-Bom dia.” Ninguém te responde. Você olha para eles e quer falar: “-Bom, nós paramos, nós vimos, na última aula, tal assunto. Vamos retomar, vamos dar continuidade.” Eles estão, alguns de costas para você, outros ouvindo aparelho eletrônico na orelha, outros, enfim, por exemplo, na outra escola, que é noturno, jogando truco na sala-de-aula. E não é que não tenha diretores e gestores competentes, tem. Não estou falando de gestor, nada disso, estou falando da clientela, da falta de educação, ninguém perguntou para mim: “-Como foi de férias, professora?” E a gente fica triste, porque você pensa em construir um elo afetivo, aí você fala: “-Como vocês foram? Passearam?” Ninguém pergunta: “-E a senhora, como foi?” Ou, se você não toca no assunto, é a partir daquele momento, ninguém fala: “-Bom dia, até logo.” Bate o sinal, ninguém espera você, para falar: “-Boa noite, professora”, “-Bom dia. Até logo, até amanhã.”

Soma-se a isso a forma como vem sendo implementada a política de inclusão de alunos portadores de necessidades especiais, já que o professor não conta com respaldo para lidar subjetivamente com o encontro com essas pessoas em situações difíceis e com o desafio representado pela tarefa de ensiná-las:

Que nem a Inclusão... Sou geógrafa e entro em uma 5ª série, me deparo com um aluno que tinha borrachinha enfiada no nariz, um balão de oxigênio enorme, do lado do corredor da escola, uma

cadeira especial e uma mãe ao lado dele. Eu não sabia se eu chorava, se eu fugia e eu ouvi o seguinte discurso dos pares: “- Nossa! O Paulinho consegue, pelo menos, agora, escrever o nome.” Lindo, eu aplaudo, só que ninguém me preparou para isso.

O primeiro dia eu comecei a chorar, porque eu me assustei, primeiro, que a cena não é bonita. Era um menino cheio de borrachinha, todo torto, com olhar tristinho, magrinho, uma criança de 5ª série que a mãe pegava no colo, como se tivesse 2 anos de idade. No corredor já tinha a maca para ele ficar e esse balão de oxigênio, construíram um banheiro para ele. Então, esse menino ia estudar da 5ª a 8ª série nessa sala, os outros que tinham que se adaptar, porque iam ficar nessa sala.

Linda essa Inclusão, mas e os outros como ficam? Primeiro, o Paulinho não aprendeu nada comigo, porque eu não sabia ensinar o Paulinho. Eu falava com ele como se eu fosse uma “debilóide”, eu não sei o nome, porque eu balbuciava, como se ele fosse surdo e ele me fazia a leitura labial, porque eu falava: “-Entendeu, Paulinho?” Eu não sabia passar a lição para ele, eu não sabia nada, a mãe copiava a lição porque ele não escrevia. Eu comecei a pegar um Atlas e não dava aula para os outros, quer dizer, eu fiz mal para o Paulinho, porque eu não criei vínculo de ensinar alguma coisa para ele, porque para ensinar para ele, eu tinha que estar do lado dele, ensinando para ele. Eu tinha uma classe espertíssima, por quê? A escola escolheu a melhor 5ª série, em termos de alunos, para não causar problemas para o Paulinho, então, era uma 5ª série excelente. E eu me preocupava, porque eles me olhavam, sedentos de querer aprender mais alguma coisa. Então, olha que absurdo o que fizeram comigo e que eu fiz com ele, Paulinho. Porque ou eu chorava ou eu ignorava.

Marina fala de uma série de tentativas de enfrentar esses problemas, de estimular os alunos, de estabelecer relações entre a geografia e o seu dia-a-dia, mas os resultados não são animadores, o que gera mais angústia e tristeza...

E eu estou ficando desmotivada e daria exemplos. (...) Eu achei que trabalhar com eles geografia pensando nas olimpíadas, eu iria estimulá-los. Então, eu propus que cada aluno escolhesse um país, voluntariamente, que eu também acredito que isso iria criar mais estímulo para eles, eles escolhendo o país que eles gostariam, eu falei: “-Vamos imaginar que agora a gente ganhou na mega-sena, vamos pegar um avião. Que país vocês gostariam?” (...) O meu

absurdo assim, o meu desestímulo, eu não sabia se eu ria ou se eu chorava ou: “-Por onde eu começo?” É que eu percebi que tinham alunos, que não tinham a mínima noção de falar nome de algum país. Eis que uma aluna, na quinta-feira, me surpreende dizendo: “-Ah! Tudo bem. Eu já escolhi, eu quero pesquisar a Europa.” Isso no 2º ano do EM. E um riu e eu não queria, porque todo ano, o meu ano letivo eu começo falando que eu não permito, na minha sala-de-aula, preconceito, discriminação, estereótipos. E eu também não sabia se eu ria ou se eu chorava nessa hora, eu tive que contornar a situação e novamente, eu dei conceitos de terras emersas e imersas, para chegar em continente e explicar para ela o que é um país. Eis que eu penso que terminei de explicar, ela fala: “-Então, já sei. Eu quero pesquisar sobre Hollywood.” E eu falo: “-Meu Deus! Eu estou dando um roteiro de pesquisar um país, mas eles não conhecem o mapa mundi, no 2º ano do EM.” (...) Além disso, muitos falaram: “-Ah! Professora. Qual país é mais fácil de pesquisar?” E aquilo foi um banho, uma ducha de água gelada, porque nem isso deu interesse. (...) Então, não sei, isso está me angustiado profundamente, já estou levantando com vontade de, por ter 61 anos de idade, requerer uma aposentadoria proporcional, por idade. (...) Me perguntar qual é o país mais fácil para pesquisar, isso dá muita tristeza, para a tua especialização!

(...)

Passou duas aulas, se eu tenho que dar uma retomada, eles não lembram mais, eles não constroem conhecimento, eles não têm vontade, eles não têm sonho, eles não se percebem como modificadores do espaço deles e da sociedade, na qual eles estão inseridos, eles não têm essa percepção. E eu não sei qual é o caminho, isso está me angustiado.

A estrutura da rede educacional e a alta rotatividade de profissionais dificultam a formação de relações de amizade entre os trabalhadores, relações que poderiam colaborar na construção de espaços de interlocução, espaços nos quais poderiam ser constituídas formas coletivas de enfrentamento dos problemas...

E não é porque eu estou triste assim com a educação, que eu estou falando isso. Essa visão eu tenho, normal. O envolvimento do corpo docente não é 100% igual, porque a escola não proporciona que eu, afetivamente, passe a ter você como amiga. É colega. Claro que a gente tem afinidades, mas você chega: “-Bom dia.” Você sai: “-Tchau.” Qual o momento que nós temos para conversar, para eu te

falar que a peça foi boa, para você falar que o teu nenê, por exemplo... Tem uma professora de licença médica, cadê notícia dela? Entendeu? Essa parte humana não tem. Meu marido ficou muito doente, eu aqui fui muito bem entendida pela diretora, ela falou: “-Primeiro cuida disso, depois a gente vê a parte burocrática, as suas abonadas, licença, documento e tal.” No Estado, eu falei com a vice, que a diretora não estava, a vice não se comunicou com a diretora, meu marido morrendo na UTI. A diretora foi saber porque uma pessoa que tem mais contato comigo, contou para ela. Ela não sabia que eu estava faltando e que o meu marido estava na UTI. E que prazer você tem em trabalhar em uma escola assim? Essa mudança contínua de diretor, de professor, de funcionários, dentro do recinto escolar, cria problema, não dá continuidade.

E o trabalho do professor acaba sendo muito solitário:

E interessante que é um trabalho de grupo, porque são vários professores, vários, diretor, vice, coordenador, inspetor de alunos, auxiliar de período e professores. Mas, na realidade, é um trabalho solitário, porque você fecha a porta ali, acabou. E essa cobrança do final, não existe também aí: “-Vamos desenvolver um projeto interdisciplinar. Vamos não sei o quê. Vamos ali.” Encostou a porta, ninguém está sabendo se eu estou trabalhando bem, se eu estou construindo o aluno, o que eu estou dando. Porque, assim como tem médico responsável e irresponsável, tem professor também. Eu já vi professor, há alguns anos atrás, mandar o aluno copiar a página tal e ele abria o jornal e ficava sentado lendo. Eu tinha esquecido da sua entrevista, falei hoje, para uma professora ali sentada no jardim: “-Olha, eu tenho liberdade de perguntar a sua idade, você é jovem.” Ela falou: “-Quarenta anos.” Falei: “-Pois é, se eu tivesse quarenta anos, hoje eu estaria mudando o meu rumo, com a experiência atual. Hoje eu iria buscar outros caminhos.”

Trabalhador solitário e responsabilizado pela mídia pelas mazelas do sistema escolar:

Agora, o que mais disso tudo me entristece é que a imprensa, a mídia, nunca entrevista um professor, mesmo porque a lei não permite, mas podia ser, pelo menos, anonimamente. E aí o que

acontece? Teve uma greve há pouco tempo atrás, no estado de São Paulo e cada vez que você vai ler sobre a greve, (...) cada vez que você ia se inteirar do que estava acontecendo, você ouve o aluno, a família do aluno está muito mal informada, porque acha que o professor está sem dar aula, porque a única reivindicação é ganhar pouco. Quando, na realidade, a gente reivindica 30, 35 alunos por classe.

A maioria dos docentes está angustiada...

Eu vejo todo, olha, a maioria dos professores estão angustiados. Só não estão angustiados, no momento, e eu estou sendo bem transparente com você, assim: professor que trabalhava de gerente do banco e que o banco agora cobra as metas e que ele começou a ficar atormentado e que ele foi para a educação, para complementar, hoje está largando o banco e está ficando na educação. A tal da estabilidade, que uma vez concursado, te dá estabilidade, então, é meta. Com essa situação do governo, você ser mandado de uma empresa particular, aos 48 anos de idade, fica difícil. Então, a educação absorve essa mão-de-obra. Agora, eu vejo angústia em muitos professores. Eu trabalho em 2 escolas hoje, nas 2 escolas eu tenho muita angústia, eu conheço uma excelente professora, que está quase no tempo pra se aposentar, faltando 2 anos para ela ter 25 anos de magistério. Só que ela não conseguiria, nesses 2 anos, ter a idade, então, ela precisaria pagar um pedágio. Ela foi, procurou um advogado, fizeram as contas e ela se convenceu que ela vai se aposentar, mesmo não tendo os 25 anos, com uma aposentadoria proporcional. Porque ela disse que a diferença vale menos do que a saúde dela, ela também está totalmente desmotivada.

Marina vê em si os sinais dessa angústia, quando contrapõe os dias de felicidade na docência, em que vivia o prazer do trabalho concluído, do aprender do alunado, aos dias de hoje, em que o trabalho não efetivado:

Por exemplo, eu sempre fui elogiada porque tenho um diário de classe muito bem feito, eu sempre preparei aula, eu sempre pesquisei para ver um projeto diferente, não tenho mais vontade. Eu sempre fui para a escola perfumada, maquiada, de sapatinho alto,

bem arrumadinha, olha como eu estou hoje, entendeu? Nunca fiquei, o meu marido, outro dia, falou: “-Nunca vi você sem fazer sua unha.” Eu me arrumava, porque eu dizia: “É o meu trabalho. Eu vou para a escola como se eu fosse advogada, iria para o tribunal, se eu fosse médica, para o hospital. Então, não importa que escola é, é o meu trabalho.” E aluno gosta de coisa bonita. E eu já tenho uma certa idade, então, sempre me preocupei em estar com o cabelo arrumado, sempre com uma jóia, um colar, uma bijuteria, perfumada, de sapatinho, bem arrumadinha, combinando. Hoje, não tenho mais essa preocupação e este ano eu estou péssima...

Alguma coisa vem mudando na escola...

E já fui muito feliz, já fui muito feliz. Tenho assim, histórias infinitas para contar da minha felicidade, em dando aula, da gratificação, da gratidão familiar, do aluno. Olha, eu tenho uma pasta de cartas, bilhetes de alunos, que está enorme, da década de 1998, por aí, de coisas lindas que alunos escreviam para mim. Então, porque tem professor, realmente azedo, que não tem empatia com o aluno, mas eu sou obrigada também a pensar: “-Será que eu envelheci e fiquei ranzinza ou será que realmente a escola mudou?”

1.4. Considerações sobre as entrevistas com as professoras Herminda, Beatriz e Marina

As professoras entrevistadas referem-se ao seu trabalho como um trabalho impedido de acontecer, situação que traz vivências de intenso sofrimento mental e que são nomeadas de diversas formas: mal-estar, angústia, desgosto, desânimo, cansaço, desestímulo, tristeza. O trabalho impedido do professor é entendido como sendo o de “trabalhar o conhecimento, trabalhar o desenvolvimento intelectual do aluno, as competências do aluno” (Herminda), motivar os alunos a aprenderem utilizando as estratégias inovadoras que vêm aprendendo a programar, verificar a aquisição de conhecimento por parte dos alunos e sua transformação em uma direção planejada... Ao contrário disso, as docentes se deparam com alunos indisciplinados e desmotivados, alunos que “saem da escola piores do que entraram”, alunos

que muitas vezes concluem os 8 anos do EF sem sequer terem aprendido a ler e escrever, alunos com os quais entram em choque todos os dias, enfrentando algo que mais se parece com uma guerra do que com o processo ensino-aprendizagem.

A referência das depoentes às “competências” do aluno, às estratégias inovadoras etc. remetem ao processo de reestruturação da organização do trabalho docente, em curso desde os anos 1990, processo que resulta em um quadro de precarização, flexibilização, desvalorização e descaracterização do trabalho docente, conforme apontamos no capítulo I. Há uma intensificação do trabalho, tanto no sentido do aumento de número de alunos por classe, quanto no da ampliação e diversificação das atividades que passam a ser de responsabilidade do professor – nessa perspectiva, Herminda aponta o ensino de hábitos de convivência e Beatriz descreve a entrega de leite e uniforme escolar. Somado a isso, há a falta crônica de profissionais nas escolas, a existência de vagas “em aberto” que dificilmente são preenchidas, a terceirização do trabalho dos agentes escolares.

As três professoras falam sobre a precarização dos contratos de trabalho, relatando diversas possibilidades de vínculo empregatício com a rede escolar, que vão desde aqueles que se dão por tempo determinado até a efetivação via concurso público. Os contratos de trabalho também remetem aos esforços desempenhados pelos professores na constituição das jornadas de trabalho, esforços que implicam, muitas vezes, na necessidade de ministrar aulas em diversas escolas, o que resulta em um cotidiano bastante atribulado em que fica praticamente inviabilizado o vínculo com a unidade escolar e com a comunidade que a frequenta, bem como o acompanhamento minucioso do processo dos alunos, essencial na progressão continuada. Outra consequência das dificuldades de constituição da jornada é o eterno remanejamento que acontece entre professores e escolas da RPE. Nesse cenário, configuram-se diversas possibilidades de inserção dos professores, situações de maior ou menor precariedade, o que revela condições de trabalho mais ou menos desgastantes.

É no interior do confronto entre a real função da instituição escolar em uma sociedade de classes e aquilo que é proclamado como sendo sua missão oficial, ou seja, é no interior do confronto entre a tarefa de ocultar a desigualdade de oportunidades, travestindo-a como diferenças individuais de aptidão e a missão de proclamar a inclusão que o professor vive seus dilemas cotidianos. Profissional que representa o discurso da inclusão em uma sociedade excludente, o professor vive a contradição entre o discurso oficial da propaganda que afirma a

democratização do acesso e da permanência em uma escola de qualidade para todos e a escola real, recebendo as pressões do Estado e das famílias, sendo individualmente culpabilizado pelo fracasso da escola.

Outra contradição que atravessa o trabalho docente é a tarefa de criar a partir do imposto, executar de modo criativo, adequado e resignado os ditames de uma política educacional com a qual a maioria não concorda e que, de qualquer maneira, enfrenta impossibilidades estruturais para a real implementação. No contexto da regularização de fluxo, problemas antigos da escola pública brasileira se reordenam e outros tantos parecem estar sendo inaugurados. A reprovação dos alunos acabou por decreto. A lógica que levava às múltiplas reprovações sofreu poucas modificações, ou seja, estamos diante de uma política educacional que eliminou o fracasso escolar, mas não garantiu o sucesso, que minimizou a exclusão *da* escola e ampliou a exclusão *na* escola (Viégas, 2006). A resultante disso é uma escola que funciona com a lógica da seriação, mas sem séries; que não consegue estimular o aluno a querer aprender, mas não tem o recurso coercitivo da reprovação; que avalia com base na assimilação de conteúdos, mas não mais pode ensiná-los, sob pena de quem ousar fazer isso ser tachado como “conteudista”; uma escola em que avaliação, frequência e nota viraram burocracia, trabalho árduo e sem sentido. Intensificam-se as relações conflituosas entre os que convivem na escola. Os alunos não aprendem. O sentido grande do trabalho do professor se esvai.

É assim que podemos entender a transformação do entusiasmo de Marina em cansaço, angústia, tristeza e desestímulo com a falta de retorno do trabalho empreendido, um trabalho solitário, dificultado pelos obstáculos colocados à formação de redes de solidariedade e interlocução. Ao mesmo tempo, vemos a construção cotidiana de tentativas de enfrentamento, tais como a articulação de reuniões, a construção de combinados sobre procedimentos a adotar, as avaliações desses procedimentos, as inovações pedagógicas, a construção de projetos de toda sorte, a frequência a cursos de reciclagem... Essas tentativas de enfrentamento, não raro resultam em frustração, já que não conseguem superar a lógica da produção do fracasso escolar, que se expressa na escola, mas que não é constituída exclusivamente ali. Restam, assim, as estratégias de minimização do desgaste, a diminuição da dedicação e do empenho, a realização do trabalho de modo burocrático, a desistência *na* escola e a desistência *da* escola, o abandono do magistério. Essas estratégias de minimização

do desgaste implicam, ao mesmo tempo, em uma espécie de renúncia à educação, o que pode agravar ainda mais o quadro: menos alunos aprendendo, mais sofrimento.

2. Andréa – as estratégias de enfrentamento da professora de educação física

Andréa tem 40 anos, é casada e mãe de 2 filhos. É professora de educação física de EF-Nível II e se candidatou a conversar sobre o tema do “sofrimento mental” do professor na reunião de professores de que participamos. Formou-se aos 20 anos de idade em educação física e leciona essa disciplina há 20 anos. Começou como professora da RPE estadual em 1988, sendo comissionada na prefeitura em 1989. Naquela época, atuava também como professora de natação em escola particular. Em 1996, é aprovada em concurso na RPE municipal para professora adjunta e pede exoneração no estado. Em 2000, sai da escola de natação e, a partir daí, permanece como docente apenas na prefeitura, na EMEF.

Teve duas passagens pela EMEF: uma em 1993, uma experiência difícil, já que não havia quadras na escola e o exíguo espaço físico improvisado – uma calçada na rua da escola – tinha que ser dividido com outras 3 professoras de educação física que atuavam no mesmo horário; outra, iniciada em 2000, quando ela acabou escolhendo a EMEF por falta de opção próxima de sua residência. Afastou-se durante 2 anos e meio da EMEF para atuar em um CEU, voltando à sala de aula no início de 2008.

As falas de Andréa contrastam bastante com as das colegas: enquanto as outras falam de sofrimento, de desistência, de sonhos inviabilizados, de alunos indisciplinados e desinteressados, de um trabalho que perdeu o sentido e que é impedido de acontecer, de um dia-a-dia atribulado, de falta de controle sobre o trabalho etc., Andréa fala majoritariamente de possibilidades, de insistência, de projetos, de relações de intimidade e amizade com alunos motivados etc. Esse contraste impressionante parece ser determinado pelas especificidades do lugar que ocupa na escola como professora de uma disciplina como educação física. Assim, Andréa conta sobre o como a educação física, por trabalhar com o corpo e envolver questões de sexualidade, temas delicados e de interesse dos adolescentes, permite maior proximidade com o professor:

Eu sinto assim, na aula de educação física, as meninas têm menos interesse do que os meninos, elas vêm com roupa, porque eu acho que a escola é também onde eles desenvolvem a parte social deles.

Porque aqui, a gente não tem, sei lá, um lugar que eles possam ir para conhecer pessoas novas, para paquerar, para namorar. Então, eles pegam a melhor roupa que eles têm para vir para a escola. Então, as meninas vêm de batom, vem de calça jeans agarradíssima. Os meninos vêm arrumados também, mas assim, maquiada, o cabelo, não pode, eu brinco assim: “-Nossa! Não pode correr porque a molinha não pode sair do lugar.” Elas nem se mexem. Eu tenho uma aluna que eu brinco com ela: “-As molinhas não mexeram.” Ela anda até dura, para os cachinhos não saírem do lugar. Então, você se depara com essas situações e assim, eu vou: “-Pessoal, não dá. Tudo bem, quer vir, venha. Na aula de educação física, coloca uma calça de moletom, uma calça de cotton. Depois eu deixo trocar de roupa, vocês se trocam.” Elas têm vergonha, porque a calça de cotton é muito agarrada, marca o bumbum.

(...)

Eu sou brava também, mas ele [aluno] falou que eu sou muito amorosa. Mas, acho que não é amorosa, o termo, mas assim, é espontâneo, então, eu falo: “-Ah! Puxa, o que aconteceu hoje? Está tudo bem?” Você percebe um aluno mais ou menos, que não está legal. Mas, a educação física possibilita isso também: “-Ah! Puxa, está bonito. Você joga bem.” E na hora que eu tenho que chamar a atenção, eu também chamo, mas eu gosto, mas eu brinco, eu gosto de gente, eu gosto de estar junto. Infelizmente, eles não correspondem sempre com o que eu quero, mas eu curto trabalhar com eles. Eu curto as dúvidas, as questões sexuais, que eu e a Beatriz, nós fizemos um curso de orientação sexual. E as meninas, às vezes, vêm fazer umas perguntas, eu falo: “-Ah! Eu vou falar com a professora Beatriz, se a gente começa de novo o projeto.” Aí perguntam: “-Professora, quando é que você vai conversar com a gente?”. Então, tem essa aproximação, tem até de falar.

A aula de educação física também acontece em um local bastante diferenciado, sua sala de aula é a quadra, o que implica na necessidade de compor outra relação com os alunos, exigindo que sejam estabelecidos combinados e negociações com os alunos e com a comunidade:

E a educação física, até conversando com a nova coordenadora, ontem, a gente tem mais um agravante, porque os alunos que cabulam aula, os alunos que chegam atrasados, eles ficam na minha sala-de-aula. Então, eu já falei isso para a direção. A gente põe isolado lá, normalmente, quando foi meu aluno, ex-aluno, sabe que

tem que ficar sentado, mas têm uns que passam correndo, passam atrapalhando, querem entrar na aula, eu falo: “-Eu não vou deixar você entrar na aula, porque essa atividade, eu estou desenvolvendo com essa turma.” (...) Só que ou sou inspetora de alunos ou eu sou professora. Eu não dou conta de ficar falando: “-Fulano, volta para a sala, sicrano.” Então, eles estão lá, só que eles não sabem dessa minha postura, eles devem achar que eu sou bacana, porque eu estou deixando ficar lá, só não deixo participar da aula. Porque, eu falei: “-Ou eu sou uma coisa ou outra, não dá.” Interfere, porque um fica gritando do alambrado, para o que está na quadra, eles estão fora da aula, eu tenho que falar mais alto que eles, para eu poder dar a minha aula. Não tem funcionários, a gente já pediu, para dar uma circulada, para ver quem está cabulando, para tirar, porque eu falei: “-Gente, lá é a minha sala-de-aula”.

Eu cheguei a trabalhar aqui, que veio um moço que era um bandidão, com uma arma desse tamanho, eu ficava desesperada. Ele vinha, sentava com uma cara de doidão, mal-encarado, sabe aquela cara assim, eu morria de medo daquele homem, mas eu fui me aproximando, fui tentando, até que um dia, eu coloquei a mão nele assim, eu tinha medo, mas eu pensei: gente, eu preciso. Perguntei da família, parecia uma criança conversando comigo, ele falou que a mãe dele estava morando no interior, que o irmão estava preso, depois desse dia, ele vinha até me cumprimentar. Então, eu senti que ele, eu falei: “-Opa! Já conquistei alguma coisa.” Talvez, no momento que eu peça para ele: “-Olha, agora, dá para você ficar ali, que eu vou fazer um trabalho.”

Tinham os alunos que eram difíceis, também. A gente tinha uma bola de futebol, o menino combinou de chutar para o mato, porque naquela época era mato mesmo, chutava a bola para fora da quadra e já tinha alguém para pegar, para levar embora e aconteceu isso no campeonato, nesse campeonato. E o que aconteceu? Os outros meninos sabiam que ele tinha feito de propósito e tinha um menino que era sobrinho de um bambambam aí, e depois disso, nunca mais sumiu bola, pelo menos, naquela época, não sumia bola. E quando eles chutavam a bola para a grama, propositalmente, olha o que a gente era obrigado a fazer, mas eu fui aprendendo a fazer essas coisas, naquela época tinha merenda seca, aqui na escola, eu falava que ia dar 3 suquinhos para quem achasse a bola. A gente pegava, fazia e dava, eles iam pegar a bola, porque não podia, porque senão, acabava o material.

Tem alunos cujo desempenho é insatisfatório em outras matérias e que em educação física se saem muito bem:

E têm muitos desses também, que não aprendem e comigo são bons alunos, que educação física tem esse diferencial. Eu falo para os professores, eu falei: “-Gente, eu consigo, o Júlio César.” Ele é da 5ª B, é um menino que está, totalmente, fora da idade, ele acho que vai fazer 14 anos agora, está na 5ª série, eu falei: “-Gente, ele foi o primeiro a me entregar a pesquisa que eu pedi. Ele responde as questões, quando eu passo. Ele é um ótimo aluno em educação física.” Só que o que acontece? Como ele está fora da idade, ele acaba machucando os outros, não porque ele queira, porque ele tem mais força, então, acaba. E eu adoro esse aluno! Mas quando você fala do Júlio César, as professoras: “-Ai!” Eu falei assim: “-Gente, eu ainda acho, eu ainda vou conseguir, de alguma forma, conquistar esse menino, eu não sei como.” E vou conversando com ele, aluno levado não é um problema para mim, entendeu? Eu acho assim, faz arte, acontece, você conversa, agora, que falte com o respeito, não admito.

Apesar do lugar privilegiado e da relação privilegiada com os alunos, ela percebe uma intensificação da falta de respeito dos alunos para com os professores. Embora presente, ela faz questão de dizer que não é a maioria dos alunos que tem esse tipo de postura na relação com ela.

Quando eu voltei para a escola, eu me deparei com situações, que eu falei assim: “-Gente, eu não acredito. Criança de 5ª série, aluno de 5ª série, que, normalmente, fazem bagunça. Mas, você fala mais alto, eles acatam, eles respeitam, não existe isso.” Eu fiquei, realmente assustada, eu falei: “-Gente, o que está acontecendo? O que aconteceu em 2 anos e meio, para ter essa mudança muito grande.” Nossa, eu até brinco assim, eles falam palavrão como se falassem bom dia. Uma coisa, que antigamente, era um problema muito grave para o professor, era motivo para chamar pai e mãe. A gente já, sabe, faz de conta que não ouviu, porque é corriqueiro, é o tempo todo essa situação acontecendo. Então, é muito difícil, é uma situação que eu estou colocando, mas é muito difícil, é uma falta de respeito muito grande. (...) Normalmente, educação física é uma atividade que eles gostam, pelo menos, a maioria. Então, a gente

acaba conseguindo deles, negociando mesmo, normalmente, eu conseguia melhores resultados e eu estou sentindo assim, bem isso: “-Olha, se vocês não ficarem quietos, se vocês não prestarem atenção, a gente não vai descer hoje. Então, não vai ter aula.” Não está adiantando, entendeu? Não dá para a gente sentir o que está acontecendo? É complicado, e me assustou bastante, nessa volta.

E essas questões de, os próprios alunos desrespeitam, são indisciplinados, não é uma maioria, falar para você que é uma classe: “-Ah! Todo mundo é assim.” Não. Tem classe que tem 5, tem classe que tem 2, tem classe que tem 8, mas, esses conseguem atrapalhar toda uma classe. E assim, eu também, eu procuro não ficar tirando aluno da aula, por motivos, ao meu ver, pequenos. Então, eu procuro levar, descer, tentar conversar e ver se eu trago essa criança para perto de mim, tentar ver se eu consigo fazer funcionar. Eu não coloco e falo: “-Não, vão sair esses 2 para eu conseguir dar aula.” Eu tento levar junto. Mas, é claro que às vezes, têm situações que extrapolam, que a gente tem que tirar.

O que é frustrante em seu trabalho é quando traz uma proposta e não consegue desenvolvê-la:

Mas assim, o mais difícil, o mais frustrante para mim, enquanto professora, é quando você vem com uma proposta de trabalho e você não consegue desenvolver. Porque assim, tem aquela cultura do futebol, que eles acham que educação física é só futebol e não é a aula de futebol, educativo de futebol, que você vai trabalhar. E eu tenho certeza que todos os colegas daqui, trabalham as outras modalidades esportivas, mas é o que eles gostam, realmente, é o que eles praticam na rua e etc. Então, assim, a dificuldade que você tem de estar colocando coisas novas, a aceitação dos alunos e aqueles que vêm para badernar. Então, vêm, chutam a bola na cara do outro, e xingam, e batem, e jogam pedra, então, isso dificultou bastante, também. Aí você se frustra, o sofrimento, acho que é uma frustração, de você não conseguir desenvolver um trabalho, que você quer que eles aprendam, eu falo assim: “-Gente, vocês precisam aprender coisas novas, não é só futebol.” Eles têm momento do futebol também, claro que tem. Eles têm aula livre, que uma vez por mês é aula livre, que eles podem jogar o que eles quiserem, se quiser jogar peteca, pode. Mas, tem o compromisso também, eu não posso passar o ano inteiro, largando a bola e

deixando-os jogarem futebol. Então, assim, a maior frustração é essa, porque eles não querem, eles não aceitam e aqueles alunos que, realmente, atrapalham. Porque você tem que ficar o tempo todo mediando: “-Não bate no fulano, não chuta o sicrano, não joga...” É difícil.

Mesmo tendo esses problemas, a realidade de Andréa é tão diferente daquela de tantos outros colegas que ela acha que eles exageram quando dizem que não têm mais esperança, que desistiram.

Eu acho que o povo mais fala mesmo, do que no fundo eles têm mesmo, eu acho. Porque gente, se você não tiver esperança, é tudo balela, viu? Porque tem gente que fala assim: “-Ah! Eu vou fazer menos, que não sei o que lá.” É tudo mentira, mentira, vai tentar fazer melhor mesmo, vai tentar trazer aquele aluno. Tudo bem, talvez, a gente tenha que dar um conteúdo, não vai conseguir atingir, porque a classe está diferenciada, mas ele vai tentar fazer o melhor. Só que assim, ele vai tentar e talvez a resposta dos alunos não atinja aquilo que a gente queira. Então, em consequência disso, a gente tem que, realmente, dar uma recuada. Mas, não é que você está recuando, porque você acha que: “-Ah! Não vou.” Não é por isso, é a resposta deles, na verdade, você vai dando menos, em consequência da resposta que você está tendo, do aprendizado do aluno e não porque você não tem esperança que eles aprendam mais. Porque se a resposta viesse deles, com certeza, ia mais e mais, eu tenho certeza, eu tenho certeza disso.

Andréa levanta a hipótese de que as coisas poderiam ser mais difíceis caso ela tivesse que ensinar a ler ou escrever, já que nessas aquisições que residem os principais impasses vividos pelos professores das séries iniciais e pelos demais também:

É assim, é muita diferença, eu acho, com o passar do tempo, cada ano que passa, pelo o que eu estou sentindo, está mais difícil. Porque, eu não sei o que acontece. Porque os colegas são os mesmos, aquele problema, que eu não sinto tanto, porque eu trabalho pouco com leitura e escrita, mas o que a gente observa que tem criança que não está alfabetizada na 5ª série. Que alguns deles

são essas crianças que atrapalham a aula, mas tem uns que são apáticos também, entendeu?

(...)

Eu acho que é meio geral isso, porque, eu não sei o que os outros colegas falaram, mas eu acho que a maior frustração do professor, o sofrimento do professor é não conseguir transmitir, não conseguir passar o mínimo para os alunos. A preocupação, na verdade, é o aluno, eu acho que a preocupação de todos os professores é que eles saiam daqui sabendo um pouco mais do que quando eles chegaram, entendeu? É o mínimo. Então, eu acho que o maior sofrimento nosso é esse de você não conseguir transmitir aquilo que você precisa passar para elas. Talvez, a gente não evoluiu a ponto de entender como é que funciona, mas a gente também tem que buscar, de repente, outras dinâmicas, outras coisas, sei lá, não sei, que possa estar minimizando isso. Mas, eu acho que o maior sofrimento do professor é esse. E tudo isso, a indisciplina, a falta de vontade, esses alunos que não acompanham a sala, porque não estão alfabetizados, a maior frustração do professor é porque esse aluno não vai aprender. Você não vai ter como fazer com que aquele sujeito aprenda.

Andréa tem energia para pensar em saídas, em formas de enfrentamento, prioritariamente coletivas, dos problemas encontrados. Entende que o caminho é o trabalho coletivo, a escola assumir as questões:

Porque, normalmente, a gente vê as mesmas crianças, os mesmos alunos, sempre para fora, independente de que professor esteja dando aula. Então assim, normalmente, são os mesmos: “-Que trabalho diferenciado, o que a gente poderia estar fazendo com essas crianças para amenizar esse sofrimento tão grande, por todos os professores.” Porque assim, são as mesmas crianças, normalmente, que saem, ou senão, aquela criança, talvez, não todos, mas tem um ou outro que sai com todo mundo. Então, o que a escola poderia estar ajudando? Que eu também não sei, mas pelo menos, estar preocupada em estar ajudando de alguma forma, o que a gente pode estar fazendo com esses alunos. Se vai ter resultado ou não, eu não sei, mas assim, eu acho legal você se sentir, amenizar esse sofrimento, sabendo que vai ter um grupo ou vai ter uma pessoa que vai, realmente, estar tentando fazer alguma coisa para amenizar isso.

(...)

Desenvolver projeto que talvez, por exemplo, até ajude nessa, nesse sofrimento. Sei lá, vamos fazer um projeto de feira de ciência, sei lá, qualquer coisa, vamos fazer, vamos agitar. Gente, será que com isso a gente não consegue melhorar, a gente não consegue trazer esse aluno para próximo de todos, da escola, esse amor que ele tem pela escola, que ele vai passar a ter pela escola, pelo uso da escola, pelos professores, sei lá? Será que a gente não consegue?

O trabalho de equipe é fundamental, assim como é fundamental buscar ativamente um terreno em que ele possa fertilizar e isso passa também pela construção de relações mais próximas e amistosas entre os trabalhadores:

Não é que foi assim, a gente era muito, se eu falar corporativo, fica feio, mas era assim, era todo mundo, seguindo, mais ou menos, as mesmas. Tinha problema? Tinha. Tinha problema sério com aluno também, mas eu acho que, como a gente, a nossa equipe era muito legal, a gente chegava na sala dos professores, em vez de ter reclamação, porque eu até brinco. Eu falei que eu vou pegar o vício do negócio. De chegar na sala dos professores, a gente só fala de aluno, a gente só fala de aluno problema. Na hora do recreio, que é a hora para a gente descontrair, todo mundo se pega falando de aluno. E assim, e naquela época não, a gente tinha uns amigos lá, que contavam causos de pescaria e outro brincava de não sei o quê, a gente tirava sarro de outro. Então, assim, era um momento de descontração. Então, tornava-se mais prazeroso, embora a gente tivesse dificuldades também, talvez, não tão acentuadas, como eu senti agora, voltando agora. Mas, quando você chega em um ambiente de trabalho, que você encontra isso, então, é mais gostoso.

2.1. Considerações sobre o caso de Andréa

Andréa ocupa um lugar diferenciado na escola, ministrando uma disciplina de que os alunos gostam e que representa, para muitos deles, a única experiência de sucesso escolar. A localização estratégica da sala de aula de educação física – a quadra da escola – permite à professora sensível e observadora ter contato com um cotidiano desconhecido para os outros professores e coloca o desafio de estabelecer outras relações com os alunos e a comunidade para viabilizar o andamento do trabalho. É assim que estabelece combinados com a comunidade, faz negociações e acordos etc. Se muitos alunos vivenciam sua experiência de sucesso nessa disciplina, Andréa foi a única professora cuja entrevista enfatizou o “sucesso docente”, a experiência de conseguir ensinar, a grata vivência do trabalho concluído, vivência que permite estabelecer relações de afeto e intimidade com os alunos.

A professora fala de coisas que interessam para os alunos no momento presente, em um sistema escolar calcado na lógica da preparação para um futuro tão distante quanto incerto. Sposito (1998), ao analisar as causas da violência na instituição escolar no Ensino Básico, aponta para a capacidade socializadora da escola como fator determinante da criação de sentidos para a passagem do aluno pelos bancos escolares. São justamente as escolas em que há espaços de sociabilidade entre alunos e entre esses e alguns professores que, além de apresentarem os menores índices de violência, propiciam a vivência de uma escolarização significativa, não somente para o futuro (o diploma a ser obtido no final do processo, que supostamente possibilitaria a melhoria das condições de vida), mas no presente, isto é, durante o período de escolarização. Talvez seja essa a melhor forma de entender a constatação dos outros professores de que está em curso a redução da escola a um espaço de sociabilidade para os alunos: se a promessa da escola de garantir ascensão social não se concretizou, se o aluno não teme mais ser reprovado ao final do ano letivo, se os conteúdos ministrados não fazem sentido, resta ao aluno a busca por uma experiência significativa de escolarização no tempo presente. A escola, refém da ideologia da empregabilidade e do aumento das exigências dos níveis de escolaridade nos processos de seleção para o trabalho, assume um papel basicamente instrumental e credencialista, ou seja, seu objetivo principal é o de fornecer condições que permitam – ou facilitem – o acesso aos escassos empregos.

A disciplina ministrada por Andréa traz uma grande vantagem, já que prescinde da leitura e escrita num momento em que ensinar a ler e escrever se transformou em projeto dos mais complicados na escola. Os desafios que enfrenta no trabalho permitem, assim, construir formas de enfrentamento criativas e cheias de vivacidade. Infelizmente, a energia com que entoa as palavras é cada vez mais rara na escola.

***CAPÍTULO VI – As professoras
"desativadas": readaptação e afastamento
do trabalho***

1. Ana Cristina, uma professora readaptada

Ana Cristina é uma das cinco professoras readaptadas alocadas na EMEF. Trabalha na secretaria da escola, todos os dias, meio período, desde 1999, ano em que se afastou da sala de aula como professora de EF-Nível I. As quatro conversas que tivemos ocorreram na escola, em salas de aula desocupadas, nos meses de maio e junho de 2006. Transcorreram de modo tranquilo, configurando-se como momentos de interlocução importantes e gratificantes para ambas.

A história da depoente pode ser dividida em quatro períodos: a vida até os 13 anos, com a família, na cidade natal; dos 13 aos 21 anos, quando morou e estudou em diversos internatos religiosos; a vida laboral como professora; a vida laboral como readaptada. Falaremos especialmente dos dois últimos momentos, em que exerceu o magistério em escolas públicas e em um orfanato. Apresentamos a seguir uma pequena cronologia dessa trajetória vida-trabalho para orientar o leitor:

- **1966:** fundação do orfanato (entidade) e da escola de EI e EF-Nível I dessa instituição;

- **1966 a 1969** – período em que Ana Cristina cursou o Magistério. Trabalhava na entidade e fazia estágio na Escola Estadual;

- **1970/1971** – começou a lecionar na escola da entidade e nas salas de emergência da Escola Estadual transferidas para lá após um incêndio. Ingressou como professora substituta na RPE, no que restou da Escola Estadual;

- **1988** – falecimento da presidenta da entidade. Ana Cristina é aprovada em concurso público para professora na RPE municipal;

- **2º semestre de 1990 ao final de 1993** – trabalhava na entidade e também como professora regente e auxiliar de período em uma Escola Municipal.

- **1991** – episódios “tentativa de suicídio da aluna” e “assassinato do professor em assalto à sua residência”;

- **1993** – pede remoção da Escola Municipal, distante de sua residência e ingressa como docente na EMEF;
- **1995** – falecimento de outra colega da entidade;
- **1997** – falecimento do pai de Ana Cristina. Filhas saem de casa. Ocorrência do primeiro afastamento longo do trabalho da EMEF, que dura 1 ano (1998)
- **1999** – a última colega da entidade fica gravemente doente (falece em 2001). Fechamento do orfanato. Torna-se readaptada, condição na qual passa a trabalhar na secretaria da EMEF;
- **2000** – desliga-se da entidade e casa-se com o ex-motorista de lá.

Ana Cristina tem 63 anos de idade, é alta, branca e mãe de duas filhas adotivas. Teve uma infância feliz junto dos pais e dos 10 irmãos (5 meninos e 5 meninas), vivendo em uma cidade do interior do estado de São Paulo, lugar a que se refere como “um lugar privilegiado, ponto alto e arejado”, onde pretendia viver, casar e ter filhos. Sendo a mais velha das meninas, desde pequena recebeu a incumbência familiar de “dar o bom exemplo” aos demais. Segundo ela, foi por isso que não conseguiu se opor ao desejo da mãe, que tinha escolhido para ela o destino de estudar em um internato religioso para ser freira; caso Ana Cristina não manifestasse vocação religiosa, o internato serviria, segundo sua mãe, como possibilidade de ela alcançar um grau de escolaridade além dos limites oferecidos pela região onde moravam. A resignação de Ana Cristina aos desejos da mãe dá início a uma jornada por diversos internatos religiosos, nos quais cursou o EF e o EM, período que durou dos 13 aos 21 anos de idade.

Nesse longo período, ela tomou contato com o trabalho educacional, tendo por diversas vezes colaborado com suas professoras como auxiliar de classe, o que lhe permitiu conhecer um pouco da realidade que a acompanhará durante toda a vida, a atividade de educadora. Durante aqueles anos, Ana Cristina assimilou bem mais do que o conteúdo curricular obrigatório: nessas instituições disciplinadoras e rigidamente hierarquizadas, aprendeu a obedecer, a não opor resistência às ordens que recebia. Tanto que ela atribui a essa espécie de “resignação aprendida” parte da dificuldade de se negar a assumir muitas das responsabilidades que contraiu na vida posteriormente.

Ao concluir o ginásio, a vontade de voltar para casa ganha força; mais uma vez, no entanto, curva-se à vontade da mãe e permanece na escola. Quando termina o EM, assume que não quer ser freira e consegue sair do colégio, migrando para a cidade de São Paulo em função da oferta de emprego como secretária de uma instituição religiosa. Esse trabalho como secretária dura menos de 6 meses, sendo interrompido pelo aceite do convite de 3 colegas dos tempos de internação, convite para fundar e conduzir um orfanato para crianças e adolescentes.

1.1. O trabalho como educadora

O orfanato foi fundado em 1966 e cresceu rapidamente, contando, em média, com 80 internos, tendo chegado a 120 crianças e adolescentes. A proposta inicial de trabalho feita a Ana Cristina já implicava em extrema dedicação de sua parte: devia morar no internato, responsabilizando-se pelo dia-a-dia da instituição, inclusive aos finais de semana e feriados, sendo substituída por uma das 3 colegas apenas se e quando fosse trabalhar fora. Mesmo assim, essa dedicação foi se ampliando durante os 34 anos (de 1966 a 2000) em que viveu ali: com o passar do tempo, foi assumindo os lugares de secretária, tesoureira, responsável pelas compras da entidade etc. No primeiro ano de funcionamento, a instituição inaugurou uma escola de EI e EF-Nível I com o objetivo principal de escolarizar os internos, mas aceitando também alunos da população externa.

Como a entidade precisava de uma professora, Ana Cristina cursou o Magistério, formando-se em 1969. Uma escola da RPE da região (que chamaremos de Escola Estadual) sofre um incêndio em 1971, transferindo algumas classes para o orfanato, que se mantiveram ali até 1975. Foi na escola da entidade e nas salas do ensino público deslocadas para ali que Ana Cristina começou a lecionar, por volta do ano de 1970, ano em que também ingressa como professora substituta no que restou da Escola Estadual. A partir de então, trabalhou como substituta em diversas escolas públicas, até ser aprovada em um concurso da RPE municipal e assumir o cargo de professora regente em 1988, cargo que ocupou durante 10 anos, até o momento em que passa a ser readaptada.

Ana Cristina assume o lugar de professora regente em 1988 em uma escola da RPE, que chamaremos de Escola Municipal. Durante 2 anos e meio (de 1990 a 1993), soma aos outros dois trabalhos (entidade e professora regente) o cargo de auxiliar de período, atividade que aumentou ainda mais as suas responsabilidades e sobrecarga de trabalho. O posto de auxiliar de período trouxe maior número de conflitos ao já atribulado cotidiano da professora:

Eu dizia para os alunos que queriam quebrar as coisas da escola: “- Eu estou aqui, assumindo. A autoridade aqui no momento sou eu.” Eu não tinha medo. Ia conversar, eles vinham, fazia um acordo com eles. Eles diziam: “-Não, mas isso aqui também não é da senhora”. “-Não é meu, mas é da Prefeitura. Tem que zelar pelo patrimônio disso aqui. Então, por favor, deixem. Não façam isso, vocês não vão ganhar muita coisa com isso”. E fazia, conseguia. Os alunos também eram bastante rebeldes, às vezes... Mas a gente conseguia vencer esses problemas aí.

Foi como auxiliar de período que, em 1991, viveu uma experiência trágica. Uma aluna de 9 anos pede-lhe permissão para buscar, no recreio, um trabalho escolar que esquecera em casa e cujo prazo de entrega encerrava-se naquele dia. Ana Cristina negou o pedido (não tinha autorização dos pais), mas resolveu o problema de outro modo, combinando com a professora e a menina um novo dia para a entrega do trabalho. Findo o recreio, ela é surpreendida pelos gritos desesperados de uma agente escolar que solicitava sua ida imediata ao banheiro feminino. O cenário com que se depara deixa marcas profundas em Ana Cristina: lá estava a menina cuja autorização de saída foi negada, pendurada pelo pescoço por um cinto na porta do banheiro. A aluna foi socorrida e, depois de um dia de internação hospitalar, sobreviveu ao incidente. Ana Cristina ficou extremamente abalada, responsabilizando-se pelo ocorrido e temendo pelo que poderia ter acontecido:

Mas aquilo me deu uma coisa tão ruim! Falei: “-Ai, credo, na escola, briga de aluno eu enfrento. Confusão, professor eu enfrento, pessoas que invadem a escola eu enfrento. Mas um negócio desses?” Nossa, eu pensava assim: “-E se a menina morresse? E A responsabilidade?!” Eu achava que eu era a culpada. Então esse fato me deixou muito nervosa!

As responsabilidades assumidas em uma jornada de trabalho mais do que exaustiva passaram a representar um fardo ainda mais pesado depois disso. O temor de morrer ou de causar a morte de alguém, de não dar conta das inúmeras e diversificadas solicitações endereçadas a ela num dia-a-dia conturbado e imprevisível, tanto na escola quanto na entidade, passaram a ser constantes. Temor que germina algum tempo antes, com o abrupto falecimento da presidenta da entidade em um acidente, em 1988, mas que ali se alarga e intensifica.

Temor aumentado pelo violento homicídio de um professor dessa mesma Escola Municipal: o colega, uma pessoa muito querida pelos alunos e demais docentes, foi assaltado e jogado pela janela do apartamento onde morava. Essa história, que acontece fora da escola, repercute em Ana Cristina também pelo que representa em termos de demanda ali dentro. Ela relata momentos de desespero, em uma somatória de nervosismo pela morte trágica do colega e de aflição com as cobranças das pessoas, cobranças de respostas e decisões. Cobranças feitas a uma auxiliar de período que, como tal, tem a obrigação de organizar a escola e resolver os problemas do período, mas não a autonomia para decidir, já que precisa da anuência da direção. Longe de ser exclusividade do lugar institucional do auxiliar de período, essa contradição está presente também no trabalho de outros profissionais da escola, como veremos mais adiante. Em suas palavras:

Então, nesse dia, para mim também foi um negócio que eu estava com todas as salas lotadas de alunos, com professores. Nossa, quando chegou a notícia, que telefonaram lá. (...) As professoras ficaram muito nervosas, todo mundo. Os alunos dos outros períodos apareceram todos. Eu pensei: “- Agora, com um problema desse, o que eu faço?” Eu estava no 1º período, que era minha responsabilidade. Foram chegando os professores do 2º: “- Olha, nós não vamos dar aula”. Eu ligava para a diretora, não conseguia contato. Eu pensava: “O que eu faço? Eu não posso pôr os alunos para dentro, para sala de aula, no 2º período”. Então, o 1º período nós terminamos como pudemos, ajeitamos. Aí chegaram alunos do 2º período e eu esperando chegar a assistente e a diretora. E eu com a escola cheia de alunos dos 4 períodos, porque eles voltavam todos para saber notícia, para saber o que nós íamos fazer.

Após aqueles episódios – aluna no banheiro e professor assassinado –, Ana Cristina pediu remoção da Escola Municipal, que era, além de tudo, muito distante de sua moradia e transferiu-se para a EMEF em 1993.

Em um curto período de tempo, mais dois falecimentos ocorreram: o da outra colega da entidade (1995); o de seu pai, que fenece depois de um desgastante tratamento de câncer (1997). A morte da colega aumentou a sobrecarga de trabalho de Ana Cristina na entidade, já que ela teve que assumir suas atividades. O falecimento de seu pai representou um duro golpe, que minou suas energias. A sensação de vulnerabilidade cresce, assim como o medo de arrefecer repentinamente, de sucumbir, ficar doente, morrer...

Quando meu pai morreu, parecia que levou toda a minha força. Eu estava aqui na EMEF, tinha uma 1ª série, mas parece que, sabe, me desligou um monte de coisa. Eu senti que eu não estava bem. Eu achava que eu ia morrer logo, que eu também ia ter câncer.

Em 1997, mesmo ano em que seu pai morre, Ana Cristina vivencia como perdas a saída das duas filhas de casa: a caçula casou-se e a mais velha mudou-se para outro estado. Ela não suporta mais a carga que recai sobre ela, quer fechar o orfanato, encaminhar os internos para outro lugar, ver-se livre de tantos deveres. Foi assim que, ao final de 1997, é afastada do trabalho na EMEF, afastamento que perdura por todo o ano de 1998. Em suas palavras:

Aí eu tive minha crise, muito forte. Fiquei, tive que tirar licença na Prefeitura, mas eu fiquei lá na entidade. (...) Aí eu tive que tirar licença. Foi me dando aquela coisa de não dar conta mais do serviço, nem das coisas. Oficialmente continuei ligada nas coisas. Porque eu queria parar, mas não tinha ninguém que assumisse. Aí eu consegui uma licença por aqui, pela escola. Eu passei o ano de 1998 fora, em licença médica. (...) E eu fiquei muito apreensiva com aquela coisa, e eu senti que foi... Até na sala de aula, tanto aqui como dentro na entidade, eu senti que eu não estava dando mais conta, que estava ficando muito pesado para mim.

Ela caracteriza seu adoecimento como a transformação de alguém com energia para enfrentar os problemas do trabalho e assumir diversas atividades em uma pessoa cuja potência de vida “apagou”, deixando-a esvaziada, sem forças³⁶:

É, eu desliguei. Eu, desde que eu tomo medicação, tudo. Um período eu fiquei bem desequilibrada, eu não conseguia conversar, eu começava a chorar. Se alguém me chamava, eu já pensava que fosse acontecer uma tragédia, já ficava naquela insegurança. E parecia que ia tudo, que ia aparecer cobranças para mim, que era minha responsabilidade.

E, lembrando o passado, aquela energia que eu tinha, mesmo com sacrifício, com tudo muito difícil, para mim tudo era possível. Hoje parece que sumiu tudo isso, parece que eu fiquei um corpo sem ação, parece que hoje eu sou peso, que não tenho mais...

Não sinto mais, não tenho mais força... O que eu estou fazendo aqui? Não sou capaz de mais nada. Eu, às vezes, fico pensando: “- O que aconteceu comigo?” Não sei, alguma coisa apagou, desapareceu, enxugou, sei lá, não sei.

Em 1999, a outra colega da entidade, última do trio de colegas que, juntamente com Ana Cristina, fundou o orfanato, fica gravemente doente. Foi então que ela “agarrou, amarrou nos problemas”. Diz à psiquiatra que quer se desligar dos compromissos, da entidade, não agüenta mais sentir medo de falhar e fazer mal a alguém, o trabalho em sala de aula fica muito pesado... Torna-se readaptada.

Eu tinha sentido muito a morte do meu pai, estava muito preocupada com a colega que estava com uma doença terminal, que era a presidente, e a caçula se casando para ficar livre e a mais

³⁶ A descrição é tão próxima do processo que leva ao *burnout* ou síndrome do esgotamento profissional, que conversamos com Ana Cristina sobre esse agravo e, após a constatação de que ela nunca sequer tinha ouvido falar a respeito, explicamos do que se trata. De um lado, essa proximidade revela que pesquisas sobre o *burnout* têm conseguido retratar o fenômeno; de outro, isso não significa que a teoria do estresse/*burnout* seja a melhor forma para explicá-lo, conforme discutiremos mais adiante.

velha também indo para longe para ficar distante dos problemas. Aí, falo assim que eu amarrei, eu agarrei nos problemas.

Então eu me preocupava com tudo, porque eu achava: “- Aqui [entidade] é um grande lar e os cabeças do lar somos nós, sob a nossa direção que o pessoal caminha. Então temos que estar dando condições deles se formarem, para, com responsabilidade, se assumirem no futuro”. (...) E isso foi me deixando assim, aquela coisa, aquela responsabilidade, que eu dizia: “-Mas eu não posso falhar, que se eu falhar, não sou só eu que vou sofrer. Muita gente vai sofrer as conseqüências”. (...) E eu também ficava com a cabeça ligada. Toda hora estava procurando informação, como estavam acontecendo as coisas. (...) Chegava as minhas férias, eu estava trabalhando em sala de aula, eu tinha férias daquele período de sala de aula da prefeitura, mas na entidade eu não tinha férias porque era a casa das crianças. Aí, se eu viajava para visitar a minha família, eu ia num dia e voltava no outro, naquela preocupação: “- Pode acontecer aquilo, pode acontecer aquilo, aquilo outro”. E parece-me que eu achava que não tinha ninguém que fizesse aquelas coisas que eu fazia. Porque não tinha mesmo. A realidade era essa mesma.

Quando foi em 1999, eu falei para o médico, a minha psiquiatra: “- doutora, eu quero me desligar dos compromissos. Eu estou dando um jeito de me desligar da entidade. Eu quero me desligar também da EMEF porque aí eu não tenho um compromisso, na minha cabeça eu vou sentir paz quando eu não tenho compromisso com os outros. Então, eu não estou, não vou estar prejudicando ninguém”. A médica falou: “-Não, mas no seu caso, então, se está pesada a sala de aula para você, a gente tem outros meios. Você vai fazer outra função”. Aí foi que eles me readaptaram.

Especialmente no início, o lugar de readaptada representa uma depreciação, traz o sentimento de desvalorização. Aos poucos foi se resignando, acreditando que as coisas por que passou deixaram limitações, se conformando com o afastamento da sala de aula.

É um declínio na vida, mas com ramos, com raízes. Não posso ir para o alto, então eu vou me treinar a usar uma subida mais fácil, mudam as coisas. Eu sinto isso agora porque no começo eu me

sentia desvalorizada. Mas agora está... Realmente não consigo... Isso aí eu não vou conseguir mais, que eu vejo o que eu sinto quando estou num meio muito turbulento, a ansiedade, aquela coisa ruim que me dá. Então eu tenho que seguir uma coisa mais leve, mesmo, mais light.

Foi depois de aproximadamente 28 anos como professora, dos quais 18 anos como substituta e 10 anos como regente na RPE municipal que Ana Cristina foi readaptada. Resgatemos alguns elementos de sua história com o intento de analisar o processo que culminou na readaptação.

Quando começa a trabalhar na entidade, Ana Cristina está forte e cheia de energia. Preocupada em oferecer aos internos o melhor possível, busca suprir com o seu trabalho a falta de recursos da instituição. Assim, aos poucos, assume um número exorbitante de tarefas, que exigem dela esforços impressionantes: administra o lugar, compromete-se com os cuidados referentes à saúde e com a educação de aproximadamente 80 crianças e adolescentes, providenciando as compras de alimentos, roupas, remédios, lecionando, fazendo o agendamento de consultas médicas, o acompanhamento escolar e de higiene. Esse trabalho, além de tudo, é quase ininterrupto, já que ela mora no local e não conta com férias ou descanso semanal.

Além de trabalhar na entidade, é também professora. Desde que conclui sua formação como docente, atua na escola pública, inicialmente nas salas transferidas para a entidade e depois um longo período de 18 anos como substituta (1970 a 1988). Longo período em que suporta péssimas condições de trabalho, já que o vínculo empregatício estabelecido em caráter de substituição é precário, pode ser rompido a qualquer momento, e a professora substituta não tem direito a escolha nem de jornadas de trabalho que contemplem horas para preparar aulas, nem de escola, horário de trabalho, sala ou série.

O extremo envolvimento e senso de responsabilidade e a quase incapacidade de rebelar-se, heranças de uma criação e educação autoritárias, explicam, pelo menos em parte, o grande investimento de energia de Ana Cristina por realizar um trabalho bem feito, seu senso exacerbado de responsabilidade, sua severidade para consigo mesma, agenciados por instituições educacionais onde tudo falta, mergulhadas que estão em um cenário de precariedade.

As condições de trabalho enfrentadas por Ana Cristina em ambas as atividades concentram muitas fontes laborais de tensão: a jornada de trabalho excessiva e quase sem pausas para descanso, o ritmo intenso, a diversificação e amplitude das tarefas, o acúmulo de responsabilidades. Trabalhos em que não é permitido errar, tendo em vista o que isso pode acarretar, conseqüências tão mais graves quando se leva em consideração que recairão sobre pessoas em situação de vulnerabilidade social (no caso do orfanato) ou educandos (no caso da escola). Se não se pode errar, o controle e a vigilância devem ser constantes, o que é incompatível com o contexto de imprevisibilidade que caracteriza o dia-a-dia das instituições. Por conta disso, Ana Cristina vivia atenta, tensa, à espreita, temendo que algo ruim pudesse acontecer, algo que fugisse de seu controle, algo que teria como obrigação evitar. Ao mesmo tempo em que não podia errar, ela dificilmente contava com apoio ou tempo para planejar e pensar no encaminhamento mais adequado. No caso da escola, era convocada a agir, mas não podia fazê-lo, já que precisava da anuência de chefias nem sempre presentes.

Como é que Ana Cristina não adoeceu antes, como conseguiu enfrentar tanta adversidade durante tantos anos? Uma das respostas possíveis é o sentido grande atribuído ao trabalho que realizava, trabalho feito de dedicação ao outro, que renova os valores cristãos constituídos durante toda a sua vida, significados presentes tanto no trabalho voluntário e caritativo feito no orfanato quanto no empreendido nas escolas, atividades atravessadas por um “etos missionário”³⁷. O que mudou essa história?

Parece-nos que a sobrecarga e a penosidade do trabalho acumuladas durante tantos anos na entidade e nas escolas instituíram um processo preparatório e predisponente à instalação do quadro de desgaste mental. Dentro desse quadro, alguns elementos emblemáticos em sua história de vida e de trabalho fizeram ceder as estratégias de resistência e as de enfrentamento criativo adotadas por Ana Cristina. Um desses elementos foi o conjunto

³⁷ Etos missionário é uma das propriedades simbólicas importantes no magistério, segundo pesquisa de Pereira (2001). Esse etos diz respeito ao “conjunto de valorações que denotam invariavelmente o sentido vocacional do professor (carisma), além da renúncia e do desprendimento do magistério, ao lado de esforços e abnegações”. (p. 82). As outras propriedades identificadas são: “etos do trabalho” da carreira, “conjunto dos valores mais tendentes a ressaltar as virtudes laboriosas do trabalhador educacional e as capacitações propriamente pedagógicas do professorado”; “ansiedade por reconhecimento”, “recurso compensatório pelos escassos créditos tanto materiais quanto simbólicos obtidos por todos os membros do professorado, mas particularmente pelos agentes do magistério colocados nas posições mais baixas do campo, geralmente mulheres” (Pereira, 2001, p. 82-83).

de perdas vividas no decorrer dos últimos anos em que atuou como professora regente: morte das três colegas da entidade e do pai e saída das filhas de casa. O outro foram as duas experiências dramáticas vividas durante o tempo em que assumiu o cargo de auxiliar de período na Escola Municipal. Essas perdas e experiências parecem ter fragilizado Ana Cristina, desembocando no adoecimento que a levou à readaptação.

Em 1999, o orfanato fecha as portas, restando ali apenas a escola. Em 2000, Ana Cristina desliga-se da entidade, 1 ano antes do falecimento da última colega. Casa-se com o antigo motorista de lá, um viúvo. Atualmente, vai reconstruindo sua vida e esperando a aposentadoria, prevista para daqui a 7 anos, para, enfim, na companhia da mãe e do marido, voltar à terra natal, “lugar privilegiado, ponto alto e arejado”...

2. A coordenadora pedagógica afastada do trabalho por problemas mentais – a história de Marcela

Marcela era a coordenadora pedagógica da EMEF durante os 2 anos em que fizemos a pesquisa de campo do mestrado, ocasião em que representou grande ajuda, sempre disponível e colaboradora com os projetos que considerasse interessantes para o enfrentamento dos problemas da escola. Quando fomos à EMEF falar sobre o doutorado, em 2006, soubemos que ela estava afastada do trabalho por motivo de doença mental. Essa informação foi recebida com muito pesar devido ao afeto construído entre nós, afeto que foi fundamental, segundo ela, para que aceitasse participar da pesquisa.

Realizamos 2 longas conversas na casa dela, cada uma com aproximadamente 4 horas, no mês de março de 2007. Seu relato emocionado, vivo e incansável pode ser pensado como aquele de quem indaga com veemência: o que foi que aconteceu comigo? Por que estou vivendo tamanho sofrimento? Procuramos empreender juntas a busca por essas respostas. Em seu depoimento, ao mesmo tempo em que Marcela relata com clareza e tece análises preciosas sobre os acontecimentos do dia-a-dia da escola, mostrou-se confusa sobre a periodização de sua trajetória de trabalho, especialmente no que se refere à exatidão quanto ao período em que trabalha em uma escola ou em outra. Tentamos reconstruir com ela essa trajetória, o que conseguimos parcialmente. Não insistimos nessa empreitada porque consideramos que a precisão quanto às datas importa menos do que os dizeres sobre sua *vivência* no trabalho.

Apresentaremos a pequena cronologia da história de Marcela, que construímos juntas, com datas aproximadas, para facilitar a leitura:

- **1970 a 1975** – dos 16 aos 22 anos, trabalhou em uma editora;
- **1975** – casou-se e saiu do trabalho; teve dois filhos;
- **1984** – passou a trabalhar como voluntária na escola dos filhos; ingressa no curso de Magistério e deixa de ser voluntária para ser professora dessa mesma escola;

- **1984 a 1988** – ainda durante o magistério, entrou na faculdade de pedagogia como bolsista; durante a graduação em pedagogia, começa a dar aulas em sala do antigo MOBRL, atual EJA (educação de jovens e adultos). Forma-se pedagoga em 1988;

- **1988 a 1991** – continua como professora de EJA durante aproximadamente 5 anos;

- **1991 a 1994** – nesse período, trabalha como professora sob diferentes formas de contratação e em diferentes escolas da RPE municipal, sendo substituta em uma unidade escolar, professora excedente³⁸ em outra, voltando a ser substituta em outra ainda... Além disso, atua durante 2 anos na polícia civil, local de trabalho de sua filha;

- **1994** – é aprovada em concurso e assume o cargo de coordenadora pedagógica da EMEF;

- **2004** – é afastada do trabalho.

Marcela é paulistana, negra e tem pouco mais de 50 anos de idade. É mãe de dois filhos, hoje jovens com idades em torno dos 20 anos, uma moça e um rapaz. Mora com o ex-marido, a filha e os três netos, em um apartamento próprio na periferia de São Paulo.

Nasceu e morou até o casamento em um bairro que considera “de classe média”. O fato de ter morado e estudado em um bairro assim e ao mesmo tempo ser negra e pobre contribuiu, segundo ela, com a formação de sua aguçada sensibilidade ao preconceito racial e de classe, mesmo em suas formas mais sutis. Preconceito que aparecerá em inúmeros momentos do relato, nas diversas inserções de Marcela pelo universo educacional: como estudante, como professora, como coordenadora pedagógica. A primeira experiência marcante como alvo de preconceito aconteceu na escola em que estudava, ainda criança:

Com os meus amigos de infância, eu nem lembrava que era negra, eu não lembrava que era pobre e não lembrava que ser pobre e negra não era bom, eu fui saber que ser negra e pobre não era bom na escola. Com quem? Com uma professora, professora da 1ª série.

³⁸ Ficar como professora excedente significa não poder ser dispensada por ter direito adquirido à vaga em função do tempo de trabalho na rede e ao mesmo tempo não ministrar aulas porque o quadro de professores da escola está completo.

Ela propôs aos alunos que aquele que tirasse o primeiro lugar ia ganhar um livro. Então, eu me esforcei tanto, tanto, tanto por aquele livro... E eu peguei em primeiro lugar. E ela levou o livro e levou um par de meias. E, aí, então, ela falou que ia dar o livro para a menina que ganhou em segundo lugar porque eu precisava mais das meias. E eu concordei. Isso que é pior ainda, eu aceitei! Mas nunca esqueci, nunca esqueci, não se faz isso! Eu tinha lutado pelo livro e eu queria o livro, o livro era o primeiro lugar! Ela achou que, porque eu era pobre... E era uma meia qualquer, também. Não era uma meia nem que desse para ir para a escola, era uma meia marrom, uma meia qualquer mesmo. E eu fiquei muito magoada. E era uma professora de quem eu gostava muito.

A pressão sofrida pela menina Marcela, uma das únicas negras da escola, para se destacar entre os demais alunos e a dívida simbólica da adulta Marcela para com uma família que se sacrificou e lutou muito para levar os filhos mais adiante contribuíram com a formação da futura trabalhadora que tem que provar sua capacidade, “que não pode errar”:

Imagina se eu, negra e pobre – era a única negra na sala de aula, os negros da escola eram da minha família, todos os negros da escola eram da minha família – como que eu podia, negra, pobre, ir pra turma B? Eu tinha que ser da turma A, eu não podia sair da turma A.

Mas dá uma frustração porque os meus pais sempre foram muito batalhadores e meu pai sempre contava histórias de preconceito e coisas que ele sofria. (...) E minha mãe sempre junto, estudando com ele, sempre apoiando, sabe? E ele construía casa, ele derrubava casa, olha, meu pai era fogo nisso. Então, quer dizer, sempre nos ensinou a não recuar. (...) Ele tinha orgulho do que ele fazia, ele mostrava que ele era capaz. Então, isso tudo ficava muito na minha cabeça, sabe? Eu tenho que honrar todo esse sacrifício. Porque se eu estou aqui agora, é porque teve luta dos meus pais.

Marcela iniciou sua vida laboral nos anos 1970, em uma editora onde começou a trabalhar com 16 anos e de onde saiu quando se casou, aos 22 anos de idade. Dedicou-se exclusivamente aos afazeres domésticos e aos cuidados com os dois filhos durante aproximadamente 10 anos. Depois disso, voltou a trabalhar fora de casa, na escola em que os

próprios filhos estudavam, onde se ofereceu como voluntária para tentar minimizar o prejuízo das crianças com as freqüentes aulas vagas. O trabalho voluntário encerrou-se quando começou a cursar o magistério e por isso passou a receber salário pelo trabalho como professora, ainda na escola dos filhos.

Enquanto fazia o magistério, conquista uma bolsa de estudos e inicia a graduação em pedagogia. A inserção no terceiro grau reedita o preconceito de que sempre foi alvo no espaço escolar, já que ali convive com pessoas com outra inserção de classe e que estranham a sua presença. No decorrer da graduação, começa a lecionar no antigo MOBRAL (atual EJA, educação de jovens e adultos), assumindo salas no espaço cedido por uma escola da RPE municipal de São Paulo, em um tempo em que a educação de adultos ainda não estava vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SME).

Marcela, assim como os demais professores e os alunos de EJA viveram ali o preconceito que tradicionalmente recai sobre os que pertencem a essa modalidade e nível de ensino, em geral os alunos com o processo de escolarização mais acidentado, pertencentes aos segmentos mais pobres das classes populares: não podiam entrar na escola enquanto todos os docentes que lecionavam ali regularmente não tivessem saído; não podiam usar o banheiro ou servir-se de água; o material de trabalho ficava trancado nos armários, giz e apagador tinham que ser levados de casa. A discriminação fica evidente quando a diretora da escola que cedeu o espaço, ao ficar sabendo que os professores “leigos” de EJA eram todos formados, afirma: “se eu soubesse! Eu podia ter deixado usar o banheiro”.

Com a inclusão do MOBRAL na SME, a EJA ficou mais atraente, oferecendo algumas vantagens (o professor trabalharia 3 horas ao invés de 4 e pagava-se adicional noturno). Por conta disso, professores concursados e bem pontuados disputaram as aulas no MOBRAL e Marcela perdeu as salas. Depois disso, passou por algumas escolas onde continuou como substituta, ocupando até um cargo temporário como professora excedente, trabalhou por 6 meses em uma escola muito distante de sua residência (que “sobrou” depois que os mais bem pontuados escolheram) e trabalhou na polícia civil por 2 anos (sua filha trabalhava lá). Em 1994, presta o concurso que a levou ao cargo de coordenadora pedagógica (CP) da EMEF. Depois de aproximadamente 10 anos como professora da RPE municipal sob vínculos precários (substituta, na maior parte do tempo) e 10 anos como CP da EMEF, foi afastada por “problemas mentais” no início de 2004.

Cerca de 3 anos antes do afastamento do trabalho como CP, Marcela viveu dois episódios importantes nessa trajetória: a separação do marido e a separação entre sua filha e seu genro. Com relação à primeira, Marcela conta do sofrimento que viveu, do quão doloroso foi esse desmoronar de suas esperanças de um casamento “*para a vida toda*”, do quanto ficou envergonhada e sentiu-se enganada e ultrajada, ela que foi traída pelo marido com uma moça jovem, da idade da filha do casal. A separação da filha trouxe dores familiares, na medida em que o genro deixou de ver os filhos durante 1 ano e as crianças sentiram muito essa ausência. Como se já não bastasse, o genro uniu-se a uma moça que já tinha sofrido uma condenação porque matou, junto com o namorado da época, o primeiro marido, coisa que faz com que Marcela tema pela segurança de sua filha e netos.

2.1. O adoecimento

Marcela não sabe dizer ao certo quando ficou doente. Lembra que começou a ter atitudes incomuns e estranhas: ficou com “*mania de organização*”, dividia, juntava e reorganizava suas coisas o tempo todo; sentia muito medo e depois perdia totalmente o medo; “*desanima*”...

Teve uma época, uma fase, em que eu estava organizando – nessa fase eu estava até contente, estava fazendo terapia. Eu coloquei tudo em saco plástico, minha roupa estava em saco plástico, estava organizado, tudo bem organizado, até demais da conta, porque eu organizava todo dia. Porque a cada hora que eu saía para trabalhar, eu tinha que tirar tudo dos saquinhos. Aí, organizava tudo de novo – porque tinha que estar organizado. Organizava tudo de novo. No dia seguinte, a mesma bagunça... Ai! Aquilo rendeu... A minha irmã, ainda falou: “-Mas, pára com isso. Você está ficando maluca?”. Outra coisa que me chamou muita atenção foi uma caixa que eu fiz lá na EMEF. Eu não tinha isso de ir juntando coisa. Eu tinha bagunça na minha mesa, tudo... Mas, depois, quando eu guardava tudo, sentia que as coisas tinham lugar. E eu fiz uma caixa... Que, eu saí de lá, diz que jogaram a caixa inteira fora. E até hoje, nada fez falta do que estava naquela caixa. Eu fui juntando. Vê que coisa absurda?!

(...)

Primeiro foi um medo atroz. E, aliás, o tempo todo, dentro da escola, eu sentia medo. E, depois, essa perda do medo. Quer dizer, a perda total do medo também não é boa. (...) Chega uma hora em que você não quer fazer mais nada. (...) Aí, você não consegue, também não desiste totalmente. Porque aqueles que desistem totalmente, eu acho que abandonam e vão fazer outra coisa. Quem não desiste totalmente, eu acho que fica doente..

Tirou algumas licenças rápidas, períodos curtos de afastamento do trabalho que permitiram um descanso suficiente para que voltasse à ativa, pelo menos até a próxima licença. Depois de algum tempo, veio o afastamento do trabalho, situação que perdura até hoje:

Eu não consigo saber [quando começou], eu não lembro. Eu me lembro de ver as coisas e chorar, de repente... Mas, ainda não era uma coisa, assim, muito forte. Não tinha força para ficar... Eu lembro que no DESAT [Departamento de Saúde do Trabalhador da Prefeitura de São Paulo], o médico falou: “-Te dar licença... Bom, eu vou te dar licença argumentando o quê?!”... Chorei, chorei... No fim, ele me deu 5 dias porque eu não tinha mesmo condição. (...) Passou um tempo, eu continuei trabalhando. Mas aí eu já não estava... Antes eu já não estava muito boa, eu tive crises de choro, estava fazendo terapia breve. No fim, fiquei um ano fazendo terapia breve. E só acabou porque tinha que acabar mesmo, porque não dava pra continuar, porque era terapia breve. Porque eu já não estava bem e eu piorei.

(...)

E então, a partir daí, eu piorei mesmo. E eu lembro que eu tive que fazer tratamento para melhorar da depressão, para poder ser operada de mioma porque eu nem tinha condições de ser operada. Piorei mesmo, piorei mesmo. Aí eu fui operada. Depois da cirurgia, eu tirei licença, que não consegui mais voltar. Tirei férias, depois tirei licença. Foi uma coisa assim. E fui ficando. E fui piorando, e piorei. Mas eu piorei! Eu não podia ir à escola, eu não ia sozinha na escola. Agora eu já posso ir sozinha lá. Mas, não gosto. Eu tenho medo, tenho muito medo. Eu descobri que eu tenho transtorno bipolar, que eu não sabia também. Eu literalmente enlouqueci mesmo, de verdade. Agora eu estou ótima, em vista de tudo que eu passei...

O estopim foi uma experiência trágica: alunos que estavam em seu carro, sob sua responsabilidade, foram seqüestrados e um deles brutalmente espancado, no que pareceu ser uma disputa de poder do tráfico de drogas da região. Marcela ficou sob a mira de um revólver, sem poder reagir à violenta empreitada, temendo por sua vida e pela dos meninos que estavam com ela.

Então, e quando me perguntam: “-Como foi que você ficou assim?” Eu não tenho um... Eu não sei como eu fiquei. Eu sei quando agravou. E agravou quando teve uma peça no CEU [Centro Educacional Unificado]. (...) Eu saí do trabalho, estava indo. E aí 2, 3 alunos perguntaram:”-Ah, você tá indo pra lá?” Falei:”-Tô”. “-Dá uma carona?” E 3 alunos da pá virada, sabe? E eu fiquei tão contente porque eles estavam querendo ir ao teatro, que coloquei no meu carro: “-Vamos”. Aí assistimos à peça, tudo, e saímos. A inspetora de alunos estava comigo. Quando nós saímos, eu falei:”-Nossa, mas que esses meninos que não vêm! Eu dei carona, agora eu quero ir embora, não sei quê”. Eles falaram pra esperar e eu ainda reclamei: “-E ainda tenho que esperar?”(...) Quando eu virei a rua, a rua estava cercada! Eu calculo umas 20 pessoas. Cercaram a rua e a arma veio já na direção da minha cabeça. Quando chegou bem perto, ele colocou bem na minha cabeça. E gritava: “-Sai fora, sai fora!” E eu não entendia o quê que era esse “sai fora”. Eu tentava sair do carro, e presa no cinto de segurança, e não conseguia sair... Quando eu consegui sair, ele me jogou pra dentro, e ele punha a arma. E todas essas situações, eu tive que manter a calma. (...) Quando ele fez isso, eu fazia assim pra ele: “-Vira isso porque isso dispara”, eu falava pra ele. Morta de medo, morta de medo! Eu lembro até o brilho da arma, assim, sabe? E aí eu falei pra ele: “-Leva o meu carro”. E ele estava tirando os meninos, eu falei: “-Não, deixa os meninos comigo. Leva o meu carro”. “-Da senhora, Dona Marcela, eu não quero nada”. Quer dizer, ele me conhecia. E tirou os 3 meninos do carro.

(...)

Muito tempo depois, quando eu pensei que estava sossegando, que tinha acalmado, veio um recado pra mim. Que eu poderia ir ao CEU quantas vezes eu quisesse que quem tinha feito isso já tinha levado um corretivo. Porque o chefe do tráfico tinha passado por lá, e tinha visto a confusão. E esse chefe que tinha salvado os meninos de coisa mais grave. Que era um deles que eles queriam... Porque dois eles mandaram correr e um eles espancaram, até com soco inglês. E o

delegado falou que ele estava muito, muito espancado. Tinha sido muito espancado.

O intenso sofrimento mental vivido por Marcela culminou em uma busca desesperada por ajuda. Foi a um pronto-socorro e acabou internada em um hospital psiquiátrico. Felizmente, ficou ali apenas durante uma semana, na qual já foi possível ver o tipo de tratamento desumano dispensado aos pacientes: nenhuma atividade, eletro-choques...

Eu fui tão desesperada ao médico, eu falei: “-Doutor, eu preciso de ajuda. Alguém tem que fazer alguma coisa”. Daí, ele me internou, não é? (...) Cheguei lá no Pronto-Socorro feito uma coisa, não é? Chorando, chorando, chorando. Aí, me mandaram para a Clínica Psiquiátrica. Chorei tudo o que eu podia chorar na minha vida, chorei dia e noite... E, aí, as doidas começaram a me falar que era para eu ficar junto de todo mundo, começaram a falar: “-Pára de chorar que eles vão te levar lá para baixo...”. E eu não sabia o que era “lá para baixo” e também não quis saber... Pedi pro médico “-Deixa eu ficar com todo mundo porque eu fico boazinha”. Mas, aí, ele me deixou ficar com todo o mundo e me fazia dormir... Ah, mas eu não queria ficar dormindo daquele jeito, não é? (...) Fiquei 1 semana... “-Fala que eu não estou doida; que eu posso sair daqui”. E ninguém queria falar... Ninguém queria me deixar... Eu falava para o médico: “-Eu quero ir embora, médico”. “-Só mais um pouquinho...” Aí, já estava perdendo a paciência, não é? E, também, não tinha nada que se pudesse fazer ali! (...) Aquele lugar, lá para baixo era o eletro-choque. A menina foi e voltou toda destruída.... Ela estava certa de ficar nervosa: o médico mentiu que ela ia embora e depois falou que ela não ia. E ela ficou nervosa, claro. Aí, tacaram uma injeção nela e levaram lá para baixo. Voltou que ela nem abria o olho direito. Teve outra que... Eu ouvi uma gritaria e espiei em uma janela... Tinha um de cada lado aplicando nela... Tem que ser um de cada lado ao mesmo tempo? Tem que ter um cuidado, é gente, não é bicho!

2.2. Escola e sofrimento mental

O relato de Marcela traz inúmeros elementos para entender a participação decisiva do trabalho educacional no seu processo de adoecimento, bem como lança luzes sobre o desgaste

mental dos professores. O trabalho na coordenação implica em diversos desafios. No cenário em que Marcela ingressa como CP, esse posto de trabalho articulava-se a um projeto inovador, que tinha como um de seus eixos a gestão democrática da escola, no interior do governo do Partido dos Trabalhadores. Nessa perspectiva, o principal trabalho da equipe dirigente era considerado como sendo o de promover a articulação dos profissionais da escola em torno da atividade final da instituição, ou seja, promover o envolvimento com o planejamento e organização do conhecimento em forma de saber didaticamente orientado à construção do conhecimento pelo aluno. Isso em contraposição à perspectiva tradicional, que reproduz uma falsa divisão do trabalho na escola e afirma a necessidade da presença de “especialistas em relação com os alunos” (orientador educacional), “especialistas em planejamento e acompanhamento” (supervisor, inspetor, coordenação), “especialistas em meios de organizar a escola” (administrador escolar) etc. (Souza, 2005). Como veremos, o caráter inovador do trabalho do CP foi subsumido pelo autoritarismo que caracteriza historicamente a RPE.

Marcela fala sobre uma escola marcada pela *presença constante de relações violentas e desrespeitosas*: são brigas entre professores e alunos, discussões entre professores e CP e entre os próprios alunos, um cenário que parece mais uma guerra de todos contra todos do que um espaço destinado ao ensino-aprendizagem. Nas palavras de Marcela:

Uma professora, por exemplo, que catou no braço do aluno. De um lado estava a tia, do outro lado a mãe, tinham ido reclamar na escola que a criança tinha medo da professora. A professora catou, na frente de todo mundo, catou no braço dessa criança e sacudiu, sacudiu, e... Eu tentando explicar que a professora estava cheia de problemas, realmente estava cheia de problemas, grávida, problemas graves com marido, com família, com financeiro, com tudo. E a professora me faz uma coisa dessas? Aí você tem que conversar com a família, você tem que, sabe? A família tinha todo o direito de reclamar e eu não podia dizer que não. Então eu tive que deixar claro para essa família que ela tinha o direito de reclamar, e que, por outro lado, eu pedia pra que essa família relevasse, pelas condições da professora. E a professora ainda se ofendeu, porque eu estava falando da vida pessoal dela para os outros.

Então, muitas vezes ela [uma professora] me ameaçava, e depois ela ia à Direção. E aí a Direção vinha e chamava a minha atenção na frente dela mesmo, na frente... Sabe? E ela sorria pra mim, tipo: “-Consegui”. Tipo alguma coisa que ela não estava contente, não estava de acordo. Quando eu conseguia que os professores concordassem, ela dizia: “Ah, eu vou falar com a diretora, porque assim não está certo, porque não sei quê, não sei quê”. E ia... Entendeu? E aí eu acabava tendo que mudar, acabava tendo que voltar atrás...

Foram me chamar: “-Tem um professor lá, que ele vai se pegar com o aluno”. Eu fui e chamei: “-Professor, por favor”. E a pessoa que foi me chamar ficou meio perto, mas não ficou muito perto. E aí o professor partiu pra cima de mim. Quando eu entro na sala, o professor está com um canudo que ele fez um canudo assim de papel. Ele fez um canudo, ele gritava: “-Pra pu...” Para o aluno. “-Vá tomar...”. Bem alto! Eu pensei: “-Deus, o quê que é isso?”. Falei: “-Por favor, vem aqui, professor, vem aqui”. “-Não vou, não. Você, se quiser falar comigo, vem aqui dentro”. Assim! E eu: “-Professor, por favor”. Aí o professor veio, eu falei: “-Vamos sair um pouco”. “-O quê?? Você vai me tirar da sala??” Se voltou contra mim aos berros! “-Você não me tira da sala!” Aí, um aluno lá do fundo – porque você tem aluno que acaba fazendo amizade com você, ainda mais os piores, os que o professor punha pra fora. –, eu vi quando o aluno levantou. Aí eu pensei: “-Meu, isso não vai dar certo”. Ainda fiz sinal pro menino, e ele ainda fez assim: “-Não senhora” e veio. Aí eu falei: “-Não, professor, por favor, professor, vem aqui, vem conversar, eu preciso muito falar...” O professor acabou vindo. E a pessoa que estava do meu lado, na hora que o professor veio, feito um gigante, porque ele era grandão, gritando, ela foi embora, me deixou ali sozinha. Ela tinha ido me chamar, eu estava quieta na minha sala, ela foi me chamar, e aí eu tive que enfrentar esse gigante, que estava xingando, e a classe toda gritando, e querendo pôr o professor pra fora.

Foram me chamar porque o aluno estava quase partindo para cima do professor. Aí vai, fui lá, separei os dois, tal, conversei com eles, acalmei o aluno, mandei o aluno pra fora, dispensei a sala, porque a gritaria estava dentro da sala de aula, todo mundo gritava, não se entendia nada. Dispensei: “-Vão embora, já é final de ano, de semestre, vão pra casa”. Voltei pra minha sala. Daqui a pouco me chamam de novo. O professor tinha saído, estava com a camisa toda aberta, gritando: “-Se ele é homem, eu também sou!” Professor passando um ridículo desse?! Aí eu fui lá... Tinha uma turma que

queria pegar o professor e tal. Eu fui, levei o aluno pra fora, conversei com o aluno. Eu ainda falei: “-Isso é besteira”. Aí o aluno falou: “-Aí, eu estou muito nervoso”. Falei: “Mas, sabe, numa boa, vai embora”. O aluno tinha concordado. Eu ainda estava lá fora. Aí o professor abre a porta. “-Se ele é homem, eu também sou!” Ai! Mas na hora, eu pensei... O aluno é um moleque e o professor, um adulto. Aí, na hora, a única coisa que eu fiz foi: “-Já pra dentro, professor!” O quê que eu ia fazer? E o professor entrou, na hora. Coisa que não tem sentido!

Nessa “guerra”, a CP era chamada o tempo todo a mediar os conflitos e manter a ordem, funções cujo exercício vem acompanhado de evidente desgaste. O procedimento adotado por Marcela nas duas últimas cenas relatadas acima, tomado às pressas e considerado por ela o possível para evitar o pior, ou seja, para evitar que o professor e o aluno fossem às vias de fato, foi dispensar a classe e tentar acalmar os docentes em questão. Essas decisões geraram problemas para a CP, que foi surpreendida com “brincas” da diretora nos dias seguintes de cada um dos episódios. O fato de “levar bronca” (palavras da CP), além de representar mais uma violência, revela a *falta de autonomia* da profissional em uma escola que tem que ficar aberta e com alunos a qualquer custo, mesmo que os alunos não estejam em situações de ensino-aprendizagem e os professores estejam em situação de desrespeito ao seu limite subjetivo.

De fato, as relações de trabalho na RPE caracterizam-se, salvo exceções, como *relações entre chefes e subordinados, hierarquias* nas quais a regra é a *do mando e obediência*, o que implica em *resistência* por parte dos envolvidos. Essa resistência se dá em diversos contextos, sendo um deles, muito marcante, o contexto das *reuniões*. Assim, os professores resistem às reuniões com a CP, reuniões em que são convocados a aceitar as regras da educação formuladas pelos especialistas, a entendê-las e construir projetos que garantam a sua implementação, assim como os Coordenadores resistem às reuniões com os Supervisores de Ensino e assim por diante:

Nas reuniões pedagógicas, eles são cópias dos alunos. Você já viu como é que é? Professor que lê jornal! Teve professor que eu tirei o jornal da mão dele no meio da reunião. Falei: “-Chega, o quê que é?” Tirei. Ele levou um susto na hora que eu tirei o jornal da mão

dele. Eu já tinha falado: “-Olha, gente, tem coisas que não podem acontecer na reunião”. E nada! E todo mundo: “-Olha lá, está lendo jornal”. Todo mundo se divertindo, achando a maior graça e ele já fazia de propósito mesmo. Ele sentava lá, abria o jornal. Olha! Não é só professor e Coordenador, reunião de Coordenadores com Supervisores, os Coordenadores fazem a mesma coisa com os Supervisores. (...) Nossa, a pessoa propõe: “-Vamos fazer tal atividade”. Ai já começa aquela gozação do colega. Você sabe, às vezes tem coisa interessante que... Seminários, quando tem, o professor não pára sentado. E vai toda hora no banheiro. Olha, é de ficar boquiaberto. Tudo coisa que aluno faz e que o próprio professor vem reclamar que o aluno faz.

Faz parte desse quadro de desrespeito e violência institucional o preconceito que atravessa as relações:

Porque a professora veio falar comigo, e eu sentada, ela em pé. E gritou, gritou, gritou, gritou, e eu não abri a boca. Quando ela parou com a gritaria dela, eu falei pra ela: “-Se você pudesse, você me colocava no tronco, né?” Nisso ela foi pega de surpresa. Porque acho que ela esperava que eu fosse reagir de outra forma. Eu falei o que eu estava sentindo, eu falei: “-Se você pudesse, você me colocava num tronco”. “-Você tá querendo dizer que eu sou racista?” Falei: “-Não. Entenda o que você quiser. O que eu quero, o que eu exijo, é que você me respeite. O que você pensa de mim, o que você sente por mim não me interessa.” “-Não, eu não sou racista. Eu até gosto de você”. “-Não precisa gostar. Você tem que me respeitar. Você me respeitando me basta. E é isso que eu exijo, que você me respeite.”

Eu me colocava no lugar do aluno para entender o que estava acontecendo. Ele já veio se discriminando, ele vinha: “-Só porque eu sou preto!” Aí, para mim foi fácil, eu falei: “-Escuta, você está pensando que isso aqui [a própria pele] eu tiro e ponho a hora que eu quero? Eu sou negra. Então, não venha me falar do que é ser negro. E se você realmente quer se valorizar, quer chamar atenção e quer aparecer, apareça de uma maneira positiva para que eu tenha orgulho de você, e não vergonha”. Então eu tinha facilidades com o aluno, para mim ficava mais fácil. Quando entrei na EMEF, muitos alunos falavam para mim: “-A senhora vai ver o preconceito que é aí dentro da escola.”

Eu falei para o aluno: “-Eu só não entendo porque você fica fazendo isso na sala de aula. Porque os professores ficam todos achando que você é um maloqueiro...” Ele começou a me tratar bem... Saiu da escola, terminou a 8ª e, depois, durante alguns anos ele ia lá me visitar. Era um dos que dizia, dentre vários, que na escola não gostavam de negro. Então, por mais que eu não quisesse pensar nisso, muitas vezes eu pensava...

Preconceito que, como vimos, marca a história de Marcela. Preconceito que a engaja em uma luta contra a lógica excludente do sistema escolar, na qual busca colocar para dentro do sistema aqueles que a instituição vai expulsando. Seus esforços, individuais que foram, na maioria das vezes acabaram subsumidos pela incessante produção de fracasso escolar pela escola...

Para mim sempre ficou muito claro que o aluno, a pessoa, é o que eu vejo nela. Por exemplo, se eu vir que, se eu vejo você como uma pessoa incompetente, como uma pessoa incapaz, você vai ter mais dificuldade. Por exemplo, eu, como professora, a responsabilidade é muito grande. Eu vejo dessa forma. E aí, quando eu via determinadas situações, não tinha como... Os professores falavam que eu estava sempre do lado do aluno. Não é isso! Os adultos somos nós, nós somos os educadores. Então, em determinadas situações, sinto muito, eu tenho que agir como tal. Como muitas, algumas vezes aconteceu, e depois eu falei: “-Não quero mais ouvir isso”. O professor dizia: “-Ou eu, ou ele”. Quer dizer, ou o professor ou o aluno. O professor falar isso! Aí um dia eu falei: “-Gente, não falem isso, “ou eu, ou ele”, que eu sou obrigada a escolher o aluno. Não existe escola sem aluno”. Mas foram tudo coisinhas que no momento eu tinha que ter jogo de cintura, eu tinha que ter cuidado no falar. Eu não podia ofender, não podia humilhar, não podia não sei quê. E as coisas assim, as coisas iam acontecendo.

Eu lembro que no primeiro dia de trabalho, eu fui pegar uns alunos que estavam lá fora, naquele barracão. Tinha um galpão lá. E estavam com uma pessoa muito esquisita. Eu pensei: “-Não, esses alunos da escola com essa pessoa aí, não é legal”. E como estava tendo uma palestra dentro da escola, eu fui lá chamar. Eu falei: “-Porque vocês estão aí? Vamos lá dentro da escola, tal”. “-Ah, a

senhora não sabe quem eu sou. Eu sou o Agnaldo”. Eu falei: “-Agnaldo? Muito prazer”. Eu já tinha escutado falarem mal dele lá. “-Eu sou o pior da escola”. Eu falei: “-Ah, não acredito. Um menino bonito desses. Eu não acredito”. Ele falava para os outros: “-Não sou? Eu não sou o pior aluno? Eu moro na favela não sei do quê”. Eu falei: “- Ah, tá. Eu trabalhei sabe em que favela? Com alunos da favela do Jardim”. Aí ele ficou assim, ali que eu percebi que talvez a favela do Jardim fosse mais brava do que a dele. No fim ele acabou... Ele falou: “-Você vai ver como não vão me deixar entrar”. Falei: “-Vão, vão deixar entrar sim, você está comigo, eu vou assistir a palestra junto com vocês”. Na hora que eu chego com os três meninos... “-Não vai entrar, não! Não vai entrar! Não vão entrar!” A inspetora de alunos, da secretaria. Eu falei: “-Mas...” Até porque eu achei que a palestra era interessante para ele. “-Não vai entrar, não vai!” E não deixou entrar! Gritou comigo! Na frente dos alunos. Ele falou: “-Eu não falei que essa maluca não ia deixar!?”

Conforme essas formas de enfrentamento iam se esgotando, Marcela lançava mão de estratégias para minimizar o desgaste, formas de escape e de alívio das tensões. Uma delas era o consumo de calmantes...

Aliás, Maracujina eu tomava no vidro na escola, no vidro, eu não pegava nem colher, nem a tampinha, eu tomava no vidro, era um vidro atrás do outro de Maracujina, no meu armário.

Também chorava escondido no carro...

Mas muitas vezes aconteceu de eu parar em estacionamento de supermercado para chorar, de eu parar na porta da escola, dentro do carro, para poder chorar antes de dirigir.

Sozinha, ela devia dar conta de problemas complexos e impossíveis de serem enfrentados por uma só profissional, que vive sobrecarregada e imersa em um cotidiano laboral turbulento, atravessado por tantas intercorrências que mal permite o planejamento de suas atividades. Nesse contexto, a coordenadora realiza nessa unidade escolar aquilo que acabou se tornando o trabalho real dos CPs nas escolas em geral: uma espécie de “faz-tudo”,

que media e intervém sobre os conflitos, responde pelo desempenho da escola, de professores e alunos, atende pais, professores e alunos, aplica sanções de modo a disciplinar os indisciplinados, responsabiliza-se pelas emergências, realiza inúmeras tarefas administrativas etc. Uma das adversidades enfrentadas exemplifica o drama cotidiano da CP: dentre as questões de difícil encaminhamento e com forte impacto subjetivo que recebia estão uma série de problemas de alunos, que, sem terem a quem recorrer, buscavam a sua ajuda. Como é possível suportar ouvir crianças pedindo socorro porque sofrem abuso sexual em casa e não conseguir fazer nada com isso?

As três tinham sofrido violência, sabe? E uma delas, inclusive, não tinha contado para o pai. Uma fazia acompanhamento psicológico e a outra não tinha contado para o pai porque a pessoa era irmão do pai. E essa menina, quando me contou, ela chorava de grito! De grito! De grito! E aí você fica de mãos atadas. O quê que você vai fazer? O quê que você vai fazer? Uma menina sempre espancada... Ela afrontava os professores, ela mexia com professores homens... Só que ela contou pra mim num dia, era uma 6ª feira. Na 2ª feira, essa menina já não foi na escola, e sumiu, sumiu da escola, eu soube que tinha sido transferida. E depois se passaram uns meses, ela voltou lá pra falar comigo, queria conversar comigo. E ficou me esperando, que eu não estava. Quando eu cheguei, ela me falou que: “-O meu tio tá de volta. E eu não sei o que eu faço”. Olha a situação dessa menina: ao mesmo tempo em que ela tinha essa situação, ficou uma coisa de que ela se sentia culpada, porque de certa forma ela tinha gostado. Olha, e eu vou te dizer uma coisa. E essa menina me abraçou, e chorava de grito.(...) E aí ficou uma situação horrível porque essa menina se agarrava em mim, chorando. E eu também chorei, sabe? Daí eu falei pra ela que eu entendia a situação dela, tudo. É por isso que ela voltou para conversar comigo, quando o tio voltou. E ele voltou com uma tia, com uma mulher, e ela estava com ciúmes da mulher. (...) Então, coisas assim, que você não dava conta!

O menino também que se descobriu, ele foi se descobrindo homossexual. E ele sempre, desde pequenininho, ele tinha um jeitinho já. E essas crianças tinham liberdade de falar sobre essas coisas pra mim. Enquanto outras pessoas... Porque, é assim, eu penso que pela maneira de eu olhar. Porque enquanto o professor ficava falando: “-Aquele menino vai ser bichinha, aquele menino não sei quê”, para mim não tem nada a ver, é uma pessoa. (...)

Depois ele voltou e me contou que o marido da tia oferecia dinheiro pra “usá-lo”, quando ele cresceu um pouco mais. Quer dizer, é uma criança... E é tanta coisa, e você não dá conta, você não dá conta, você não tem... Não tem um Posto de Saúde que possa... Você pede. Nesse dia desse menino, eu liguei pro NAE [Núcleo de Ação Educativa] pedindo ajuda. Ninguém sabe o que fazer, ninguém faz nada! E você fica com essas crianças implorando sua ajuda, implorando sua ajuda! E aí vem o professor, que também não dá conta de ver aquele aluno que não produz nada e também vem te cobrar, e vem te... Ou então desmerece essa criança, que você sabe que ela não é dessa forma que o professor vê.

Outra das tarefas do CP é atender os pais dos alunos, trabalho por vezes muito desgastante...

Às vezes a gente atendia mãe, e eu tinha sensação de... – isso me aconteceu algumas vezes, não foram muitas. Mas a sensação é de que tinham sugado energia, sabe? De sugar, de ficar largada na mesa. Depois, quando a mãe ia embora, a sensação que eu tinha é de que tinha sido sugada. Aconteceu um dia comigo. Eu estava atendendo uma mãe, e a auxiliar de direção estava atendendo outra. E eu conversei com a mãe, e ela contou lá uns problemas e tal. E essa mãe me tirou mesmo as energias também, a sensação é essa, parece que você se esvazia, tira tudo de dentro de você, e você acaba deitando na mesa! Eu acabava fechando a porta e deitando na mesa... Aí eu pensei: “Ah, vou na auxiliar de direção, que assim eu pego um pouco de energia dela. Vou lá conversar um pouco com ela”. Quando eu cheguei, ela estava deitada na mesa. Falei: “- O que foi isso?” “-Eu não sei, essa mãe acabou comigo!” A mãe tinha acabado de sair da sala dela, e ela entende bem o que eu estou falando, porque ela viveu a mesma situação. A mãe sugou as energias dela. O que é isso que acontece? É uma outra coisa que a gente precisa, tem que entender: o que é isso que tira as nossas energias? Eu não sei, pode ser que aconteça com professor também, isso. (...) É como se houvesse uma desistência. Porque é uma coisa que você está lutando contra a maré.

Marcela buscava constituir equipes de professores, promover debates dentro da escola, colaborar na construção de um clima de trabalho amigável. Coisa difícil, ainda mais quando as coisas vivem em continuado processo de recomeço. Devido ao constante e freqüente

remanejamento de professores entre as escolas da rede, o trabalho do CP acaba sendo aquele que tem sempre que ser recomeçado, que dificilmente constitui acúmulo ou tem continuidade.

E assim: um ano acalma um pouco, no ano seguinte são outros professores. Então o trabalho tem que começar de novo... (...) Como teve um ano, teve um semestre que foi fantástico, fantástico! Aquele semestre nós dançamos quadrilha: eu, os professores, a diretora, todo mundo dançou quadrilha, houve um entrosamento muito grande. Mas foi demais, foi bárbaro! No ano seguinte entraram professores novos! E tem os antigos, os antigos retrocedem. Os novos vêm, então vai ter que fazer o trabalho tudo de novo, com dificuldade maior. Porque quem já passou pelo processo, volta para trás. Eu não entendo por quê. É um recomeçar. E é incrível! (...) Porque aí vem de outra escola, com outras idéias... Tudo bem, é legal trazer outras idéias, eu acho que enriquece. Mas vem com outra... Essa sensibilidade se dilui. Sabe? Esse novo olhar, essa nova visão, se dilui. E cria força sempre negativa.

Esse estado de coisas foi gerando em Marcela uma ansiedade intensa, um medo de que algo de ruim pudesse acontecer a qualquer momento, algo para o qual tinha que estar sempre preparada, a postos, a espera³⁹...

Uma coisa que eu gostava era isso, era que não tinha rotina. Mas, sempre sentia... Sabe quando você leva um susto e que faz aquela coisa por dentro? E era permanente aquilo, dia e noite. Então, eu fiquei preparada e fiquei permanentemente... E, aquela sensação é ruim... É sempre a sensação de que a qualquer momento iam me contar uma desgraça...

³⁹ Roman (2006) bem descreve o contexto no qual Marcela buscava construir seu trabalho e no qual se constituiu esse estado “sempre alerta”: “os PCPs [Professores Coordenadores Pedagógicos] sentem-se pressionados por uma ordem de eventos que os oprime, que privilegia o agir apressado em detrimento do pensar, que conduz à tentativa desesperada de organizar o caos que invade seu trabalho e força o afogamento de qualquer atividade educacional. Essa pressão, em ritmo alucinante, coloca o PCP em estado de constante alerta, de sobre-exposição fatigante a diversos e heterogêneos estímulos, de aumento de irritabilidade”. (p. 137)

Ansiedade de quem acaba tendo que garantir que as regras da educação, pensadas pelos “especialistas”, sejam implementadas de cima para baixo na escola. Tarefa penosa, que suscita resistência por parte dos professores, os quais, por sua vez, atribuem à Marcela pessoalmente a imposição, não conseguindo perceber que se trata de um desmando da própria política educacional:

Na escola, eu não sei se é porque as pessoas ficam muito tempo, então formam alguns grupinhos e dependendo dos líderes, a escola acaba perdendo porque se formam grupos de resistência, as propostas não são aceitas... Até porque sempre tem propostas novas da Secretaria e na hora que a gente vai transmitir, não aceita. E foi o que aconteceu com a questão da deficiência, a questão da inclusão. Eu já tinha um problema, que eu não estava incluída. E aí, eu soube sobre a inclusão, e fui tentar passar para os professores. E os professores resolveram que porque eu tinha um neto deficiente, eu queria impor, eu queria fazer da escola uma escola inclusiva. Porque coincidiu com o nascimento do meu neto. Eu nem tinha conseguido lidar bem com o fato de o meu neto ter nascido deficiente. Porque ninguém se programa para ter... Aliás, quando falava na inclusão, meu neto estava na UTI, ele tinha acabado de nascer. E os professores berravam, berravam loucamente que não queriam, não queriam e falaram coisas muito pesadas. Para mim foi muito sério, foi muito sério. Porque eu já estava com o emocional abalado. E depois, eu não esperava que pessoas ligadas à educação, ligadas à formação, que tivessem esse tipo de pensamento. Tipo: “-Eu não fiz faculdade pra limpar a baba dos filhos dos outros”.

Como essa coisa da inclusão. Eles acalmaram um pouco, pararam de me perturbar, quando eu falei – porque depois eu fui ficando mal-criada mesmo – falei: “-Olha, gente. O fato de eu estar falando sobre a inclusão, querendo vocês ou não, virá. Não é coisa minha, querendo vocês ou não, virá. E outra coisa: isso não significa que vai vir um monte de aleijado babando aqui na escola, que eu vou trazer um caminhão cheio de aleijado babando aqui”.

Era seu papel promover a adesão dos professores à progressão continuada e vigiá-los de perto nesse sentido. Ao final de cada ano, a CP se via diante da obrigação de impedir os professores de reprovarem os alunos nos anos em que essa prática não é permitida e de

diminuir o número de reprovados nos anos em que é autorizada. Quanto à diminuição do número de reprovados, são ordens difíceis de questionar em um contexto onde os trabalhadores da educação não estão organizados politicamente para fazê-lo, já que a não-observância dessa “regra informal” pode acarretar sérios prejuízos para a escola, pode colocá-la na mira da prefeitura, pode diminuir seu prestígio no *ranking* das melhores escolas.

Essa coisa do ciclo, eu não posso, estando de acordo ou não, eu não posso deixar de cumprir o que é parte da legislação. Não fui eu que determinei. É como a inclusão. Não é coisa minha. Se é isso, vamos tentar fazer o melhor que a gente pode.

Aí o docente responsabiliza o coordenador. É verdade! Porque o docente quer reprovar o aluno, e quer o aval do... Ele quer reprovar... E quer o aval do coordenador, porque ele não quer ser responsável e não pode. Então ele se coloca contra o coordenador, que aí é culpa do coordenador. “- Então eu vou aprovar um aluno que não sabe nada?” É um círculo vicioso. E aí o governador fala que: “-Não, que o aluno que não sabe [pode reprovar]” Só que na prática, o aluno que não sabe, tem que ir também, ele faz parte do grupo dos aprovados pela série que não reprova.

Marcela identifica um grande problema para os que trabalham na escola: boa parte dos alunos não aprende mais. O aluno que vai sendo aprovado sem saber perderá a chance de aprender mais adiante, já que o sistema continua seriado, ou seja, continua norteado pela presença de amarras entre conteúdos escolares e séries, de modo que a promoção implica que o conteúdo da série anterior não será mais ensinado:⁴⁰

⁴⁰ Esses esforços lançam luzes sobre essa lógica excludente e sua frustração acaba por trazer o sentimento de participação em “algo parecido com um crime”, nas palavras de Roman (2006): “sendo importante engrenagem dessa máquina que pulsa como se gozasse de relativa autonomia, o PCP [Professor Coordenador Pedagógico] é forçado a juntar-se ao fluxo de acontecimentos. Esse frenesi produz em muito, e incansavelmente, o que se propõe a abolir: ignorância. Imersos no interjogo fugidio de ações e coações, os educadores, sobre-explorados, apegam-se a formas de afirmação de espaço profissional mínimo e de garantia de subsistência, tanto material quanto de manutenção da integridade psíquica. Ainda que o funcionamento institucional em muito os sujeite e os embote a reflexão, não podem ignorar que contribuem para reproduzir uma educação tacanha. Evidentemente, essa constatação dispara o incômodo de estar participando de algo parecido com um crime, justamente aquele que se instruiu e se esforçou para extinguir: a professora de Língua Portuguesa nos confessa, em desespero, que forma analfabetos”. (p. 136)

Essa aprovação, essa coisa do ciclo, o aluno foi sem saber. Porque um foi esperando que o outro desse conta. Então quer dizer, alguém já não deu conta, já houve falha, seja lá o aluno, seja lá o professor, alguém não deu conta. E o aluno foi, continuou numa coisa que ele não está preparado. E esse aluno é condenado! Ele é condenado, por quê? Ele já teve a chance dele, e ele vai estar diplomado, analfabeto diplomado. Você já pensou?

Essa não-aprendizagem gera o aumento da indisciplina na escola – o aluno que não aprendeu a ler, por exemplo, não consegue entender o que está sendo ensinado e não nutre mais, depois de um tempo, a esperança de aprender. Não lhe restam muitas opções que não o dito mau comportamento em sala de aula. Todos sofrem com esse processo, professores, CP, alunos...

Teve um aluno que estava na 6ª série, e a professora: “-Porque não quero mais dentro da sala”. Pôs para fora. Aí eu fui conversar com o aluno e uma outra professora tinha comentado: “-Eu estou achando que esse aluno não sabe escrever”. Aí eu mandei, fiz o relatório no caderninho, pedi para ele assinar, ele assinou e eu pensei: “-Nossa, esse menino escreve muito mal”. Eu falei: “-Escuta, você não quer ler comigo? Lê, eu quero que você leia alguma coisa”. “-Não, não vou ler, Dona Marcela”. Falei: “-Tá, então, escreve o seu nome”. Ele escreveu. Aí eu escrevi o nome dele, ele leu. Eu tirei uma letra do nome dele, não leu. Ele estava na 6ª série e não sabia ler. Ele sabia que tinha que ter aquela seqüência, tirei uma letra, ele se perdeu. Na 6ª série! Quer dizer, esse aluno não era visto! Os professores só sabiam reclamar que esse aluno não fazia, que ele não participava. Um preguiçoso, sabe, um bagunceiro. Até eu, que sou tonta, se eu for num lugar que eu não estou entendendo nada, eu não vou querer ficar quieta.(...)“-O que eu vou fazer, se eu não estou entendendo nada?” E deve ser humilhante, deve ser terrível.

Aquele aluno que não aprende naquele ritmo, ele precisaria de um apoio, coisa que não acontece. E vai. Como é que vai desse jeito? E o aluno, se não entende, não adianta, que ele vai para a bagunça mesmo.

E essas coisas me judiaram muito! E o aluno que não aprende! E o aluno que não tem consciência de que ele tem que aprender, de que ele tem que se esforçar. Que se ele não quiser aprender, não tem professor que consiga fazer com que ele aprenda. E eu tenho a impressão que o desalento e o descrédito são tão grandes que o aluno já não vê necessidade em estar ali, ele não agüenta mais o professor e o professor também não agüenta mais.

Por exemplo: o sonho do professor é ver o aluno crescer, não é? É ver o aluno aprender, é ver o aluno até superá-lo. E isso frustra. Trabalhar com uma pessoa que não está nem aí, frustra...

Nesse sentido, quando perguntada sobre a existência de alguma relação entre a implementação dos ciclos e um possível aumento do número de profissionais da educação com sofrimento mental relacionado ao trabalho, a resposta afirmativa de Marcela é enfática:

*Com certeza aumentou o número de doentes na escola por causa dos ciclos, isso é com certeza absoluta. Os ciclos surgiram por causa do contrato do Brasil com o FMI... E o Brasil teria que ter um número *x* de formados, diplomados. Então entraram os diplomados, analfabetos diplomados! Eu ouvi falar que os ciclos surgiram a partir daí. Para mim se explica politicamente. Só que essas pessoas estão condenadas a... E assim: “-Teve oportunidade. Ele tem diploma!” É pior do que quem nunca estudou, de quem vem do supletivo. Se ele for para o supletivo e falar que ele tem um diploma, ele perde a chance de voltar a estudar. Ele vai ter que mentir que não tem.*

Os professores procuram enfrentar esse estado de coisas, mas sua energia vai diminuindo ao longo do tempo.

No começo do ano, os professores até têm uma coisa assim, porque eles vêm com um estojo novo, o professor vem com um estoquinho, um caderno bonitinho, vem com umas coisas bonitinhas no começo do ano. Então você percebe que existe o entusiasmo no começo do ano.

E planos. Então você faz uma reunião antes de começarem as aulas, os professores estão cheios de idéias, eles estão cheios de planos e coisas positivas. Quando os alunos começam a chegar, já começa o problema. (...) Os alunos também vêm contentes! Eles vêm ficam andando, rondando a escola! Eles passam as férias rondando a escola: “-Quando vão começar as aulas?” (...) Nas primeiras semanas, acho que você já começa a perceber. No final do ano, o professor está de cabelo em pé, o professor está sujo. E o professor nem percebe que está nessa situação.

Essas questões do dia-a-dia escolar compõem um cenário no qual estão presentes importantes determinantes do adoecimento de Marcela.

Depois de aproximadamente 10 anos transitando por diversas escolas e diferentes níveis de ensino sob vínculo precário de trabalho, a professora substituta Marcela consegue promover-se ao posto de coordenação, tendo premiados seus esforços como mulher batalhadora e comprometida especialmente com os alunos negros e pobres, aqueles com quem se identifica como objeto de preconceito na escola. A realidade do trabalho como CP, ao contrário do imaginado, vai minando suas energias.

O trabalho de Marcela como CP pode ser caracterizado como atividade penosa: trabalho extenuante, diversificado e tão cheio de urgências que deixam pouca margem de controle por parte do trabalhador; trabalho com forte impacto subjetivo, que põe a coordenadora como responsável individualmente pelo equacionamento de problemas insolúveis no âmbito de sua ação; trabalho definido como ato de coordenar esforços, mas que na realidade é constituído pelo obedecer e fazer obedecer, refém de relações hierarquizadas. No interior do confronto entre uma proposta democratizante de trabalho e aquilo que é possível de ser realizado, há uma contradição tão marcante quanto difícil de viver, contradição que a CP, isolada e solitária, vive como um drama privado, como incompetência e incapacidade. A escola vai se parecendo com um campo de batalha no qual o trabalho vai perdendo o sentido para os educadores na medida mesmo em que o aprendizado tem dificuldade de se concretizar, coisa que os ciclos de aprendizagem contribuem para promover e intensificar. A indisciplina aumenta, o desânimo e a exaustão também.

Debilitada pelo trabalho, enfraquecida pelos golpes sofridos em sua vida pessoal com o final do seu casamento e do casamento de sua filha, o terreno fica propício para o

desenvolvimento dos sintomas do desgaste mental de Marcela: a sensação de vulnerabilidade, o medo e a ansiedade de quem ocupa no trabalho o lugar de objeto de inimizade, o estado “sempre alerta”, à espera da próxima urgência de que não dará conta e da impotência associada.

2.3. Afastamento do trabalho, processo de restabelecimento – “Sabe quando você fica, assim, meio espectadora de você mesma?”

Atualmente, Marcela vive o difícil processo de restabelecimento. Vem melhorando diariamente, os sintomas mais graves estão cedendo, avança no sentido de compreender aquilo que se passa, de refletir sobre o que pretende no futuro...

É, mas eu estava com umas ausências. Teve um dia que eu fui numa... Eu fui em Mongaguá - minha irmã mora lá - e eu estava acostumada. Eu andava por lá tudo.(...) Eu não sei até hoje o que me aconteceu – e já aconteceu outras vezes, essa foi a última vez que aconteceu –, quando eu saí, tinha mudado a paisagem, eu não reconheci o lugar, estava tudo diferente e tinha mudado a paisagem, eu já não sabia mais onde eu estava. Sabia que eu estava em Mongaguá e que eu tinha que encontrar a minha irmã, mas eu não reconhecia o lugar. Olha, é terrível isso, é uma sensação assim de... você fica sem... você se desespera... Mas agora estou bem, graças a Deus.

(...)

Porque nem isso eu fazia. Era um pouquinho, eu já queria deitar correndo, dormir... O que eu dormi! Primeiro não dormia. Depois eu comecei a dormir, dormir, dormir, dormir, de dormir três dias assim, de não querer nem sair da cama, nem para nada, e só dormia. Mas, olha, eu sinto que eu estou melhor. Que eu já estive muito pior, muito pior. E os momentos de depressão são cada vez menores, sabe? Essa noite eu tive angústia, mas não foi aquela coisa violenta. Aquele tremor eu não tenho, não tive mais, sabe?

(...)

Eu falava para o médico: “-Eu tenho a impressão de que eu luto à noite”. E ele fica olhando, e tal. É, mas eu tenho a impressão. Parece que eu luto, tem alguma coisa assim, que parece que é uma

luta! Aí – vou até te mostrar – eu me distraí, dormi com o relógio. Ele acordou estilhaçado, mas estilhaçado mesmo, de sumir isso aqui! Então, existe uma luta, que é real, não é da minha cabeça. Sei lá como é essa luta, mas existe, não é? Só a minha cabeça que está inventando? Porque o relógio está comprovando. Mas eu... Estou saindo dessa.

Em decorrência do afastamento do trabalho, atividade que dá sustentação e sentido ao dia-a-dia, vive uma sensação de “estar sem lugar no mundo”:

Mas, tem uma coisa muito interessante, sabe? E isso acontece sempre quando eu saio. Eu saio de casa, fico uns dias e fico com desespero de vir para casa. E, quando eu chego... O primeiro, segundo dia está bom. No terceiro, já, também, não está bom. É como se eu não tivesse um lugar, assim, sabe, para ficar. Isso depois que tudo aconteceu. Eu não sei, eu acho que eu estou muito descontente porque eu não estou conseguindo organizar as coisas.

(...)

Você sabe que tem horas que eu tenho a sensação – pode ser meio estranho isso que eu vou falar, mas – tem horas que eu tenho a sensação de estar fora... E tentando entrar e me encaixar em algum lugar. Sabe? Sabe quando você fica, assim, meio espectadora de você mesma?

Marcela faz tratamento psicológico e psiquiátrico desde o afastamento. Refere-se ao fato de, durante todo esse período de tempo, praticamente não ter conseguido falar sobre o tema “trabalho” com nenhum dos profissionais de saúde que a atenderam, quer porque se sentia mal quando tentava, quer porque percebia descrédito na escuta desses profissionais, como se achassem que estava “deslocando” as causas dos problemas para outro lugar ou “inventando” coisas. Isso revela o quanto o conhecimento em Saúde do Trabalhador está pouco incorporado ao trabalho dos profissionais da saúde, que raramente atentam para as possibilidades do trabalho como implicado na produção do sofrimento mental. Nesse sentido, pareceu-nos – a mim e a ela – que nossas conversas lhe fizeram bem, especialmente ao contribuírem com a legitimação do nexos evidente entre o desgaste mental vivenciado e o trabalho que realizou nesses aproximadamente 20 anos de RPE.

E desse modo, essa mulher guerreira vem renovando suas esperanças de voltar a ter uma vida da qual possa ser mais sujeito, na medida em que isso é possível dados os limites nos quais está colocada a vida de cada um de nós e de todos nós.

Então, você sabe que eu fiquei pensando... Aliás, pensei muitas coisas, não é? E uma das coisas que eu pensei ... A dificuldade que eu tenho em falar nisso. E que foi bom ter falado. Eu penso até – eu posso até estar enganada... Mas, eu acho que para eu parar de me sentir mal, eu vou ter que fazer isso. Eu vou ter que falar mais. Porque todas as vezes que – eu já, até, comentei com você – todas as vezes que tento falar nisso, pronto! Eu já passo mal e já não queria mais falar no assunto. E, aí, a gente falou... Não é? Tudo bem, passei mal. Mas, depois eu melhorei, não é?

E conversando com você agora, você sabe que... Você pode até achar demagogia, mas não é. Quando nós nos falamos, eu já pensei nisso. Quando nós nos falamos por telefone, e agora. Eu estou pensando que eu tenho esperança de sarar, de... Porque a partir do momento que eu me entender melhor, que eu entender melhor as coisas, acho que vão clarear pra mim... Aí eu busco uma solução. É uma sensação horrível você se ver assim destrambelhada e perdida. (...) Você acha que pode uma pessoa ficar desse jeito? É terrível, é terrível! Aí eu vivo numa choradeira. Meu Deus, a que ponto eu cheguei!

3. Considerações sobre as entrevistas de Ana Cristina e Marcela

As condições de trabalho enfrentadas por Ana Cristina em ambas as atividades concentram muitas fontes laborais de tensão: a jornada de trabalho excessiva e quase sem pausas para descanso, o ritmo intenso, a diversificação e amplitude das tarefas, o acúmulo de responsabilidades. Trabalhos em que o controle e a vigilância devem ser constantes, o que é incompatível com o contexto de imprevisibilidade que caracteriza o dia-a-dia das instituições. Por conta disso, Ana Cristina vivia atenta, temendo que algo ruim pudesse acontecer, algo que fugisse de seu controle, algo que teria como obrigação evitar. Ao mesmo tempo em que não podia errar, ela dificilmente contava com apoio ou tempo para planejar e pensar no encaminhamento mais adequado. No caso da escola, era convocada a agir, mas não podia fazê-lo, já que precisava da anuência de chefias nem sempre presentes.

O trabalho de Marcela como CP pode ser caracterizado como penoso: trabalho extenuante, diversificado e tão cheio de urgências que deixam pouca margem de controle por parte do trabalhador; trabalho com forte impacto subjetivo, que põe a coordenadora como responsável individualmente pelo equacionamento de problemas insolúveis no âmbito de sua ação; trabalho definido como ato de coordenar esforços, mas que na realidade é constituído pelo obedecer e fazer obedecer, refém de relações hierarquizadas. No interior do confronto entre uma proposta democratizante de trabalho e aquilo que é possível de ser realizado, há uma contradição tão marcante quanto difícil de viver, contradição que a CP, isolada e solitária, vive como um drama privado, como incompetência e incapacidade. A escola vai se parecendo com um campo de batalha no qual o trabalho vai perdendo o sentido para os educadores na medida mesmo em que o aprendizado tem dificuldade de se concretizar, coisa que os ciclos de aprendizagem contribuem para promover e intensificar. A indisciplina aumenta, o desânimo e a exaustão também. a sensação de vulnerabilidade, o medo e a ansiedade de quem ocupa no trabalho o lugar de objeto de inimizade, o estado “sempre alerta”, à espera da próxima urgência de que não dará conta e da impotência associada.

Os depoimentos das duas profissionais apresentam muita coisa em comum, no que diz respeito ao funcionamento da escola e ao lugar ocupado pelos trabalhadores ali. Em seus depoimentos, o quadro de precarização das relações de emprego do trabalhador docente fica

claro, já que ambas passaram muitos anos como provisórias, temporárias, substitutas das professoras efetivas. Vivendo ao mesmo tempo como alvo de cobranças e exigências, tiveram que realizar suas tarefas em um cenário no qual não tinham autonomia (possibilidade de participação efetiva na concepção e organização do seu próprio trabalho), mas tinham muitas responsabilidades, no qual o poder é centralizado e a responsabilidade é individualizada, no qual se tem que ser criativo no interior de regras rígidas e impostas. Um trabalho cuja marca é a da intensificação e sobrecarga crescentes: mais alunos por classe, maior e mais diversificado número de funções para cada profissional. Um trabalho solitário, que ocorre em meio aos constantes conflitos entre professores e alunos, entre colegas de trabalho, entre escola e pais/responsáveis pelos alunos etc., sem clara delimitação da jornada de trabalho, atravessado por intercorrências e no qual o controle do trabalho por parte do trabalhador é limitado. Nesse contexto, ambas viveram a sensação de terem que estar “sempre alertas”, com a “cabeça ligada”, à espera de tragédia iminente e inevitável e cujo impedimento seria sua incumbência. A sensação de vulnerabilidade, o medo de não dar conta, o medo das conseqüências disso toma conta de suas vidas. A exaustão vai tomando o lugar das tentativas de enfrentamento da realidade (Marcela conversa com professores e com alunos, tenta fortalecer uma perspectiva de equipe entre os professores, conclama-os a “fazer o melhor que podem” no interior das regras etc.) e das formas de minimizar o desgaste (consumo de calmantes, chorar escondido no carro, licenças curtas etc.).

Na trajetória de Marcela fica bem clara a presença de um combate cotidiano à lógica excludente do sistema escolar, lógica que, ao mesmo tempo em que está em conformidade com o objetivo da escola na sociedade de classes, é antagônica a tudo aquilo que os educadores pensam e buscam implementar com seu trabalho – como bem aponta Ana Cristina, o gratificante no magistério é poder promover a aprendizagem dos alunos, acompanhar o seu processo de crescimento. A progressão continuada contribui na produção de um engodo, o mais terrível, o que solapa o desejo dos professores e retira o sentido grande de seu trabalho: as estatísticas mostram que a maioria dos alunos permanece na escola e conclui o EF sem reprovação; só que a maioria conclui esse processo sem ao menos aprender a ler e escrever ou a realizar as operações matemáticas básicas (isso segundo a própria avaliação oficial). Os alunos que antes estavam excluídos *da* escola passaram a estar excluídos *na* escola, ou seja, freqüentam, mas não se beneficiam do processo de escolarização. Freqüentam e resistem a esse simulacro de escola através da indisciplina e do

desrespeito. Quem presencia isso diariamente são os profissionais da escola, com tudo o que isso lhes traz de frustração, sensação de fracasso pessoal, desgaste mental.

Ana Cristina e Marcela vivem a difícil posição de estarem sem lugar no mundo: uma está “readaptada”, “aprisionada” pelo partícipio passado que anuncia o tempo todo o seu não-lugar (afinal, que função é essa de “readaptada”?), procurando se conformar com suas novas tarefas e buscando consolo na aposentadoria; a outra está afastada do trabalho pelo qual tanto batalhou, sentindo-se “desativada”, “espectadora de si mesma” em busca de um modo de reconstruir a vida e nutrir as esperanças de “cura” e de volta ao trabalho⁴¹.

⁴¹ Na última vez que conversamos, em meados de abril de 2009, Marcela estava prestes a passar por uma perícia que seria realizada por uma junta médica que avaliaria a pertinência de aposentá-la por invalidez. Os sonhos de Marcela de voltar ao trabalho foram sendo minados por um tratamento que não incluiu qualquer tipo de apoio nesse sentido, que praticamente apenas a afastou do trabalho e forneceu medicação para apaziguar suas dores, não contribuindo para um maior entendimento do processo de constituição do agravo à sua saúde e nem com a produção e fortalecimento de formas de enfrentamento dos problemas. Assim, nessa conversa, Marcela disse que estava realmente inclinada a se aposentar, justamente ela, que tanto teria a contribuir, a partir dessa sua experiência, com a construção de uma escola diferente dessa que a desgastou.

CAPÍTULO VII – Reflexões finais

No longo percurso que separa as perguntas iniciais desse trabalho e essas considerações finais, empenhamo-nos em entender, a partir da perspectiva da Saúde do Trabalhador, o fenômeno do sofrimento mental relacionado ao trabalho de professores da escola pública. Sabemos que o desgaste mental decorre de múltiplas determinações que envolvem diversas esferas da vida das pessoas (Seligmann-Silva, 1994). Em se tratando de um grupo profissional que adocece, ficam claras as fragilidades da psicologia tradicional e hegemônica na compreensão da produção dos agravos à saúde mental, já que ela emprega formas de investigação que individualizam os problemas, abstraindo-os do seu contexto de produção, ocupando o lugar ideológico de culpabilizar o indivíduo pelas mazelas que o acometem, transmutando o que é político em psíquico (dentre outros, podemos citar Seligmann-Silva, 1994; Lima, 2002, 2003; Jacques, 2003). Para responder as perguntas colocadas, tivemos que buscar o conhecimento em áreas contra-hegemônicas que procuram entender os fenômenos humanos em sua complexidade, como síntese de múltiplas determinações.

Ao resgatarmos os parâmetros identificados por Sato (1995) para dimensionar a penosidade do trabalho, encontramos elementos suficientes para caracterizar o trabalho docente como penoso, na medida em que o professor vive um paradoxo: de um lado, seu trabalho mantém uma parte que inviabiliza a completa separação entre planejamento e execução, ou seja, o trabalho do professor não pode ser alienado, sob pena de descaracterizar o processo educativo enquanto tal; de outro, pode-se dizer que ele tem pouco controle sobre o seu trabalho, já que tanto o poder, quanto a familiaridade e o limite subjetivo estão postos em questão. Ou seja, ao mesmo tempo em que não podemos falar em um trabalho totalmente submetido a ditames que lhe são exteriores, também não podemos dizer que o professor tenha poder para intervir sobre o planejamento de seu trabalho de modo a modificar o que gera incômodo, sofrimento e esforço em demasia, que desenvolva familiaridade em um contexto marcado por intercorrências ou que respeite o seu limite subjetivo, dada a sobrecarga de trabalho urgente a realizar.

Outros elementos determinantes do desgaste mental do professor dizem respeito às condições em que se realiza seu trabalho e o processo de reestruturação pelo qual vem passando, no qual se destacam as políticas de regularização de fluxo escolar.

O professor ingressa em uma carreira caracterizada por uma série de distinções, podendo: ser substituto ou pertencer ao quadro efetivo; ter direito a maior ou menor margem de escolha de aspectos da composição de seu contrato, tais como as unidades escolares em que vai lecionar, a jornada de trabalho, a distribuição das aulas nos dias e períodos da semana, as salas que gostaria de assumir; ter que se submeter a mudar todo o contrato de trabalho várias vezes por semestre ou ter maior estabilidade nesse contrato. A depender do lugar ocupado, o processo de escolha e atribuição de aulas perdura por todo o ano letivo, tendo em vista os remanejamentos a que são submetidos os que têm menos escolhas e aqueles solicitados pelos profissionais que estão acima na carreira. Os baixos salários obrigam os professores a uma considerável sobrecarga de trabalho para compor o rendimento mensal de que necessitam. Isso pode significar, a depender do lugar na carreira, a necessidade de trabalhar em diversas escolas, em diversos períodos e diversas redes de ensino (municipal, estadual ou particular). Essas condições de trabalho dificultam/impedem a formação de laços entre os docentes, que poderiam fazer muita diferença como possibilidade de apoio e interlocução para um trabalhador cuja atividade acaba sendo bastante solitária.

A gestão do trabalho na rede pública de ensino desconsidera a natureza da ação educativa, na medida em que a lógica que a sustenta assemelha-se àquela que norteia o trabalho produtivo das empresas capitalistas. Os relatos foram férteis em dados que remetem ao contexto da reestruturação do trabalho docente, processo que vem se constituindo a partir dos anos 1990, momento em que o ideário neoliberal em educação adquire maior força, estabelecendo no interior da escola uma lógica gerencial produtivista. Nossa pesquisa não nos permite afirmar que essas características negativas são exclusivas dos anos pós-1990; ao mesmo tempo, podemos considerar que as políticas de regularização de fluxo escolar produzem um reordenamento desses aspectos, ou seja, alteram elementos importantes da organização do trabalho na escola, conforme veremos adiante. Pode-se levantar a hipótese – a ser investigada em outras pesquisas – de que essa reordenação implique em um novo padrão de desgaste da categoria.

Nesse sentido, encontramos nos depoimentos referências: à intensificação do trabalho docente (ampliação das atribuições e aumento da “produtividade”, ou seja, menos professores para trabalhar com mais alunos em menos tempo); ao acúmulo de responsabilidades, que não vem acompanhado do aumento da autonomia para transformar a realidade e realizar o

planejamento do próprio trabalho; às dificuldades nas relações interpessoais no trabalho, que são caracterizadas, via de regra, como relações de mando e obediência (ou resistência); ao fato de que, mesmo no interior do espaço de planejamento de que dispõe o professor, o contexto de imprevisibilidade da escola dificulta esse processo, o que traz para o dia-a-dia de trabalho as marcas do imprevisto, da ausência de avaliação e reflexão sobre a própria atividade. Tomando por base o “etos missionário” (Pereira, 2001) que marca o magistério, o professor é “convidado” a “ser criativo” nos estreitos limites colocados pelas regras da educação e também para fazer andar as instituições educacionais com poucos recursos materiais e falta crônica de profissionais. Como consequência desse quadro, temos também o crescimento dos sentimentos de desprofissionalização do magistério e de desqualificação de seu trabalho. As depoentes se ressentem muito dessa desvalorização de seu trabalho, orquestrada pelos sucessivos governos, pela mídia, pela sociedade em geral e, segundo elas, também pelos alunos e seus familiares.

As políticas de regularização de fluxo escolar não transformaram a escola excludente dos anos 1980 em uma escola inclusiva. Isso não significa dizer, no entanto, que sua implantação não altere o trabalho docente: ao que tudo indica, os ciclos de aprendizagem intensificaram o processo de sutileza dos mecanismos de exclusão dos alunos, produzindo a diminuição da exclusão *da* escola ao mesmo tempo em que geraram um grande aumento da exclusão *na* escola. Se essa mudança está longe de representar a melhoria da qualidade do ensino oferecido, representou uma grande transformação na percepção do professor: o processo de exclusão dos alunos passou a ser visível para o docente, na medida em que os alunos, antes excluídos da escola nas primeiras séries do EF, agora nela *permanecem*. O fato de muitos desses alunos não se apropriarem do mínimo em termos de conteúdo escolar depois de tantos anos de escola – muitos concluem o Ensino Básico sem sequer saberem ler e escrever – e, ao mesmo tempo, avançarem as séries em que continuam divididos os anos do EF, salta aos olhos dos professores. Mais do que isso, os docentes assistem diariamente, atônitos e impotentes, o “espetáculo” inacreditável da transformação do “bom aluno” da 1ª série no “péssimo aluno” da 8ª série, apesar das inúmeras tentativas de enfrentamento dessa realidade operadas cotidianamente. Por conta dessa visibilidade do aluno e do processo de culpabilização pelo qual a categoria vem passando, o professor parece tomar essa produção incessante de fracasso escolar pela escola como um fracasso pessoal.

Ao mesmo tempo em que foi retirada dos professores boa parte do poder sobre seu próprio trabalho com a proibição da reprovação dos alunos considerados com baixo rendimento escolar, pioram as relações interpessoais na instituição educacional, aumenta a indisciplina dos alunos que engrossam a lista dos excluídos *na* escola. Os alunos não temem mais a reprovação escolar, ao mesmo tempo em que, absorvidos pela lógica credencialista da educação (diploma como condição de empregabilidade), encontram sentido para a escolarização apenas na sociabilidade entre eles.⁴²

Nesse contexto em que o professor não tem controle sobre a turma e os alunos parecem indispostos com o aprendizado, o trabalho do professor não se realiza, perdendo o sentido. Assim é que as políticas de regularização de fluxo escolar parecem ter atingido em cheio o sustentáculo do trabalho do professor, o pilar que mantinha seu desejo de trabalhar apesar das condições historicamente precárias em que o magistério se realiza: o sentido do trabalho, a grata satisfação pela tarefa cumprida, a realização profissional. A lógica excludente do sistema de ensino também repercute nos professores, na medida em que o professor ocupa um lugar contraditório no interior de uma escola cuja função conservadora é oposta ao alcance dos objetivos da educação, uma escola que opera a justificação ideológica das desigualdades sociais e o impedimento do acesso dos pobres ao conhecimento produzido pela humanidade.

Um dos efeitos da perda de sentido do trabalho parece ser o adoecer do professor, traduzido pelas depoentes em sinais de mal-estar, angústia, desgosto, desânimo, cansaço, desestímulo, tristeza... Sintomas que vão se instalando de modo insidioso, solapando o desejo de ensinar, de encontrar-se com os alunos, de insistir em inventar novas formas de ministrar aulas, de resistir ao fluxo de acontecimentos que deixa o profissional esgotado e de sobreaviso, sempre preparado para a próxima intercorrência... Sintomas coerentes com

⁴² Broccolichi e Oeuvrard (1999) ilustram bem isso: “O que desconcerta, desencoraja e deixa desesperançosos os professores, não é somente a obrigação de suportar, até uma idade na qual eles podem parecer muito mais perigosos, alunos cujo ‘comportamento infernal’, cuja ‘ausência de motivação’ ou cuja ‘total falta de compreensão’ das atividades escolares os fazem aparecer como ‘insuportáveis’, ‘desesperadores’ e até mesmo ‘irrecuperáveis’. É também o enfraquecimento do poder para sancionar o trabalho dos alunos, para incitá-los à atividade escolar e para obter um mínimo de respeito pelas ordens dos professores, mesmo da parte dos mais desobedientes. Com o acesso a uma classe superior se tornando cada vez menos nitidamente dependente do esforço dos alunos, os professores têm a impressão de perder um dos maiores instrumentos de sua autoridade perante certos alunos, e se sentem cada vez mais ‘impotentes’ frente aos menos dispostos a se interessar pelas atividades escolares (...)” (pp. 525-526).

aqueles apresentados pelos teóricos do *burnout*, mas cuja gênese não pode ser entendida se não no interior da complexidade do trabalho do professor, que buscamos identificar e apresentar nesta tese.

Os professores não ficam estáticos diante desse quadro. No decorrer da pesquisa, identificamos diversas tentativas de enfrentamento dessa realidade, a começar pelo aceite em conversar sobre o assunto, que evidenciou o quanto as depoentes estavam desejosas de compreendê-la, questioná-la, denunciá-la. Além disso, cada uma das depoentes falou dessas práticas: Ana Cristina buscava fazer o seu melhor para os alunos; Marcela procurou estimular a formação de equipes entre os professores e inventar estratégias que produzissem um ambiente amigável de trabalho, propiciador de debates e discussões que pudessem desafiar a lógica excludente da escola; Herminda participou de reuniões, elaborou projetos pedagógicos e dispositivos coletivos tendo como objetivo viabilizar sua tarefa de educar os alunos; Beatriz criou um projeto em suas aulas de ciências, focando a aprendizagem da leitura e escrita por parte dos alunos que ainda não a alcançaram; Marina inova o método de ensino, buscando aproximar o conteúdo de geografia da realidade do aluno para, com isso, despertar sua vontade de aprender. Segundo as depoentes, essas tentativas, contudo, na maior parte das vezes, não alcançam sucesso no dia-a-dia escolar, não conseguem garantir a aprendizagem dos alunos, ou seja, o resgate do sentido do trabalho docente. Restam, então, as formas de sobreviver, de minimizar o desgaste: tomar calmantes, contar o tempo até a aposentadoria, desistir dos alunos, desistir de ensinar.

Algumas pesquisas (especialmente as que estudam o trabalho a partir da ergonomia da atividade e da psicodinâmica do trabalho) também identificam esse processo de construção de formas de enfrentamento das adversidades presentes no trabalho educativo, apontando a existência de um sofrimento criativo (que leva o trabalhador a criar formas de desenvolver o seu trabalho) e um sofrimento adoecedor, que leva ao afastamento da atividade, à busca de minimizar o desgaste (Brito & Athayde, 2003; Neves & Seligmann-Silva, 2006; Mariano & Muniz, 2006; Barros & Louzada, 2007). No geral, elas enfatizam a presença do sofrimento criador, buscando destacar essa dimensão que pouco aparece nas investigações do tema – na presente pesquisa, esse sofrimento criador é trazido pelo depoimento de Andréa, a professora de educação física.

Os resultados do presente trabalho são coerentes com aqueles obtidos por Santos (2006), quando afirma a preponderância das estratégias defensivas no difícil cotidiano do professores:

Ao se utilizar das estratégias defensivas, de afastamento das atividades, seja enganando o tempo, seja promovendo atividades sem propósitos educativos, ou ainda realizando um ensino irresponsável, aprovando alunos no conselho de classe por pressões da SMEC ou de quem quer que seja, o professor estará cristalizando na escola a *banalização do processo educativo* e cerceando sua própria possibilidade de encontrar prazer frente ao ato de ensinar. Ao contrário, ao se utilizar de estratégias de enfrentamento às adversidades visando tornar viável o ambiente escolar na forma inventiva de atividades alternativas de aprendizagem, cultivando a cooperação entre os pares, alunos, comunidade escolar, fazendo dos momentos escolares momentos de satisfação e prazer, os professores demonstram um sinal de força, de responsabilidade, de coragem, de resistência e de virtude ao transformar a banalização do processo educativo em criatividade que promove aprendizagem. Por fim, deve-se ressaltar que nos complexos movimentos de fuga e enfrentamento das adversidades do cotidiano escolar, muitas vezes, o que está em jogo é o que provoca maior ou menor desgaste, maior ou menor bem-estar ao professor, e esse critério, de ordem subjetiva, pode retirar de cena a idéia do próprio processo educativo. Há que se interrogar: diante de uma escola que não oferece as condições minimamente adequadas para o processo educativo, a luta pela melhor sobrevivência e bem-estar é o que restou ao educador? (p. 132, grifos nossos).

Em outras palavras, as formas de enfrentamento gestadas no dia-a-dia escolar acabam por alimentar o processo que leva à falta de sentido do trabalho docente, na medida em que representam uma espécie de “renúncia à educação”, dificultando ainda mais o alcance da aprendizagem dos alunos. Sendo assim, essas formas acabam por reiterar a lógica excludente escolar. Por outro lado, a presença de uma professora (Andréa) que apresenta experiências de enfrentamento criativas representa o anúncio de outra relação possível entre saúde e trabalho na escola.

Entendemos que a pesquisa empreendida atesta a relevância de incluir na análise dos determinantes do desgaste mental do professor o lugar que lhe é destinado nas políticas educacionais atuais, a reestruturação do trabalho na escola em tempos de ideário neoliberal e

o difícil lugar assumido pelos docentes em uma escola que se propõe a ser inclusiva, mas realiza a exclusão sutílizada dos mais pobres, a exclusão *na* escola.

Finalmente, consideramos que o conceito de desgaste mental revelou-se promissor na compreensão do adoecimento e do sofrimento das depoentes. Isso porque o método de análise – proposto pela medicina social latino-americana (Laurell & Noriega, 1989) e incorporado pelo desgaste mental – permite a inclusão de fenômenos de naturezas diversas como determinantes do quadro de desgaste, o que faz juz à complexidade do adoecimento no trabalho. Procurar “a gênese das fontes laborais de tensão que vão se transformar em sofrimento”, entender esse sofrimento como algo construído ao longo das experiências de vida das pessoas, entender o processo de desgaste como aquele que pode minar a vitalidade e as resistências psíquicas dos sujeitos, tal como anuncia Seligmann-Silva (1994), ampliou nossa análise e permitiu-nos evidenciar relações de mútua determinação entre aspectos da vida e aspectos do trabalho.

Por conta disso é que entendemos que foi possível realizar a análise dos elementos da organização do trabalho docente incorporando desde o contexto mais amplo das políticas educacionais até as implicações dessas políticas nas ações cotidianas. Ao mesmo tempo, pudemos manter a tensão entre essas diversas esferas, na medida em que a análise só encontra seu fim quando se compreende a lógica que subjaz às relações contraditórias e mutuamente determinadas entre esses elementos. Ou seja, foi através da análise dos diversos elementos que procuramos compreender a dimensão de cada um deles no processo de adoecimento, bem como foi através da re-articulação entre eles que pudemos identificar a lógica que os atravessa. Foi assim que pudemos pensar na dimensão do que se perdeu nesse complexo processo de determinação do desgaste mental dos professores: o sentido do trabalho.

Referências

Adrião Pepe, T.M.F. *A Gestão Democrática nas Escolas da Rede Municipal de São Paulo: 1989 - 1992*. São Paulo. 1995, 119p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Amado, E. *O trabalho dos professores do Ensino Fundamental: uma abordagem ergonômica*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis: UFCS, 2000

Arroyo, M.G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto/INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. Brasília, v.17. n.71, p. 34, jan. 2000.

Assis, F.B. *Síndrome de Burnout: um estudo qualitativo sobre o trabalho docente e as possibilidades de adoecimento de três professoras das séries iniciais*. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2006

Athayde, M., Barros, M.E., Brito, J., Neves, M.Y. (orgs.) *Trabalhar na escola? 'Só inventando o prazer'* Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001.

Bardin, L. *Análise de Conteúdo*. Edições 70: Lisboa, 1977.

Barros M.E.B., Heckert, A.L.C. e Marchiori, F.M. Desafios para a pesquisa dos processos de trabalho: a CAP como estratégia, *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, RJ, ANO 6, N.1, 1º semestre de 2006.

Barros, M.E.B, Louzada, A.P. Dor-desprazer-trabalho docente: como desfazer essa tríade? *Psicologia USP*, São Paulo, out/dez. 2007, 18(4), 13-34.

Bernardo, M.H. *Discurso Flexível, trabalho duro: o contraste entre o discurso de gestão empresarial e a vivência dos trabalhadores*, São Paulo. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2006.

Bonaldi, C.M. *Discutindo saúde: uma experiência no sindicato dos trabalhadores em educação pública do Estado do Espírito Santo (SINDIUPES)*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação da Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Instituto Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2004

Bourdieu, P., Champagne, P. Os excluídos do interior. In Bourdieu, P., coord. *A Miséria do Mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999 - vários tradutores.

_____. Compreender. In Bourdieu, P., coord. *A Miséria do Mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999 - vários tradutores.

Brito, J., Athayde, M., Neves, M.Y. (orgs.) *Saúde e trabalho nas escolas*. Rio de Janeiro: CESTEH/ENSP/FIOCRUZ, 1998.

Brito, J., Athayde, M. Trabalho, educação e saúde: O ponto de vista enigmático da atividade, *Rev. Educação, Saúde e Trabalho*, 1(2): 63-89, 2003

Brito et al. Readaptação Profissional: a 'ponta do iceberg'? in Athayde, M., Barros, M.E., Brito, J., Neves, M.Y. (orgs.) *Trabalhar na escola? 'Só inventando o prazer'* Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001.

Broccolichi, S., Oeuvrard, F. A engrenagem In: Bourdieu, P., coord. *A Miséria do Mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999 - vários tradutores.

- Buosi, M.M.B. *Professores disfônicos: considerações sobre a percepção auditiva*. Dissertação de Mestrado em Fonoaudiologia. PUC-SP. São Paulo, 2002
- Camargo, R.B. *Gestão Democrática e Nova Qualidade de Ensino: O Conselho de Escola e o Projeto da Interdisciplinaridade nas Escolas Municipais da Cidade de São Paulo (1989-1992)*. São Paulo, 368p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1997
- Canguilhem, G. *O normal e o patológico* 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- Cantos, G.A., Silva, M.R. e Nunes, S.R.L. Estresse e seu reflexo na saúde do professor. *Saúde Revista*, 7(15): 15-20, Piracicaba, 2005.
- 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 de instituições particulares de ensino*. Tese de doutorado. Universidade de Santiago de Compostela. Faculdade de Psicologia. Departamento de Psicologia Social Santiago de Compostela, Espanha, 2005.
- Carneiro, M.C.B.G.C. *A saúde do trabalhador professor*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos/UFSCAR. São Carlos, 2001
- Carvalho, D.Q., *Enquanto a primavera não vem ou a loucura de ser professora*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 1997
- Carvalho, F.A. *O Mal-Estar Docente: das chamas devastadoras (Burnout) às flamas da esperança-ação (resiliência)*. Mestrado em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2003
- Clot, Y. *A função psicológica do trabalho*; tradução de Adail Sobral. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- Codo, W. (Coord.) – *Educação: carinho e trabalho*, Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.
- Codo, W. O sujeito trabalhador apesar de seu trabalho? Um exame dos escritos de Cristophe Dejours. *Saúde Mental e Trabalho*, Ano 1, n.1, p. 43-55, ag.2000.
- Cruz, S.H.V. *O Ciclo Básico Construído pela Escola*. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Daniellou, F., Laville, A. e Teiger, C. Ficção e realidade do trabalho operário *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, v.17, n.68, out./nov./dez. 1989.
- Dantas, E.A.M.. *A relação entre a saúde organizacional e a Síndrome de Burnout*. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2003
- Dejours, C. Por um novo conceito de saúde. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*. n.54, pp. 7-11. abril/maio/junho 1986.
- Dejours, C., Abdouchelli, E. Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho In Dejours, C., Abdouchelli, E. e Jayet, C. *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas, 1994.

Delcor, N.S. *Condições de Trabalho e Saúde dos Professores da Rede Particular de Ensino em Vitória da Conquista-BA*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Medicina/Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2003.

Dias, E.C. (org.), Almeida, I.M. et al. (cols.) Brasil, Ministério da Saúde, representação do Brasil da OPAS/OMS. *Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços de saúde*; organizado colaboradores – Brasília: Ministério da Saúde do Brasil, 2001.

Doray, B. *Le Taylorisme, une folie rationelle?* Paris: Ed. Bordas, 1981.

Dragone, M.L.O.S.. *Voz do professor: interfaces e valor como instrumento de trabalho*. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras da UNESP. Araraquara, 2000

Eniz, A.O. *Poluição sonora em escolas do Distrito Federal*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Gestão Ambiental da Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2004.

Esteve, J.M. *O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores*; tradução Durley de Carvalho Cavicchia, - Bauru, SP: EDUSC, 1999.

Fabron, E.M.G. *A voz como recurso didático: reconhecimento e julgamento de suas qualidades*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Marília, 2005

Farias, T.M. *Voz do Professor: saúde e trabalho*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2004

Ferreira da Silva, E. *Trabalhadores/as de Escola e construção de uma “Comunidade ampliada de Pesquisa”*: a busca da promoção da saúde a partir dos locais de trabalho. Tese de Doutorado. Escola Nacional de Saúde Pública. Rio de Janeiro. 2003

Fonseca, C.C.O.P. *O adoecer psíquico no trabalho do professor de Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública no Estado de Minas Gerais*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

Franco, A.C.S.F. *Licenças médicas de professores de educação física: expressando especificidades em estudo da Rede Municipal de Ensino, Campinas/SP*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1996.

Freitas, L.C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 133-170, abril 2004 [Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>]

Frigotto, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional In: Gentili, P. (org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação* Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*, 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Gasparini, S.M., Barreto, S.M. e Assunção, A.A. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da Rede Municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 22(12):2679-2691, dez, 2006.

- Gasparini, S.M. *Transtornos mentais em professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.
- Gentili (org.) *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro, 1995.
- Giovanetti, R.M. *Saúde e apoio social no trabalho: estudo de caso de professores da educação básica pública*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.
- Gomes, CA. Quinze anos de ciclos no Ensino Fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação. *Revista Brasileira de Educação*, Jan /Fev /Mar /Abr 2004 n^o 25.
- Gomes, L. *O trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites*. Dissertação de mestrado. Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública. Rio de Janeiro, 2002
- Gonçalves, G.B.B. *Uso profissional da voz em sala de aula e organização do trabalho docente*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J. e Kerguelen, A. *Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia*; tradução Giliane M. J. Ingatta, Marcos Maffei – São Paulo: Edgard Blücher: Fundação Vanzolini, 2001.
- Helene, O. Caminhos e Alternativas para a Valorização da Escola Pública. *Fórum de Licenciatura*. São Paulo, Universidade de São Paulo, maio de 1991.
- Heller, A. *O Cotidiano e a História*, 2a. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- Houaiss, A. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa* versão 1.0, Instituto Antônio Houaiss/Editora Objetiva, 2001.
- Hypolito, A.M. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*, Campinas, SP: Papirus, 1997 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- Iqueda, A.P.D. *Auto-percepção de voz e interferências de problemas vocais: um estudo com professores da Rede Municipal de Ribeirão Preto/SP*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Medicina. FMRP da USP. Ribeirão Preto, 2006
- Jacques, M.G.C. Abordagens teórico-metodológicas em saúde/doença mental e trabalho. *Psicologia & Sociedade*, 15(1): 97-116, jan./jul, 2003.
- Jardim, R.S, Silva-Filho, J.F. e Ramos, A. O diagnóstico de *Burnout* na atenção em saúde mental dos trabalhadores In Araújo, A., Alberto, M.F., Neves, M.Y. e Athayde, M. (orgs.) *Cenários do Trabalho: subjetividade, movimento e*, Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- Jardim, R. *Voz, trabalho docente e qualidade de vida*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006
- Kanikadan, A.Y.S. *A Qualidade de Vida no Trabalho dos professores de inglês: aplicação dos modelos de análise biopsicossocial e de competência do bem estar organizacional* Dissertação de mestrado. Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.
- Lacaz, F.A.C. O Campo da Saúde do Trabalhador: resgatando conhecimentos e práticas sobre as relações trabalho-saúde. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 23(4):757-766, abr, 2007.

Lapo, F.R., Bueno, B.O. – Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, n.118, p. 65-88, março/2003.

Landini, S.R. Professor, trabalho e saúde: as políticas educacionais, a materialidade histórica e as consequências para a saúde do trabalhador-professor *Colloquium Humanarum*, v. 4, n.1, Jun. 2007, p. 08-21.

Laurell, A.C. e Noriega, M. *Processo de produção e saúde: trabalho e desgaste operário*. São Paulo: Hucitec, 1989 - tradução Amélia Cohn ... [et al..].

Lei 11229 de 26/jun./1992, Estatuto do Magistério

Leite, M.P., Souza, A.N. (coordenadoras) *Condições de Trabalho e suas Repercussões na Saúde de Professores da Educação Básica no Brasil - Estado da Arte e Resenhas*. FUNDACENTRO, jan./2007. Disponível na Internet: http://www.fundacentro.gov.br/dominios/CTN/anexos/relatorio_unicamp_corrigido.pdf; http://www.fundacentro.gov.br/dominios/CTN/anexos/resenhas_condicoes_trabalho_repercussoes_v1.pdf; http://www.fundacentro.gov.br/dominios/CTN/anexos/resenhas_condicoes_trabalho_repercussoes_v2.pdf [22/04/2009]

Lima, F.B. *Fatores contribuintes para o afastamento dos professores dos seus postos de trabalho, atuantes em escolas públicas municipais localizadas na Região Sudeste*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004.

Lima, M.E.A. Esboço de uma crítica à especulação no campo da saúde mental e trabalho In Jacques, M.G e Codo, W. (org.) *Saúde Mental & Trabalho: leituras* – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

_____. Transtornos mentais e trabalho: o problema do nexos causal. *Revista de Administração da FEAD-Minas* – vol.2, n.1, junho/2005.

_____. (org.) *Escritos de Louis Le Guillant: da ergoterapia à psicopatologia do trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

Lima, V.A. *Condições de trabalho e saúde dos professores sindicalizados de Ensino Fundamental e médio da rede privada de Campinas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas. Campinas, 2000

Lima, W.R. *Perfil vocal e condições de trabalho de professores dos municípios de Vitória e Vila Velha-ES*. Dissertação de mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Fonoaudiologia. São Paulo, 2002

Lipp, M.N. (org.) – *O estresse do professor* Campinas, SP: Papyrus, 2002.

Machado, A.B. Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola *Educ. Rev.* Belo Horizonte (9): 27-31, jul.1989.

Machado, A.M., Souza, M.P.R. (orgs.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. *Reinventando a avaliação psicológica*. São Paulo, 232p. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1996

Kalmus, J. e Paparelli, R. Para Além dos Muros da Escola: as Repercussões do Fracasso Escolar na Vida das Crianças Reprovadas. In: Machado, A.M. e Souza, M.P.R. (orgs.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

Magalhães, C.R. *Políticas Públicas e Sala de Aula: avaliando na transição de paradigmas*. São Carlos. 1999, 254p. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos.

Mancebo, D., Ewald, A.P., Prestrelo, E.T., Uziel, A.P. Em discussão: o trabalho docente – Editorial, *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, RJ, Ano 6, N.1, 1º semestre de 2006.

Marchiori, F.M. *No pulsar da atividade: uma análise do trabalho e da saúde dos professores numa escola municipal de Vitória/ES*. Dissertação de mestrado. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Nacional de Saúde Pública. Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana. Rio de Janeiro, 2004.

_____, Barros, M.E.B., Oliveira, S.P. Atividade de trabalho e saúde dos professores: o programa de formação como estratégia de intervenção nas escolas. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 3 n. 1, p. 143-170, 2005

Mariano, M.S.S., Muniz, H.P Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, UERJ, RJ, Ano 6, N.1, 1º semestre de 2006.

Martinez, A.B. *Investigação da prevalência de ansiedade-traço-estado em professores do Ensino Fundamental e médio da Rede Estadual de Campo Grande/MM*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 1999

Marx, K. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

Mascarello, M.R.P. *Nos fios de Ariadne: uma cartografia da relação saúde-trabalho dos professores de uma escola da rede pública do Estado do Espírito Santo*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2004

Maslach, C. e Jackson, S.E. The measurement of experienced *Burnout*. *Journal of Occupational Behaviour*, USA, NY, v. 2, 99-113, 1981.

_____. *Burnout in organizational settings*. Beverly Hills, CA: Sage, 1986.

Masselli, M.C. *Estresse e trabalho de monitoras de creche: uma abordagem multidisciplinar*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas. Campinas, 2001

Mazzilli, L.E.N. *Análise dos afastamentos do trabalhador por motivo odontológico em servidores públicos municipais de São Paulo submetidos à perícia ocupacional no período de 1996 a 2000*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Odontologia da USP. São Paulo, 2004.

Medeiros, A.M.. *Disfonia e condições de trabalho das professoras da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006

- Mendes, R. e Dias, E.C. Da medicina do trabalho à saúde do trabalhador. *Revista Saúde Pública*. São Paulo, 25(5): pp. 341-349, 1991.
- Merlo, A.R.C e Lápiz, A.L. A saúde e os processos de trabalho no capitalismo: reflexões na interface da Psicodinâmica do Trabalho e da Sociologia do Trabalho, *Psicologia & Sociedade*; 19 (1): 61-68; jan/abr. 2007
- Minayo, M.C.S., *O Desafio do Conhecimento - Pesquisa Qualitativa em Saúde*, SP/RJ: Hucitec/Abrasco, 1993.
- Minayo-Gomez, C. e Thedim-Costa, S.M.F. A construção do campo da saúde do trabalhador: percurso e dilemas *Cad. Saúde Pública*., Rio de Janeiro, 13(Supl. 2):21-32, 1997.
- Monteiro, Z.H.M. *Desempenho escolar, condições de trabalho e as implicações para a saúde do professor*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro, 2000.
- Moraes, J.R. *Desgaste emocional em professoras de escola especial*. Dissertação de mestrado, Centro de Ciências da Educação da Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, Santa Catarina, 2004.
- Neves, M.Y.R. *Trabalho docente e saúde mental – a dor e a delícia de ser (tornar-se) professora*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1999.
- _____, Seligmann-Silva, Trabalho docente: precarização e feminização de uma prática profissional in Athayde, M., Barros, M.E., Brito, J., Neves, M.Y. (orgs.) *Trabalhar na escola? 'Só inventando o prazer'* Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001.
- _____, Seligmann-Silva, E., Athayde, M. Saúde mental e trabalho: um campo de estudo em construção In Araújo, A., Alberto, M.F, Neves, M.Y. e Athayde, M. (orgs.) *Cenários do trabalho: subjetividade, movimento e enigma*. RJ: DP&A, 2004.
- Noal, I.K. *Manifestações do mal-estar docente na vida profissional de professoras do Ensino Fundamental: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria (RGS). Programa de Pós Graduação em Educação. Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2003
- Noronha, M.M.B. *Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de casos das professoras do Ensino Fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais*. 2001. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública. Universidade Federal de Minas Gerais/Universidade de Montes Claros, Belo Horizonte/Montes Claros.
- Nunes, M. *Trabalho docente e sofrimento psíquico: proletarização e gênero*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, USP. São Paulo, 1999.
- Oddone E, I., Marri, G. e Glória, S. et al.. *A luta dos trabalhadores pela saúde*. Tradução por Salvador Obiol de Freitas. São Paulo: HUCITEC, 1986.
- Oliveira,D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização, *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004 [Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> em 26/05/2009]
- Oliveira, D.L. *Processo de trabalho e saúde na escola: um estudo de caso com professores do Ensino Fundamental da escola municipal General Mourão Filho em Duque de Caxias*.

Dissertação de mestrado. Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública. Rio de Janeiro, 2001.

Oliveira, I.B. *Desempenho vocal do professor: avaliação multidimensional*. Tese de Doutorado em Ciências (Psicologia). Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 1999.

Oliveira, T.C.M. *Relações das condições de trabalho, qualidade de vida e percepção da voz em professores do Ensino Médio da Rede Municipal de Belo Horizonte*. Dissertação de Mestrado. PUC SP. São Paulo, 2005.

Panzeri, A.J.F. *Sintomas osteomusculares e qualidade de vida em professores do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004

Paparelli, R. *Trabalho Precoce e Escolarização: uma trama complexa*. São Paulo. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2001.

Paro, V.H. A natureza do trabalho pedagógico. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 103 – 109, jan./jun. 1993.

_____. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1995.

_____. *Gestão Democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*, São Paulo: Xamã, 2000.

_____. *Reprovação Escolar: renúncia à Educação*, São Paulo: Xamã, 2001

_____. *Administração Escolar – introdução crítica*, São Paulo: Cortez, 12ª ed., 2003.

Patto, M.H.S. *A Produção do Fracasso Escolar - histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

_____. *Mutações do cativo* São Paulo: Hacker Editores/EDUSP, 2000.

Penteado, R.Z.. *Aspectos de qualidade de vida e de subjetividade na promoção da saúde vocal do professor*. Tese de Doutorado. Departamento de Práticas de Saúde Pública da Faculdade de Saúde Pública de São Paulo. São Paulo, 2003.

Pereira, A.V.S. *Comprometimento organizacional e qualidade de vida: um estudo com professores do ensino médio*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- Graduação em Psicologia. Ribeirão Preto, 2000

Pereira, G.R.M. *Servidão Ambígua: valores e condições do magistério* São Paulo: Escrituras Editora, 2001 – (Coleção Ensaio Transversais).

Pereira, L.P. *Voz e Estresse no Cotidiano de Professoras Disfônicas*. Mestrado em Fonoaudiologia. Pontifícia Universidade Católica (SP), PUCSP. São Paulo, 2003.

Petter, V. *Relação entre disfonia referida e potenciais fatores de risco no trabalho, em professores do Ensino Fundamental*. Porto Alegre-RS. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia do Departamento de Medicina Social da Faculdade de Medicina da UFRGS. Porto Alegre, 2004

Reinhold, H.H. O Burnout in Lipp, M.N. (org.) – *O stress do professor* Campinas, SP: Papirus, 2002.

Reis, E.J.F.B, Araújo, T.M., Carvalho, F.M., Barbalho, L., Silva, M.O. Docência e exaustão emocional *Educ. Soc.*, Campinas, vol.27, n.94, p. 229-253, jan./abr., 2006.

Ressurreição, S.B. *Coração de professor: o (des)encanto do trabalho sob uma visão sócio-histórica e lúdica*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. Salvador, 2005

Ribeiro, C.V.S. *O significado do trabalho de magistério para o professor do ensino médio: implicações no desempenho profissional e na qualidade de vida*. Dissertação de mestrado. Programa em Pós Graduação em Psicologia Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2002

Ribeiro, S.C. A Educação e a inserção do Brasil na Modernidade. São Paulo: *Instituto de Estudos Avançados*, 1992. (Coleção Documentos).

Rodrigues, M.M., Reformas educativas e trabalho docente: valorização ou precarização? *Anais do VII Seminário REDESTRADO – Nuevas Regulaciones en América Latina*, Buenos Aires, 3, 4 e 5 de julho de 2008.

Roman, M.D. Encontros e desencontros entre os discursos sobre o professor coordenador pedagógico e sua prática In Viégas, L.S. e Angelucci, C.B. (orgs.) *Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

Rossa, E.G.O. *Relação entre o estresse e o Burnout em professores do Ensino Fundamental e Médio*. Campinas: PUCCamp. Campinas, 2003.

Ruiz, R.C. *Absenteísmo médico de professores de escolas públicas: estudo de prontuários da perícia médica de Sorocaba/SP*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Médicas, Unicamp. Campinas, 2001

Sá, N.P. O Aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (57): 20-29, maio 1986

Santini, J. *A Síndrome do esgotamento profissional: o “abandono” da carreira docente pelos professores de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

Santos, G.B. *A fênix renasce das cinzas: o que os professores e professoras fazem para enfrentar as adversidades do cotidiano escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós Graduação em Educação. Salvador, 2004.

_____. As estratégias de fuga e enfrentamento frente às adversidades do trabalho docente. *Estudos e pesquisas em Psicologia UERJ*, RJ, Ano 6, No 1, 1º semestre de 2006.

Santos, N.S.M. *Quando os dados oficiais revelam condições de trabalho: análise dos agravos à saúde de professores das escolas públicas do Município de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da USP. São Paulo, 2004.

Santos, S.L. *As faltas de professores e a organização de escolas na Rede Municipal de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo. São Paulo, 2006

Sato, L. A Representação Social do trabalho penoso. In: Spink, M.J.P. (org.) *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____, Bernardo, M.H. Saúde mental e trabalho: os problemas que persistem *Ciência e Saúde Coletiva*, 10(4):869-878, 2005.

Schilling, R. S. F. More effective prevention in occupational health practice. *Journal of the Society of Occupational Medicine*, n.39, p. 71-79, 1984.

Schwartz, Y. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n.7, p.38-46, jul./dez. 2000.

Seligmann-Silva, E. Crise Econômica, Trabalho e Saúde Mental, In Angerami, V.A. (org.) Seligmann-Silva, E., Figueiredo, M.H.C., Steiner, M.C.S. *Crise, trabalho e saúde mental no Brasil*, São Paulo: Traço, 1986.

Seligmann-Silva, E. *Desgaste mental no trabalho dominado*, RJ: Editora UFRJ; Cortez Editora, 1994.

Setubal, M.A. Os Programas de Correção de Fluxo no Contexto das Políticas Educacionais Contemporâneas. *Em Aberto/INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. Brasília, v.17, n.71, p. 1-172, jan. 2000, p. 9-19.

Silva Jr., C. A. *A escola pública como local de trabalho*, São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990.

Soares, C.D. *Estilo de vida de professores de educação física das escolas da rede pública e particular de ensino do município de Rio do Sul*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2003.

Souza et. al *Gestão Democrática da escola pública* Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Curitiba: Ed. Da UFPR, 2005.

Sposito, M.P. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.104, jul. 1998.

Suzin, R. *A saúde geral dos professores municipais de Caxias do Sul e suas relações com as atividades laborais*. Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissionalizante em Engenharia de Produção (PPGEP).Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

Therrien, J., Loiola, F.A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

Tolosa, D.E.R. *Estudo da organização do trabalho, sentimentos, valorização e expectativa profissional de professores de 1º e 2º graus da cidade de Jundiá*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000

Torres, C.A. Estado, Privatização e Política Educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo In Gentili (org.) *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro, 1995.

Vários autores – *Revista Em Aberto/INEP* - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v.17. n.71, p. 1-172, jan. 2000.

Viégas, L.S. Regime de Progressão Continuada em Foco: breve histórico, o discurso oficial e concepções de professores In Viégas, L.S. e Angelucci, C.B. (orgs.) *Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

Wagner, D.P. *Síndrome de Burnout*: um estudo junto aos educadores (professores e educadores assistentes) em escolas de educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado Profissionalizante em Engenharia. Porto Alegre: Escola de Engenharia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

Zacchi, M.S.S. *Professores (as)*: trabalho, vida e saúde. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

Zenari, M.S. *Voz de educadoras de creche*: análise dos efeitos de um programa de intervenção fonoaudiológica. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Saúde Pública da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

Anexos

ANEXO 1

Quadro 1: Pesquisas do campo da Fonoaudiologia

Autor	Objeto de estudo/Temas	Sujeitos
Buosi (2002)	Relação entre distúrbios vocais e a percepção auditiva das pessoas que apresentam tais problemas.	Professores de EF, EM e Ensino Superior (ES), da RPE e rede privada de Fernandópolis-SP.
Dragone (2000)	Desgaste vocal de professores - causas, sintomas e formas de prevenção.	Professores com formação superior que trabalham em diferentes níveis de ensino
Fabron (2005)	O tema é a voz como recurso didático e a percepção de professores e alunos acerca disso.	Alunos e professores do EM de escolas públicas e privadas de Marília-SP.
Farias (2004)	Estudo dos fatores de risco ocupacionais para alterações vocais em professores	Professores da rede particular do EM e EF de Salvador (Bahia) realizando rescisão contratual.
Gonçalves (2003)	Evidenciar fatores individuais e do trabalho dos comportamentos vocais em sala de aula. Explorar a associação entre o uso da voz na sala de aula e a organização do trabalho.	Escolas da RPE municipal de Minas Gerais-MG. Subprojeto “Trabalho docente e condições de saúde”, inserido no projeto “Gestão escolar e trabalho docente: as reformas educacionais em curso nas redes públicas de ensino de Minas Gerais (FaE/UFGM-CNPq).
Iqueda (2006)	Influência do problema vocal nos aspectos profissional, pessoal e emocional dos professores	Professores da RPE municipal de Ribeirão Preto-SP
Jardim (2006)	Relações entre o processo de trabalho docente, as reais condições em que se desenvolve e o adoecimento vocal dos professores.	Professoras da RPE de EF de Belo Horizonte-MG. Subprojeto “Trabalho docente e condições de saúde”, inserido no projeto “Gestão escolar e trabalho docente: as reformas educacionais em curso nas redes públicas de ensino de Minas Gerais (FaE/UFGM-CNPq).
Lima, W.R. (2002)	Perfil vocal e as condições de trabalho de professores.	Professores da RPE Estadual de Vila Velha/Vitória-ES.
Medeiros (2006)	Disfonia entre os professores e condições que podem explicar o adoecimento dessa parcela da população trabalhadora.	Professores da RPE municipal de Belo Horizonte-MG. Subprojeto “Trabalho docente e condições de saúde”, inserido no projeto “Gestão escolar e trabalho docente: as reformas educacionais em curso nas redes públicas de ensino de

		Minas Gerais (FaE/UFMG-CNPq).
Oliveira, I.B. (1999)	Avaliação multidimensional de variáveis influentes no desempenho vocal do professor.	Professores de EF da RPE e rede particular de Campinas-SP.
Oliveira, T.C.M. (2005)	Relação entre condições de trabalho, qualidade de vida e a voz dos professores.	Professores do EM da RPE municipal de Belo Horizonte-MG.
Penteado (2003)	Relação entre qualidade de vida e saúde vocal do professor.	Professores de EM da RPE estadual de Rio Claro-SP.
Petter (2004)	Fatores de risco de ocorrência de disfonia em professores.	Professores do EF da RPE municipal de Porto Alegre-RS.
Zenari (2006)	Desenvolver um programa de intervenção fonoaudiológico junto a educadoras de creche voltado a saúde vocal.	Professoras de 4 escolas de EI, sendo duas conveniadas com a Prefeitura municipal de São Paulo e duas da USP/SP.

ANEXO 2

Quadro 2 – Perfil epidemiológico de morbidade dos docentes

Autor	Objeto de estudo/Temas	Sujeitos
Franco (1996)	Afastamentos ou ausência ao trabalho de professores de educação física. Compara com os dados de professores de Matemática/Português para entender as especificidades do 1º grupo.	Professores de educação física, Matemática e Português da RPE municipal de Campinas-SP.
Gasparini (2005)	Mapeia os afastamentos do trabalho de funcionários da Secretaria Municipal de Educação de MG e realiza um “estudo epidemiológico de corte transversal” em professores, de modo a fazer o rastreamento dos transtornos mentais não-psicóticos na população estudada	Professores do EF da RPE municipal de Belo Horizonte-MG. Projeto “Gestão Escolar e Trabalho Docente: as reformas educacionais em curso nas redes públicas de ensino de Minas Gerais” da Faculdade de Educação/UFG.
Lima, F.B. (2004)	Identificar fatores de afastamento do trabalho (afastados por licenças médicas temporárias, por readaptação e por aposentadoria por invalidez). Elaboração do perfil epidemiológico de morbidade.	Professores de EI, EF e de Jovens e Adultos RPE de um município da região Sudeste do Brasil.
Mazzilli (2004)	Investigar absenteísmo e tempo médio de afastamento do trabalho por motivos odontológicos.	Servidores públicos da cidade de São Paulo.
Oliveira, D.L. (2001)	Identificar problemas de saúde de afastados do trabalho; analisar o grau de consciência sobre os riscos à saúde no trabalho.	Professores de EF de uma escola da RPE municipal de Duque de Caxias-RJ
Panzeri (2004)	Relação entre qualidade de vida, condições de trabalho e sintomas de doenças articulares, como LER/DORT e outros problemas ósteomusculares,.	Professores de EF da RPE (estadual e municipal) de São José da Boa Vista-SP.
Ruiz (2001)	Analisar as causas de absenteísmo	Professores da RPE estadual de Sorocaba-SP.
Santos, N.S.M. (2004)	Percepções sobre condições de trabalho e análise de fatores que podem causar agravos à saúde.	Professores readaptados de EF da RPE municipal de São Paulo-SP.
Soares (2003)	Investigar o estilo de vida de professores: como se caracteriza o seu perfil? É preocupante a presença de fatores de risco? Qual a sua concepção de lazer? Como são seus hábitos alimentares?	Professores de educação física da RPE e rede particular de Rio do Sul-SC.
Zacchi (2004)	Analisa a relação saúde-trabalho a partir das licenças médicas de professores	Professores da RPE municipal de Palhoça-SC

ANEXO 3

Quadro 3 – Pesquisas que analisam o sofrimento mental como *burnout* ou estresse

Autor	Objeto de estudo/Temas	Sujeitos
Amado (2000)	Fatores relacionados a danos à saúde e índices de afastamentos; analisa trabalho e impacto na saúde. Identifica estresse na maioria dos professores.	Professores de EF, Nível I, de escola da RPE municipal de Florianópolis-SC.
Assis (2006)	Identificar presença de <i>burnout</i> . Analisa trajetórias pessoais e acadêmicas.	Professores de EF, Nível I, de escola da RPE de Uberlândia-MG.
Carlotto (2005)	Avaliar <i>burnout</i> , comparando universitários e não-universitários e associações com cargo, satisfação no trabalho, variáveis demográficas e profissionais.	Professores de EI/EF/EM/Ensino Superior de escolas da rede privada de Porto Alegre-RS.
Carneiro (2001)	Relações entre condições de trabalho e saúde, saúde e qualidade de vida. Analisar patologias/disfunções.	Professores de escola da RPE estadual de Rio Claro-SP.
Carvalho, F.A. (2003)	Fatores do <i>burnout</i> em comparação aos da Resiliência.	Análise da literatura de <i>burnout</i> e Resiliência.
Dantas (2003)	Relações entre saúde organizacional e <i>burnout</i> em profissionais da educação e da saúde	Professores da RPE de EM e hospitais em Natal-RN
Delcor (2003)	Estudo epidemiológico sobre as condições de trabalho e a presença de <i>burnout</i> em professores	Professores de EI/EF/EM/Ensino Superior da rede privada de Vitória da Conquista-BA.
Masselli (2001)	Discutir as peculiaridades do trabalho de monitoras de creche, analisar o estresse dessa categoria profissional.	Professoras de EI da RPE de Campinas-SP
Monteiro (2000)	Relação entre <i>burnout</i> /estresse de professores e Fracasso Escolar dos alunos	Escolas da RPE municipal do Rio de Janeiro-RJ, na 1ª série do EF.
Noal (2003)	Estudo sobre mal-estar docente. Analogias entre trabalho docente e trabalho fabril (“taylorismo escolar”).	Professores de EF, Nível II, da RPE de Santa Maria-RGS.
Nunes (1999)	Ressignifica o <i>burnout</i> , entende quadro como “depressão reativa”. Analogia com trabalho operário.	Professores da RPE estadual de Marília-SP.
Pereira, L.P. (2003)	Relação entre estresse e alterações vocais.	Professoras de EF/EM/Ensino Superior das RPE e rede particular de Fernandópolis-SP.
Ressurreição (2005)	Ressignifica o <i>burnout</i> , relaciona a impactos do trabalho no corpo. Como a ludicidade e as vivências	Professores de EM da RPE estadual de Salvador-BA.

	corporais podem contribuir para o crescimento e a expansão do investimento afetivo no trabalho?	
Ribeiro (2002)	Significado do trabalho, desempenho e qualidade de vida; relação saúde- trabalho e fracasso escolar dos alunos. Analisa a relação entre sentido atribuído ao trabalho e <i>burnout</i> .	Professores de EM da RPE municipal de São Luís do Maranhão-MA, em escolas com altos índices de fracasso escolar.
Rossa (2003)	Relação entre <i>burnout</i> , estresse e gênero, idade, tempo de profissão, condição familiar e religiosidade, nível de ensino e tipo de rede em que trabalha.	Escolas públicas e privadas, EF e EM de Araraquara-SP.
Santini (2004)	“Abandono” da carreira docente e <i>burnout</i> em professores de educação física.	Professores da RPE municipal de Porto Alegre-RS.
Suzin (2005)	Relação entre saúde de professores e condições de trabalho a partir da teoria do <i>burnout</i>	Professores da RPE municipal de Caxias do Sul-RS.
Wagner (2004)	Investigar <i>burnout</i> e associação com variáveis sócio-demográficas, profissionais e fatores estressores percebidos no exercício profissional.	Professores de escolas públicas e privadas de EI de Porto Alegre-RS

ANEXO 4**Quadro 4 – Pesquisas que analisam sofrimento mental em geral**

Fonseca (2001)	Verificar adoecimento psíquico; verificar se as relações interpessoais na escola interferem no sofrimento mental. Levanta dados de afastamento do trabalho	Professores de EF e EM de escolas da RPE de Minas Gerais.
Carvalho, D.Q. (1997)	Estuda a saúde mental, as condições de trabalho e manifestações de ansiedade e inadequação social.	Professores de 2 escolas situadas em São Paulo.
Lima, V.A. (2000)	Estuda as condições de trabalho e saúde, estudo epidemiológico.	Professores sindicalizados de EF e EM da rede privada de Campinas-SP.
Martinez (1999)	Verifica problemas de saúde psicológica, especialmente a ansiedade.	Professores do EF e EM da RPE estadual de Campo Grande-MS
Noronha (2001)	Análise ergonômica do trabalho real. Conhecer determinantes do trabalho e repercussões na saúde	Professoras de EF, Nível I, da RPE municipal de Montes Claros-SP.

ANEXO 5
Quadro 5 –

Autor	Objeto de estudo/Temas	Sujeitos
Gomes, L (2002)	Discutir saúde-trabalho, análise ergonômica da atividade, conhecer a visão desses profissionais sobre a sobrecarga de trabalho e as estratégias de preservação da saúde no trabalho.	Professores de EM da RPE do Rio de Janeiro.
Marchiori (2004)	Enfocar a atividade de trabalho dos professores e seus efeitos na produção da saúde e da doença. Conhecer o esforço dos professores ao procurar reinventar normas e sentidos cotidianamente, possibilitando a realização das suas atividades.	Professores da RPE municipal de Vitória-ES
Mascarello (2004)	Analisar as relações entre trabalho dos professores e o processo de saúde e doença. Evidenciar as estratégias construídas na escola como forma de contornar a precariedade do trabalho, buscando mobilizar as atenções para a constituição de uma nova realidade no interior da escola.	Professores do EM de uma escola da RPE do Espírito Santo.
Neves, M.Y.R. (1999)	O objeto do estudo é a relação entre a situação de trabalho e saúde mental das professoras, buscando identificar as vivências de prazer e de sofrimento e as relações intersubjetivas mobilizadas na confrontação das professoras com a sua realidade de trabalho.	Professoras de EF, Nível I, de escolas da RPE municipal de João Pessoa.
Santos, G.B.(2004)	Esta pesquisa discute a especificidade da ação docente na construção de estratégias no enfrentamento das adversidades do cotidiano escolar. Para tal, entende que a organização do trabalho pedagógico é um elemento de promoção ou agravamento da saúde dos professores.	Professores de EF de uma escola da RPE de Salvador.
Ferreira da Silva, E. (2003)	Analisa trabalho a partir de análise cruzada e dialogada do trabalho e da ligação trabalho/saúde e luta dos trabalhadores pela saúde. A relação trabalho-saúde se constrói na “comunidade ampliada de pesquisa”, que representa um espaço privilegiado do programa de formação que se dá pela confrontação e o diálogo entre a experiência e a prática do trabalho e a pesquisa.	Merendeiras de escolas da RPE do Rio de Janeiro.

Quadro 6 – Temas diversos

Autor	Objeto de estudo/Temas
Bonaldi (2004)	Pesquisa tematiza o movimento sindical de professores em sua relação com a saúde.
Eniz (2004)	Avalia as condições acústicas em salas de aula de e a percepção de professores e alunos de escolas da RPE e Rede Privada do Distrito Federal sobre a poluição sonora no ambiente escolar.
Giovanetti (2006)	Descreve a estrutura de apoio social no trabalho (AST) de professores considerando o seu sentido suportivo nas relações sociais de trabalho.
Kanikadan (2005)	Versa sobre qualidade de vida no trabalho de professores de escola de idiomas.
Moraes (2004)	Pesquisa o desgaste emocional do professor de escola especial.
Pereira, A.V.S. (2000)	Avalia a relação entre comprometimento organizacional e qualidade de vida no trabalho de professores de EM de escolas públicas e privadas a partir da Psicologia Organizacional.
Santos, S.L. (2006)	Estuda as faltas de professores e a organização das escolas para dar conta disso.
Tolosa (2000)	Estuda a organização do trabalho, sentimentos, valorização e expectativa profissional de professores de EF e EM de Jundiaí.