



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

ANA CLÁUDIA MARTINS VIEIRA

**A DOR E A DELÍCIA DE SER PROFESSOR SOB O OLHAR DA CLÍNICA
PSICODINÂMICA DO TRABALHO**

São Luís

2019

ANA CLÁUDIA MARTINS VIEIRA

**A DOR E A DELÍCIA DE SER PROFESSOR SOB O OLHAR DA CLÍNICA
PSICODINÂMICA DO TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Bessa Léda.

São Luís

2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

VIEIRA, ANA CLÁUDIA MARTINS.

A dor e a delícia de ser professor sob o olhar da clínica psicodinâmica do trabalho / ANA CLÁUDIA MARTINS VIEIRA. - 2019.

129 f.

Orientador(a): DENISE BESSA LÉDA.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia/CCH, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

1. Clínica do Trabalho. 2. Sentido do trabalho. 3. Trabalho docente. I. LÉDA, DENISE BESSA. II. Título.

**A DOR E A DELÍCIA DE SER PROFESSOR SOB O OLHAR DA CLÍNICA
PSICODINÂMICA DO TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovação em: 10/06/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Denise Bessa Léda (Orientadora)

Doutora em Psicologia Social

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dr. Ramon Luis de Santana Alcântara

Doutor em Políticas Públicas

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof.^a Dr.^a Lêda Gonçalves de Freitas

Doutora em Psicologia Social e do Trabalho

Universidade Católica de Brasília (UCB)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, essa energia que me criou, me mantém, me renova todos os dias, trazendo consolo, esperança e fé; e que sabe todos os desejos do meu coração.

Aos meus pais Alberto Alves Vieira e Selma Martins Vieira (*in memoriam*), por terem me recebido neste mundo com os braços abertos, cheios de amor. Nunca mediram esforços em minha criação e sempre procuraram transmitir os melhores valores e exemplos, para que eu pudesse me tornar a mulher que sou hoje. Em especial, à minha mãe, pelo incentivo à leitura e aos estudos, em todas as fases da minha vida, e pelo amor dedicado a mim e às minhas irmãs. Partiu deste mundo quando eu ainda estava concluindo o meu projeto de pesquisa. Sei que, de perto ou de longe, o nosso laço será eterno, assim como eterna será a minha saudade.

À minha irmã Ana Christina, pelos seus ouvidos incansáveis, por estar ao meu lado nos momentos em que mais preciso, por sempre buscar me defender e proteger, apesar de ser mais nova que eu, rsrs. Por mais que eu escreva, sempre será pouco diante do muito que eu tenho para agradecer.

À Denise Bessa Léda, por ter aceitado ser a minha orientadora, pela confiança depositada em mim; por ter se arriscado comigo a usar a Clínica do Trabalho como metodologia de pesquisa, acreditando que eu poderia dar conta. Agradeço pela sua paciência, sensibilidade e generosidade; pelas palavras seguras e precisas, pautadas a todo o momento na ética e no respeito pelo ser humano; pela humildade sempre refletida em suas ações.

À professora Lêda Gonçalves de Freitas, pelas suas inestimáveis contribuições, permitindo-me reflexões e análises cuidadosas durante o meu percurso como pesquisadora.

Ao professor Ramon Alcântara, por ter aceitado fazer parte deste trabalho e contribuir, ricamente, com observações bastante pertinentes, abrindo os meus olhos para o universo da educação.

Aos meus parceiros de trabalho Letícia Höhn e Vinícius Barros, por terem concordado em participar dessa aventura maravilhosa que é ouvir o outro, em um universo completamente novo; e pelo grau de comprometimento e apoio dedicados a esta pesquisa, por meio de discussões e trocas estabelecidas.

Aos meus colegas de mestrado, pelas palavras de incentivo, por compartilharem seus sonhos e suas angústias de serem mestrando(a)s.

Ao professor Jean Marlos, que se tornou referência para mim, pela sua inteligência, pelos seus conhecimentos, pela sensibilidade no trato com o outro, mostrando-se solícito não

apenas em assuntos referentes ao mestrado, mas em momentos nos quais me mostrei frágil diante da perda da minha mãe.

Aos queridos técnicos administrativos Luciana e Macdowell, pelas suas presteza e eficiência, quando solicitados para resolverem questões burocráticas.

À minha amiga de todas as horas Joseanne Levi, uma irmã que Deus colocou na minha vida. Agradeço por estar sempre presente, participando dos meus momentos de alegria e de tristeza; por sempre trazer uma palavra de alento e também por me matar de rir com a sua espontaneidade. Agradeço pela força, quando os sentimentos de medo teimam em surgir; por me ajudar a enxergar a vida com outros olhos; pelo abraço afetuoso e sincero; e também pelas broncas, quando eu preciso voltar ao eixo.

À minha querida Solange Silva, que, mesmo distante, se mostrou tão perto em todos os momentos que eu demonstrei receios e inseguranças quanto à minha pesquisa, motivando-me a continuar, com suas palavras de apoio e incentivo.

Ao Fabiano Monteles, colega de mestrado que se tornou um amigo. Abraçou o meu projeto de pesquisa como se fosse seu (padrinho do meu projeto) e participou como intermediador no processo de formação do grupo de professoras que participaram da pesquisa; pelas conversas leves e construtivas que serviram a mim como um alento.

À minha colega de trabalho e amiga Ieda Araújo, por seu acolhimento constante e por ter me incentivado a fazer o mestrado por meio das suas palavras de apoio.

À diretora e à supervisora da escola que serviu de cenário para a minha pesquisa, por terem se mostrado muito receptivas desde o nosso primeiro contato, não medindo esforços para que tudo ocorresse a contento.

Finalmente, agradeço a todas as professoras que, generosamente, se disponibilizaram para participar das sessões coletivas, compartilhando as suas experiências pessoais e profissionais, por meio de uma relação construída com base na confiança e no respeito. Em muitos momentos, trouxeram relatos que nos emocionaram. Esta dissertação foi construída por muitas mãos. Muito obrigada!

“Se não morre aquele que escreve um livro, ou planta uma árvore, com mais razão não morre o educador que semeia a vida e escreve na alma.”

Bertolt Brecht

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os sentidos do trabalho docente frente aos encantos e desencantos com a profissão, para os professores do ensino fundamental, de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São Luís/MA. Muitas mudanças ocorreram no mundo do trabalho ao longo da história e puseram em curso novas demandas na área da educação, estabelecendo novas exigências ao profissional docente e, conseqüentemente, uma sobrecarga de trabalho que repercute na saúde física e mental dos professores. Diante de tantas condições adversas de trabalho, buscou-se compreender quais os sentidos que os professores atribuem ao seu trabalho, e em função dele. Para tanto, optou-se pelo uso do referencial teórico-metodológico da Psicodinâmica do Trabalho em articulação com o Materialismo Histórico-Dialético. Aplicou-se a Clínica do Trabalho e da ação preconizada por Christophe Dejours, na qual se privilegiou a construção de um espaço público de discussão, com a participação de 11 professoras que puderam compartilhar as suas vivências subjetivas e intersubjetivas relacionadas à organização do trabalho. A Clínica do Trabalho percorreu as seguintes etapas: pré-pesquisa, visando ao levantamento da demanda, por meio da realização de entrevistas de sondagem com as 11 professoras; a pesquisa propriamente dita, a qual ocorreu com a realização de sete sessões coletivas; escuta; observação clínica; discussão e interpretação dos conteúdos; e a validação e refutação dos resultados. Constatou-se que a organização do trabalho é marcada por distanciamentos entre o trabalho prescrito e o real, contribuindo para o sofrimento e o adoecimento do professor. Diante do sofrimento, as docentes fazem uso de estratégias de defesa, de formas mais isoladas: negação, adaptação, exploração e presenteísmo. Apesar das dificuldades, as professoras conseguem elaborar estratégias de mobilização subjetiva, fazendo uso da inteligência prática, buscando preservar a saúde e vivenciar o prazer, pelo fato de terem o seu trabalho reconhecido pelos alunos e seus pares, e disporem de certo grau de autonomia na atividade laboral. A experiência da Clínica do Trabalho com as professoras do ensino fundamental mostrou-nos que a escuta do vivido no trabalho pode trazer mudanças significativas para a vida dos trabalhadores.

Palavras-chave: Trabalho docente. Sentido do Trabalho. Clínica do Trabalho.

ABSTRACT

This research had the objective of analyzing the meanings of teaching work in-viewp the appeal and disenchantment with the profession, for elementary schoolteachers, of a school of the municipal network of education in the city of São Luís, Maranhão. Many changes have occurred in the labor scenario throughout history and have put in place new demands in the area of education, establishing new demands on the teaching profession and, consequently, an overload of work that has repercussions on the physical and mental health of teachers. Faced with so many adverse conditions of work, we sought to understand the meanings that teachers attribute to their work, and in function of it. For that, we chose to use the theoretical-methodological reference of the Psychodynamics of Work in articulation with Historical-Dialectical Materialism. The Work Clinic was applied and the action recommended by Christophe Dejours, which focused on the construction of a public space for discussion, with the participation of 11 teachers who were able to share their subjective and intersubjective experiences related to work organization. The Clinic of Work carried out the following steps: pre-research, aiming the survey of the demand, through conducting interviews with the 11 teachers; the research itself, which occurred with the holding of 7 collective sessions; listening; clinical observation; discussion and interpretation of the contents; and validation and refutation of results. It was found that the organization of work is marked by distances between the prescribed work and the real work, contributing to the suffering and sickness of the teacher. Faced with suffering, teachers make use of defense strategies, in more isolated ways: denial, adaptation, exploitation and attendance. In spite of the difficulties, the teachers are able to elaborate strategies of subjective mobilization, making use of practical intelligence, seeking to preserve health and experience pleasure, having their work recognized by the students and their peers, and having a certain degree of autonomy in the activity. The experience of the Work Clinic with elementary school teachers has shown that listening to what is experienced at work can bring significant changes to the workers' lives.

Keywords: Teachingwork. Meaningofwork. Clinicofwork.

LISTA DE SIGLAS

ACT	Análise Clínica do Trabalho
ADC	Análise dos Dispositivos Clínicos
AMCT	Análise da Mobilização do Coletivo do Trabalho
APDT	Análise da Psicodinâmica do Trabalho
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CPDT	Clínica Psicodinâmica do Trabalho
CT	Clínica do Trabalho
EM	Ensino Médio
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LER/DORT	Lesão por Esforço Repetitivo/Distúrbio Osteomuscular Relacionado ao Trabalho
MEC	Ministério da Educação
OT	Organização do Trabalho
PdT	Psicodinâmica do Trabalho
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PNE	Plano Nacional de Educação
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Prouni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Semed	Secretaria Municipal de Educação
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Sesi	Serviço Social da Indústria
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	O TRABALHO HUMANO: algumas concepções.....	22
2.1	O desenvolvimento do trabalho no taylorismo e fordismo.....	25
2.2	O toyotismo: sistema de acumulação flexível.....	29
3	AS METAMORFOSES DO TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO.....	32
3.1	Os reflexos do taylorismo e fordismo na educação.....	32
3.2	O sistema de acumulação flexível e a educação.....	34
3.3	O trabalho docente no contexto do século XXI.....	43
4	OS SENTIDOS DO TRABALHO PARA O PROFESSOR.....	55
4.1	A docência como escolha profissional.....	68
5	A ANÁLISE CLÍNICA DO TRABALHO E OS ENCANTOS E DESENCANTOS: vivências das professoras do ensino fundamental.....	72
5.1	Análise da Psicodinâmica do Trabalho (APDT).....	72
5.1.1	EIXO I: Organização do Trabalho (OT).....	72
5.1.2	EIXO II: Mobilização subjetiva.....	81
5.1.3	EIXO III: Sofrimento e defesas.....	88
5.2	Análise da Mobilização do Coletivo de Trabalho (AMCT).....	101
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
	REFERÊNCIAS.....	111
	APÊNDICES.....	124

1 INTRODUÇÃO

Refletir acerca do sentido do trabalho tem feito parte da minha vida, desde muito cedo, quando ainda era acadêmica de Psicologia. Pensava muito na minha escolha profissional e de como essa poderia fazer diferença na vida das pessoas. Ao mesmo tempo, questionava-me sobre o mercado de trabalho brasileiro, o modo de produção capitalista e suas contradições; e de como eu poderia manter-me nesse cenário, por vezes, tão cruel e turbulento, em que a maioria dos homens e mulheres está inserida.

Durante a minha graduação em Psicologia, ainda na década de 1980, quando eu morava em Recife, conheci muitos profissionais de outras áreas, inclusive da área da docência; e já naquela época, ouvia dos professores o quanto eles se sentiam desvalorizados e mal remunerados. Interessante que eles comparavam os seus salários com o valor que eu recebia como bolsista do CNPq — pois sempre fui interessada pela área de pesquisa científica, e como aluna dedicava-me, com interesse, às atividades investigativas, buscando apreender sobre os fenômenos sociais —, afirmando que o valor que eu recebia para estudar ainda era maior que o salário do professor. Esses relatos me deixaram muito surpresa e sensibilizada, pois muitos desses professores eram meus amigos e compartilhavam comigo as suas histórias de vida e as dificuldades atreladas às suas escolhas profissionais.

Ao final da minha formação, mudei-me para a cidade de São Luís e, infelizmente, por questões pessoais, precisei me afastar do universo acadêmico e dedicar-me integralmente ao trabalho. Mas nunca deixei de lado o intuito de, um dia, regressar à vida acadêmica e ampliar os meus conhecimentos, oportunidade essa que estou abraçando agora por meio do mestrado.

Ao longo da minha vida pessoal e profissional, tenho adquirido inúmeras experiências, mais precisamente na área organizacional e clínica. Na minha atuação como psicóloga, os questionamentos relacionados ao sentido do trabalho estiveram presentes mais uma vez, pois ouvia muitos grupos, e ainda ouço, que falavam a respeito das mazelas do mundo do trabalho e que despertavam em mim questionamentos sobre as minhas práticas de atuação. Como psicóloga organizacional, precisava direcionar a minha escuta para as relações de trabalho com foco na vivência dos trabalhadores, com os seus prazeres e sofrimentos. Ao mesmo tempo, tinha a consciência das formas de controle que as empresas emitiam sobre os empregados contratados, de modo que eles pudessem aceitar como natural as condições de trabalho oferecidas. Isso muito me angustiava, porque eu contribuía, de alguma forma, para que as empresas atingissem os seus objetivos, uma vez que, no contexto atual, cada vez mais

se torna importante que o trabalhador esteja subjetivamente envolvido com a sua atividade e com o seu empregador. Mas a que preço?

Diante desse contexto, muitas vezes questioneei a minha profissão e o sentido do trabalho para mim, pois me perguntava: como contribuir para a saúde do trabalhador se a minha própria atividade precisava estar aliada à adaptação desse sujeito às regras impostas pela organização? Portanto, resolvi me afastar do mundo organizacional e dedicar-me à prática clínica e à área do tráfego, como Psicóloga Perita Examinadora.

As minhas atuais práticas me lembraram que o prazer e o sofrimento existem em todos os tipos de trabalho, inclusive, e principalmente, no trabalho do professor, objeto da minha pesquisa. No entanto, também tenho encontrado docentes que, apesar das inúmeras dificuldades existentes, afirmam amar a profissão, sentem-se motivados e encontram forças para seguir em frente, utilizando-se de estratégias para continuar firmes diante dos desafios; pois, como preconiza a Psicodinâmica do Trabalho (PdT), mesmo com o sofrimento, também pode se vivenciar o prazer (DEJOURS, 2004a).

Em meu consultório, venho me deparando com relatos e queixas, por parte de professores e coordenadores de diferentes níveis de ensino, sobre os seus sentimentos de desencantamento, frustrações, inseguranças e desajustamentos com relação à sua atividade profissional, à instituição escolar, aos alunos, aos processos de ensino-aprendizagem, entre outros. Todos os professores atendidos por mim, até o presente momento da escrita da minha dissertação, apresentaram, literalmente, muitas dificuldades para lidar com os desafios e impasses da prática docente. Alguns deles precisaram ser encaminhados para um acompanhamento médico, passando a fazer uso de medicamentos.

Além desses episódios, tenho muitas amigas, professoras do Estado e do Município, que relatam adoecimentos físicos como infecções urinárias, calos nas cordas vocais, lombalgias, Lesão por Esforço Repetitivo/Distúrbio Osteomuscular Relacionado ao Trabalho (LER/DORT) decorrentes da profissão, além de sintomas psíquicos como dificuldades para dormir e pesadelos, os quais, segundo as professoras, ocorrem como consequência do seu exercício profissional. Vale salientar que, na outra área em que atuo (Psicóloga Examinadora, área do tráfego), alguns casos se fizeram presentes, de candidatos que se apresentaram para se submeter a uma avaliação psicológica e utilizaram o tempo que lhes foi oferecido, em minha sala, para falar a respeito dos descasos relacionados à profissão de professor, do medo da violência que, atualmente, impera nas escolas, do fato de terem se dedicado tanto à sua formação e, no momento, sentirem-se impotentes para seguir adiante, pois o sonho de fazer a

diferença na escola pública não se mostrava possível de ser concretizado. Trabalho nessa área há sete anos.

Levando em consideração tantos relatos, ao dar continuidade às minhas atividades profissionais, novamente os questionamentos acerca do sentido do trabalho se tornaram presentes, e passei a observar, de forma mais atenta, o trabalho docente, particularmente o discurso do professor relacionado às diferentes questões do cotidiano escolar.

Sempre acompanhei, por meio dos meios de comunicação, as notícias e reportagens sobre a educação, nas quais são questionados o sistema educacional, a instituição escolar e a atuação do professor que, de acordo com muitos profissionais, desenvolve um trabalho precarizado. Porém, nunca estive tão próxima dessa realidade como agora, a qual tem me trazido muitas inquietações e indagações. Portanto, para mim, tornou-se bastante claro que estava se abrindo uma possibilidade fecunda de pesquisa acerca do trabalho docente e seus sentidos. Assim, considerando as minhas vivências, surgiram os seguintes questionamentos: quais os sentidos do trabalho para o professor? E como esses vêm sendo construídos diante de tantas dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar?

Com essas indagações em mente, fui buscando referências bibliográficas, objetivando encontrar pesquisas que aprofundassem a reflexão acerca do discurso pedagógico, bem como da apropriação, por parte do docente, de diferentes discussões relacionadas ao trabalho. Encontrei uma vasta literatura direcionada para a intensificação do trabalho docente, mas foram encontradas poucas pesquisas a respeito dos sentidos do trabalho para o professor.

Torna-se importante salientar a existência de uma grande quantidade de pesquisas referentes ao sofrimento do trabalho docente, em que o adoecimento psíquico se mostra significativo, sendo esse intensificado pela sobrecarga mental de trabalho e pela quantidade de horas dedicadas às atividades que, na maioria das vezes, extrapolam os muros da escola. Citamos como exemplo as pesquisas desenvolvidas por Barbosa (2009), Batista e Andrade (2012) e Freitas (2013).

Por esses aspectos, senti-me motivada, por meio do projeto desta dissertação, a criar um espaço coletivo de discussão, de escuta, de fala, de trocas intersubjetivas, possibilitando uma intervenção sobre a realidade do professor da escola pública, que permita a esse profissional algumas reflexões e a externalização do sofrimento e das situações vivenciadas.

Diante do exposto, o objetivo geral desta investigação foi analisar os sentidos do trabalho docente frente aos encantos e desencantos com a profissão, para os professores do ensino fundamental, de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São Luís/MA. E como objetivos específicos:

- a) investigar os fatores determinantes que contribuíram para a escolha da docência;
- b) identificar os principais dilemas e tensões vivenciados pelo professor;
- c) identificar as estratégias de defesa que os professores constroem para lidar com as adversidades e dificuldades do cotidiano de trabalho;
- d) identificar as estratégias de mobilização subjetiva que os professores utilizam no seu cotidiano laboral.

Ao utilizar os termos encanto e desencanto, cito Codo e Gazzotti (2002), os quais evidenciam que o profissional docente, ao longo da sua profissão, vivencia diferentes estágios de motivação, podendo apresentar-se altamente encantado com o que faz, enquanto que, em outros momentos, pode expressar sentimentos de inquietação e frustração com o seu trabalho, uma vez que se encontra submetido a diversos tipos de pressão, sendo essa pessoal e/ou profissional.

Com vista a melhor fundamentar esses conceitos, cito também Luft (2000), ao afirmar que o ato de se encantar significa maravilhar-se, causar grande prazer; encantamento é a sensação de deslumbramento, admiração, o prazer como reação a algo de boa qualidade. Quanto ao desencanto, Síveres (2015, p. 1) afirma que esse sentimento, “[...] dentre inúmeras manifestações, está sendo identificado pela tristeza, decepção e desilusão, consideradas características específicas do professor no exercício da docência na realidade contemporânea”. Corroborando as afirmações de Síveres (2015), Gentili e Alencar (2001) dizem que, no ambiente educativo, o desencanto é compreendido como tristeza, desilusão e decepção, características que estão se revelando na vida do professor.

A pesquisa foi de natureza qualitativa por se acreditar que essa abordagem permite uma compreensão mais detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados. Como ressalta Minayo (1994), a pesquisa qualitativa preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando, então, com um universo mais profundo das relações, cujos processos e fenômenos não podem ser reduzidos à simples operacionalização de variáveis.

O referencial teórico-metodológico que norteou a pesquisa foi a PdT, em articulação com o Materialismo Histórico-Dialético. Com relação a esse último, compreende-se que ele permite uma visão mais ampliada do fenômeno em questão, na medida em que permite conhecer a realidade além das aparências; “[...] a partir do dado empírico o real é observado pelo sujeito diretamente em sua aparência e indiretamente em sua essência, de modo a

possibilitar o entendimento e o desvelamento dos processos presentes nos fenômenos estudados” (GOMIDE, 2013, p. 5).

Diante dessa perspectiva, pretendeu-se realizar uma análise da realidade por meio da compreensão de seus movimentos e contradições, para apreender suas determinações construídas historicamente, pois, segundo Pereira (2003), as pesquisas que se orientam sob esse enfoque visam a entender os fenômenos da educação na gênese e no movimento dos próprios processos históricos. Nesse sentido, Gomide (2013, p. 2) destaca que:

[...] a dialética sob o prisma do materialismo histórico parte do conceito fundamental de que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas sim um processo de complexos. As coisas e suas representações refletem conceitos na mente, os quais estão em mudanças contínuas e ininterruptas de devir.

Por esse motivo, torna-se imprescindível estar atento ao fato de que o homem é um ser histórico, dotado de aspectos individuais que precisam ser levados em conta, dado os espaços sociais e culturais que ocupa, ainda que a investigação seja desenvolvida a partir de um pequeno delineamento dos diversos aspectos que compõe a realidade humana (MINAYO, 1994).

Nesse sentido, a realidade não se dá a conhecer imediatamente. Para tal, torna-se necessária uma reflexão demorada, reiterada, obstinada, a fim de que o objeto de estudo seja compreendido por meio de uma observação que permita desvendar dimensões que não estão visíveis, em um primeiro momento (IANNI, 2011).

No que diz respeito à PdT, a qual tem como metodologia a Clínica do Trabalho (CT), ela encontra-se em uma categoria teórico-metodológica que propõe a indissolubilidade entre pesquisa e ação. Merlo e Mendes (2009, p. 147) também explanam que:

Utilizar a psicodinâmica do trabalho como teoria e método não significa a simples reprodução de passos técnicos, mas, sim, a aplicação dos seus pressupostos e a compreensão dos efeitos que a escuta do sofrimento produz nos processos de subjetivação dos trabalhadores e na sua saúde mental. Também implica o engajamento subjetivo, político e ético do pesquisador.

Os estudos realizados sob essa perspectiva têm como preocupação central a mobilização subjetiva dos trabalhadores, por meio do processo de elaboração e resignificação do sofrimento no trabalho, revelando e reorganizando o sistema de mediações frente a esse sofrer. Essa ação se dá por intermédio da palavra que pode se transformar em ato, ou seja, provocar a ação de mobilização do fazer em busca da transformação da organização do trabalho (OT), produzindo uma mobilização que é também sociopolítica.

A CT inscreve-se no modelo da pesquisa-ação e privilegia a fala, particularmente a coletiva, sendo um modo de colocar o trabalho em análise, revelando e traduzindo os seus aspectos visíveis e invisíveis que se expressam em uma dinâmica particular. Essa forma de pesquisa proporciona um espaço para a escuta analítica do sofrimento no trabalho, oferecendo condições para o trabalhador ressignificar as suas vivências e dar um novo sentido a elas, contribuindo, assim, para a recuperação da sua capacidade de pensar e agir (MENDES, 2007, 2014).

A pesquisa na PdT, como afirma Dejours (1994), é um processo de interação, no qual os trabalhadores analisam suas vivências e os pesquisadores propõem hipóteses a serem discutidas. O objetivo é compreender como os trabalhadores conseguem manter certo equilíbrio psíquico, mesmo estando submetidos a condições de trabalho desestruturantes. As premissas da PdT estão centradas na possibilidade do desenvolvimento de sujeitos a partir da relação com o trabalho.

Dejours (2004e) diz que toda organização é desestabilizadora da saúde e que o trabalho implica sempre um confronto com o real. Esse confronto gera sofrimento e pode comprometer a saúde quando leva à repetição constante dos mesmos problemas e fracassos, tornando-se insustentável. Quando conseguimos deslocar esses constrangimentos e os transformamos em estratégias, por meio da mobilização da inteligência, a saúde e o prazer podem ser conquistados.

Por isso, é pela análise psicodinâmica das vivências do trabalhador, relacionadas à organização na qual ele está inserido, que se fará o entendimento dos processos atrelados à saúde/doença no trabalho. Nesse contexto, a OT representa uma realidade social, enquanto mobiliza e também é mobilizada pelo trabalhador, o qual, por sua vez, coloca sua subjetividade e constitui a intersubjetividade no ofício desenvolvido.

Tendo como objeto de estudo as relações dinâmicas entre OT e processos de subjetivação, a PdT visa ao coletivo e não aos indivíduos isoladamente, voltando-se especialmente para as estratégias construídas em conjunto pelos trabalhadores, para lidar com as adversidades no trabalho. Após diagnosticar o sofrimento psíquico nessas situações, ela não busca atos terapêuticos individuais, mas intervenções direcionadas para a organização na qual os indivíduos estão submetidos — especialmente para as estratégias construídas coletivamente para dar conta do trabalho prescrito, evitando o sofrimento e buscando o prazer.

Merlo e Mendes (2009) acreditam que o maior mérito da PdT foi ter exposto as possibilidades de agressão mental originadas na OT e identificáveis, ainda em uma etapa pré-patológica. Uma vez que não é possível falar de distúrbios que possam ser associados a uma

situação específica de trabalho, o desvendamento do sofrimento psíquico desde o estado pré-patológico permite progredir na identificação das consequências das organizações do trabalho sobre a saúde mental dos indivíduos, bem como pensar em uma intervenção preventiva.

Ainda para esses autores, essa abordagem pode desvelar aspectos invisíveis do trabalho, relatando particularidades da organização, as vivências de prazer-sofrimento, estratégias de enfrentamento do sofrimento e identificando possíveis riscos e danos à saúde mental dos trabalhadores. Portanto, é uma busca por aspectos que vão além do prescrito e observável.

Desse modo, utilizar a PdT para compreender o sentido do trabalho docente frente aos encantos e desencantos da profissão, é uma proposta, como salienta Dejours (1994), de exercitar uma reflexão coletiva, que transpõe uma simples discussão. É uma ação que visa a ressignificar o sentido do trabalho frente às adversidades encontradas.

No tocante aos procedimentos metodológicos, a Clínica em PdT compreende três processos, de acordo com Dejours (2004a):

- a) pré-pesquisa: é o momento da preparação da pesquisa por meio de um contato preliminar com a instituição e os prováveis trabalhadores que estarão envolvidos nas investigações. Consiste na busca de informações sobre o trabalho realizado pela organização a ser estudada e na análise da demanda oriunda dos trabalhadores e do processo de trabalho;
- b) pesquisa propriamente dita: institui-se por meio das sessões de CT, nas quais os participantes podem verbalizar a respeito das suas vivências subjetivas e intersubjetivas relacionadas ao trabalho. Inclui a observação clínica e a análise do conteúdo obtido;
- c) validação dos dados: acontece com a pesquisa e é desenvolvido de forma simultânea com o coletivo da pesquisa (trabalhadores e pesquisadores que compõem a CT).

Em conformidade ao que foi proposto por Dejours (2004a) e por adaptações acrescentadas por Mendes e Araújo (2012), Mendes (2014) e Silva (2017), o processo da pesquisa desenvolveu-se por meio das etapas a seguir:

- a) pré-pesquisa, visando à aproximação com o campo, ocorreu mediante:

- solicitação à direção da escola de autorização para a realização da pesquisa na instituição;
 - constituição do grupo de pesquisadores: além da mestranda, Psicóloga e caracterizada aqui como pesquisadora-coordenadora, contou-se com a participação de dois co-pesquisadores, estudantes do curso de graduação em Psicologia da UFMA, os quais acompanharam todo o processo da clínica. Acresceu-se a participação da professora orientadora da dissertação, com todos os processos de supervisão e discussão acerca do coletivo pesquisado;
 - contato com as gestoras da instituição escolar e com as professoras indicadas pela gestora, e agendamento das entrevistas de sondagem, após o aceite, de acordo com a disponibilidade delas;
 - leitura e discussão dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – APÊNDICE A) e entrevistas com 11 professoras (roteiro APÊNDICE B), nas quais se esclareceu os objetivos da pesquisa e se confirmou o interesse de participação nas sessões coletivas. A quantidade de sujeitos surgiu a partir da primeira visita de reconhecimento do campo a ser pesquisado. Ao se conversar com a diretora da instituição, ela solicitou que a intervenção fosse realizada com todas as professoras do ensino fundamental, séries iniciais, caso elas concordassem. Os dias e horários das sessões foram previamente acertados com a diretora da instituição. As entrevistas, após a autorização das participantes, foram gravadas e transcritas na íntegra. Ressalta-se que, para que ocorresse a primeira etapa desta pesquisa, se recorreu a um ego focal, ou seja, a uma pessoa que se mostrou disponível para fornecer informações acerca do segmento social estudado, mapeando o campo de investigação, decodificando as suas regras e indicando pessoas com as quais se relaciona naquele meio, além de sugerir as formas mais adequadas de abordagem (DUARTE, 2002). Nesse caso, o ego focal foi um colega de mestrado, que também trabalha como professor do ensino médio em uma instituição pública, e que se identificou muito com o projeto de pesquisa desta dissertação, no que diz respeito aos prazeres e sofrimentos do profissional docente;
- b) pesquisa propriamente dita: aconteceu por meio da realização de sete sessões realizadas com as 11 professoras que haviam sido anteriormente entrevistadas. Tais sessões ocorreram no período de setembro de 2018 a janeiro de 2019, com o tempo de duração de 1h30min cada. No que concerne ao número de sessões, pensou-se,

inicialmente, em dez sessões coletivas, as quais deveriam ocorrer semanalmente. No entanto, tendo em vista as dificuldades inerentes à organização, as sessões ocorreram de forma quinzenal; e, em alguns períodos, o espaçamento de tempo entre elas alongou-se para três semanas, em virtude dos compromissos que as professoras tinham com os planejamentos, reuniões de pais e reuniões administrativas. Dessa forma, levamos em conta os pressupostos da CT, que considera a possibilidade de o número de sessões ser variável “[...] à medida que a demanda vai sendo esclarecida e os participantes se apropriam do seu desejo e seus destinos em relação ao sofrimento no trabalho” (MENDES, 2014, p. 65-80). O registro dos dados das sessões da clínica ocorreu da seguinte maneira, conforme Mendes (2014):

- gravação: feita em concordância com as professoras entrevistadas;
 - memorial de cada sessão: foi construído com base na fala das professoras e dos conteúdos que emergiam por meio do não dito. O memorial era feito provisoriamente ao final de cada sessão, discutido e finalizado após a supervisão e lido no início de cada sessão. A pesquisadora registrava os conteúdos e interpretações com o intuito de “[...] validar com o grupo o que ainda não se transformou em linguagem, apenas vivenciado, interpretando os silêncios, as parapraxias, as metáforas e as vivências afetivas dos encontros” (MENDES; ARAÚJO, 2012, p. 57);
 - diário de campo: foram registrados os resultados da observação clínica, os eventos não verbais e fatos ocorridos em cada sessão, bem como a relação entre os pesquisadores e seus sentimentos quanto à sessão e ao grupo de professoras;
- c) análise do material da pesquisa: ocorreu concomitantemente à realização da pesquisa, por meio das transcrições integrais das falas e das anotações realizadas, após as sessões coletivas, consequentes das percepções comentadas pelos pesquisadores. Mediante os registros das observações, a pesquisadora-coordenadora, com os co-pesquisadores, levavam os conteúdos e as suas interpretações para a supervisão que ocorria em reuniões com a orientadora deste trabalho. O objetivo foi discutir e estimular vários modos de interpretação, visando à transformação e à ressignificação das situações vivenciadas na OT. No início de cada sessão, era lido o memorial referente ao encontro anterior, fazendo-se a restituição das análises e interpretações, as quais eram discutidas com o grupo.

Como foi explicitado anteriormente, participaram das sessões todas as profissionais que fizeram parte das entrevistas de sondagem; sendo essas professoras das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de São Luís. O critério de exclusão foi o de sujeitos que não dessem o consentimento para a participação na pesquisa. Estado civil, faixa etária, sexo, formação não foram considerados relevantes como critérios de exclusão.

Quanto ao local de realização da pesquisa, essa ocorreu na própria instituição escolar, em um espaço reservado para esse fim. Com relação aos instrumentos e técnicas de pesquisa foram utilizados: roteiro de entrevista semiestruturada de sondagem, gravador, TCLE e a escuta participante nas sessões coletivas.

Dessa forma, após a apresentação deste capítulo introdutório, segue-se o segundo capítulo, o qual trata de reflexões acerca do trabalho e algumas concepções conceituais, com as suas modificações ao longo da história e as diferentes formas de gestão. Para tanto, recorreu-se à leitura de alguns autores clássicos e contemporâneos, por intermédio de livros e periódicos de maior relevância na área referentes ao tema abordado.

No terceiro capítulo, coloca-se em discussão como as mudanças sociais, políticas e econômicas têm refletido na educação, mais diretamente no trabalho do professor, o qual tem vivenciado impasses e desafios constantemente. Compete esclarecer que, desde esse capítulo, já se buscou articular os discursos das professoras entrevistadas com a revisão da literatura, no intuito de enriquecer o debate acerca da temática da dissertação.

Em seguida, no quarto capítulo, busca-se discorrer a respeito dos sentidos do trabalho para o professor, discutindo-se, inicialmente, sobre os sentidos do trabalho de maneira geral; fazendo-se uma reflexão acerca dos termos “sentido” e “significado”, para finalmente abordar os sentidos que os professores atribuem ao seu trabalho. Vale salientar que foram encontradas poucas pesquisas referentes aos sentidos do trabalho para docentes. Nesse capítulo, constam, ainda, escritos concernentes aos motivos determinantes para que as professoras entrevistadas escolhessem a docência.

Finalmente no quinto capítulo, trata-se da Análise Clínica do Trabalho (ACT), proposta por Mendes e Araújo (2012), que foi constituída por duas etapas: Análise Psicodinâmica do Trabalho (APDT) e Análise da Mobilização do Coletivo de Trabalho (AMCT).

Cabe destacar aqui que a ACT é constituída por três etapas, sendo a primeira denominada de Análise dos Dispositivos Clínicos (ADC), a qual corresponde à discussão e análise dos resultados referentes à demanda, à construção dos laços afetivos, aos processos de elaboração e perlaboração, à interpretação e supervisão clínica. Contudo, nesta dissertação,

optou-se por não fazer a ADC, preferindo-se utilizar um espaço com uma condição de escuta clínica coletiva mais aberta, e não necessariamente uma escuta psicanalítica, uma vez que o seu objetivo não se encontra direcionado para conteúdos transferenciais ou individuais, mas para o elo entre sofrimento e trabalho e para o sentido atribuído ao coletivo. Dessa maneira, os questionamentos, análises e intervenções foram direcionadas para a OT, os vínculos sociais e as vivências das professoras em suas realidades concretas no contexto laboral (MERLO; MENDES, 2009).

Etapas:

- a) APDT: os dados foram analisados e discutidos com base nos três eixos norteadores da Clínica Psicodinâmica do Trabalho (CPDT), a saber, I – Organização do Trabalho (OT), II – Mobilização subjetiva e III – Sofrimento e defesas, buscando-se sempre os sentidos do trabalho para as professoras com base nessas variáveis;
- b) AMCT: foram analisadas as dimensões que mais colaboraram para a mobilização do coletivo e vice-versa, articulando-as com os resultados encontrados nos eixos da APDT.

Por fim, no sexto capítulo, apresentam-se as considerações finais.

Vale registrar que, ao longo de todo o processo de análise das sessões, buscou-se garantir a participação de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, oferecendo-se uma escuta aberta com o intuito de favorecer uma construção coletiva sobre a realidade do trabalho.

Desse modo, a pesquisadora-coordenadora manteve-se atenta para cumprir a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (BRASIL, 2016), que trata da ética em pesquisas nas ciências humanas e sociais.

2 O TRABALHO HUMANO: algumas concepções

Sabe-se que muito já se escreveu e refletiu sobre a categoria trabalho, sendo essa abordada sob diversos pontos de vista. No entanto, percebemos que discussões acerca dessa categoria ainda estão longe de esgotar. Podemos lembrar que o trabalho é um fenômeno social que se encontra no centro das intensas modificações oriundas do capitalismo e que vem se transformando com muita velocidade e profundidade, desde as últimas décadas do século XX (GARCIA; HENRIQUES, 2013).

Etimologicamente, a palavra trabalho tem sua origem do latim *tripalium*, que era um instrumento utilizado por agricultores feito de três paus aguçados. Para Albornoz (1994), é da utilização desse instrumento como meio de tortura que o termo trabalho significou, durante muito tempo, padecimento — e ainda hoje apresenta tal conotação. Nesse momento, vemos uma concepção de trabalho como algo que não é valorizado, como na época das sociedades antigas, em que esse estava somente ligado à satisfação das necessidades. E esse fato não definia nem a liberdade e nem a grandeza do homem, estando, então, a necessidade de produzir dirigida aos escravos. O trabalho era considerado algo que, fundamentalmente, servia para torturar (ENRIQUEZ, 1999).

A partir da Revolução Industrial, processo iniciado em fins do século XVIII, a utilização da força manual vai sendo, gradativamente, substituída pela força das máquinas, de modo a caracterizar a transição do feudalismo para uma nova forma de organizar e pensar a produção: o sistema capitalista (ROHM; LOPES, 2015).

O termo trabalho tem sofrido mudanças com o passar do tempo, tornando a sua definição cada vez mais complexa. A dificuldade em defini-lo parece estar relacionada, em parte, aos diferentes significados que a atividade assume com o sujeito, o que depende das suas funções sociais e das condições nas quais o indivíduo está inserido. As transformações que o mercado tem sofrido, oriundas da globalização da economia, da difusão das tecnologias da informação, da reestruturação das empresas — que buscam se moldar à lógica da acumulação flexível —, têm contribuído para o surgimento de visões distintas a respeito do trabalho (OLIVEIRA, S. 2004).

Marx (1985) diz que o homem, por meio do trabalho, atua sobre a natureza externa e a modifica, ao mesmo tempo em que modifica a sua própria natureza. De acordo com Santa e Baroni (2014), Vygotsky busca correlacionar a teoria marxista às questões psicológicas, entendendo que a atividade implica o processo de transformação do mundo e do comportamento humano por meio da própria relação homem-mundo, a qual se realiza na e

pela atividade de trabalho. Segundo ele, a atividade humana diferencia-se dos outros animais pelo seu caráter mediatizado, isto é, parte do uso de instrumentos pelo homem na sua relação com o ambiente para o uso de instrumentos psicológicos (sistema de signos linguísticos):

O uso de pedaços de madeira entalhada e nós, a escrita primitiva e auxiliares mnemônicos simples, demonstram, no seu conjunto, que mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento histórico os seres humanos foram além dos limites das funções psicológicas impostas pela natureza, evoluindo para uma organização nova, culturalmente elaborada, de seu comportamento. A análise comparativa mostra que tal tipo de atividade está ausente mesmo nas espécies superiores de animais; acreditamos que essas operações com signos são produto das condições específicas do desenvolvimento social. (VYGOTSKY, 1994, p. 29).

É pela atividade que o ser social, ao pensar e refletir, ao externar sua consciência, humaniza-se e se diferencia das formas anteriores. Diante dessas afirmações, podemos dizer que Dejours (2004e) se identifica com o pensamento de Vygotsky, quando explicita:

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

Nas definições anteriores, percebe-se o trabalho como uma atividade essencialmente humana, em que o sujeito tem a autonomia e a inteligência necessárias para produzir os elementos que necessita, e ao mesmo tempo produzir transformações, de modo a construir a sua história e a si mesmo. O homem vai adaptando a sua natureza em função das suas necessidades, sendo influenciado pelas relações nas quais está envolvido. Conforme lembra Maciel e Previtali (2012, p. 110): “Assim, por meio do trabalho os homens produzem historicamente sua existência e suas relações sociais”.

Antunes (2009) parece também reforçar essa ideia, ao afirmar que é pelo trabalho que o homem se distingue das formas não humanas e se torna um ser social. Dessa maneira, adquire sentido de pertencimento e se insere nos contextos das relações sociais.

Segundo Bauman (2001), a principal virtude do trabalho, dentre todas as que o fizeram ocupar um lugar de valor na sociedade moderna, foi a de colonizar o futuro, na medida em que se tornara um mecanismo de controle e organização social. Subjacente a todos os méritos atribuídos a ele estava a sua imaginária contribuição para o estabelecimento da ordem, para o ato histórico de colocar a espécie humana no comando do seu próprio destino.

Ainda para esse autor, o trabalho perdeu a centralidade que lhe era atribuída de acordo com os valores dominantes do capitalismo, pois não pode mais oferecer uma base segura em torno da qual se fixará autodefinições, identidades e projetos de vida.

Em vez disso, o trabalho adquiriu – ao lado de outras atividades da vida – uma significação principalmente estética. Espera-se que seja satisfatório por si mesmo e em si mesmo, e não mais medido pelos efeitos genuínos ou possíveis que traz a nossos semelhantes na humanidade ou ao poder da nação e do país, e menos ainda à bem aventurança [*sic*] das futuras gerações. Poucas pessoas – e mesmo assim raramente – podem reivindicar privilégio, prestígio ou honra pela importância e benefício comum gerados pelo trabalho que realizam. (BAUMAN, 2001, p. 160).

No entanto, Kovács (2006) e Antunes (2009), entre outros autores, não partilham do mesmo pensamento, afirmando que o trabalho continua a ser a atividade central da vida das pessoas, não sendo apenas um meio de subsistência e consumo, mas um ato de criação, uma fonte de desenvolvimento, satisfação e identidade. Embora ele possa ser submetido a um poder autoritário, pode também se constituir em um espaço de auto realização, de autodeterminação e de intervenção.

Navarro e Padilha (2007) asseveram que o trabalho não é apenas um meio para satisfazer as necessidades básicas, mas também uma fonte de identificação, autoestima e desenvolvimento das potencialidades humanas, de alcançar o sentimento de participação nos objetivos da sociedade. A atividade laboral tem preenchido grande parte do tempo e do espaço no cotidiano das pessoas, assumindo um papel central em suas vidas. Mesmo as pessoas que se encontram em situação de desemprego, continuam ancorando a sua existência no trabalho, o que nos mostra que essa centralidade não se dá apenas na esfera econômica, mas também na esfera psíquica. “Trabalho e profissão (ainda) são senhas de identidade” (NAVARRO; PADILHA, 2007, p. 14).

Entretanto, quando pensamos dentro dos moldes capitalistas, o trabalho adquire outro significado, o de alienação, sendo visto como mercadoria, na qual a força de trabalho é vendida em troca de um salário. A força de trabalho passa a significar acumulação de capital, e as relações sociais acabam por se deteriorar, transformando-se em relações de exploração.

Nesse sentido, Antunes (2008) evidencia que há duas manifestações odiosas e graves do capital no contexto da crise estrutural: a destruição e/ou precarização da força humana que trabalha e a degradação cada vez maior da natureza, a qual, ao atender a demanda da produção de mercadorias, acaba por devastar o meio ambiente. A força humana é extremamente sacrificada, os direitos sociais comprometidos; há a instauração de uma

sociedade do descartável que se desfaz de tudo o que serviu para o sistema de produção, mantendo, assim, o circuito reprodutivo do capital.

Dessa forma, o resultado final do trabalho tem um caráter externo ao do trabalhador, sendo uma manifestação de alienação.

Nesse contexto está exposta a contradição central do trabalho no capitalismo, ou seja, de um lado encontra-se um elemento de sua positividade, que é a possibilidade dada ao trabalho coletivo de poder libertar o homem das amarras naturais, estritamente biológicas, pela possibilidade de produzir condições materiais de vida em larga escala e, ao mesmo tempo, o elemento de sua negatividade, ou seja, a própria materialidade do regime capitalista em que essa potencialidade ocorre, que não tem por objetivo a coletivização dos produtos do trabalho humano, mas a acumulação de capitais e a reprodução do sistema que a possibilita. Todo o restante do sistema é subordinado a esse objetivo. (MACIEL; PREVITALI, 2012, p. 112).

Ainda para Maciel e Previtali (2012), a força de trabalho é transformada, pelas relações sociais e pelas relações de produção, em mercadoria essencial ao processo de acumulação capitalista. Essa transformação acaba por promover um processo de desumanização dos indivíduos envolvidos no processo, tendo a sua subjetividade descartada, na qual o produto acaba por adquirir vida própria em detrimento daqueles que o produziram.

2.1 O desenvolvimento do trabalho no taylorismo e fordismo

Na história do capitalismo, podemos verificar que a passagem da primeira para a segunda década do século XX foi o momento de difusão dos princípios de Frederick Taylor, engenheiro norte-americano e grande estudioso da organização e controle de trabalho. Taylor, por meio da sua Teoria da Administração Científica, descrevia como a produtividade do trabalho poderia ser radicalmente aumentada pela decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo de movimentos (HARVEY, 2010).

De acordo com Braverman (1977), os princípios tayloristas representam uma explícita verbalização do modo capitalista de produção. Por meio do taylorismo, a execução do trabalho deveria ser traçada de maneira rigorosa, e promovia a separação entre planejamento e execução do trabalho. Os gerentes seriam responsáveis pela supervisão do trabalho, a fim de garantir máximo rendimento, enquanto os trabalhadores deveriam ser treinados para executar o trabalho numa sequência de tempo e movimentos elaborados previamente, com o objetivo de assegurar a mais elevada produtividade (BRITO, 2008).

Nesse contexto, conforme Maciel e Previtali (2012), o trabalhador adquire características alienantes de fragmentação do trabalho por meio do parcelamento de tarefas simples e rotineiras e, conseqüentemente, do parcelamento do saber. O tempo, segundo o modelo taylorista, é racionalizado pela introdução do cronômetro, a fim de regular o tempo de trabalho e os movimentos dos trabalhadores.

Por meio do taylorismo, o trabalho transfigurou-se em atividade fragmentada, repetitiva, monótona e desprovida de sentido. Nesse modelo, o trabalhador perdeu a sua autonomia e a sua criatividade, transformando-se em um operário-massa, alienado do conteúdo do seu esforço produtivo. O que conta para o taylorismo são a vida e o consumo pós-trabalho no qual o embrutecimento e a alienação tornam-se relevantes (CATTANI; HOLZMANN, 2006).

De acordo com os referidos autores, o taylorismo apresenta como princípios:

a) separação programada da concepção/planejamento das tarefas em execução. O administrador expropria o máximo do saber operário, reordenando-o a fim de atender às necessidades de acumulação do capital. As iniciativas e o trabalho cerebral são banidos das oficinas e centrados na administração superior. [...]; b) intensificação da divisão do trabalho. Graças aos estudos dos tempos e movimentos é possível decompor o trabalho em parcelas elementares e simplificadas e, assim, encontrar maneiras mais rápidas e eficientes de executá-las (“*theonebestway*”). Cada tarefa corresponde a um posto de trabalho e, graças a um criterioso processo de recrutamento, é possível destacar-se o operário mais adequado para ocupa-lo; c) controle de tempos e movimentos, objetivando-se eliminar a porosidade na jornada de trabalho, isto é, o tempo não dedicado às tarefas produtivas. (CATTANI, HOLZMANN, 2006, p. 248).

Braverman (1997) diz que Taylor, com base em suas experiências profissionais em *Midvale/EUA*, verificou que os trabalhadores detinham certo controle sobre as atividades que desenvolviam, o que lhes possibilitava, também, certo poder sobre o capital. O controle das atividades era expresso por meio da lentidão, vadiagem, moleza e no marca-passo durante a produção. Dessa forma, chegou à conclusão que controlar os trabalhadores, pelas ordens e disciplinas, não é o suficiente; fazendo-se necessário o controle pela gerência de cada fase do processo de trabalho, inclusive seu modo de execução, desde as tarefas mais simples às mais complexas.

Taylor, com o intuito de evitar a resistência dos trabalhadores no interior da empresa, utilizava-se de um critério para selecionar o operário ideal para a nova organização de trabalho, que se iniciava por um rigoroso estudo e observação inicial do trabalhador, o qual deveria ser quieto, econômico, ambicioso, ignorante, seguro, obediente, individualista e forte. Além disso, o trabalhador era avaliado minuciosamente, por meio de uma sabatina, para evitar

qualquer consciência de interesse coletivo de classe e dos seus interesses individuais, a fim de ser seduzido com pequeno aumento salarial, contanto que o mesmo fizesse o que lhe fosse solicitado (ZANELLA, 2003).

Para realizar seu projeto de intensificação e controle dos processos de trabalho, Taylor criou três princípios que defendiam as seguintes concepções:

- a) o processo de trabalho deve ser independente do ofício da tradição e do conhecimento dos trabalhadores e depender inteiramente das políticas gerenciais;
- b) deve haver a separação entre concepção do trabalho e sua execução. Nesse sentido, há uma desumanização do processo de trabalho, na qual os trabalhadores ficam reduzidos a um nível de atividade não pensável e isenta de propósito. Para Taylor, a ciência do trabalho nunca deve ser desenvolvida pelo trabalhador, mas sempre pela gerência. Concepção e execução devem se tornar esferas separadas do trabalho, no qual o estudo dos seus processos deve ficar reservado à gerência e seus resultados apenas comunicados aos trabalhadores, sob a forma de funções simplificadas e orientadas por instruções que devem ser seguidas sem necessariamente o entendimento e a compreensão dos raciocínios técnicos que orientaram o trabalho;
- c) deve haver um pré-planejamento e um pré-cálculo de todos os elementos do processo de trabalho pela equipe da gerência, de modo a haver o controle de cada fase do processo e seu modo de execução (BRAVERMAN, 1977).

Dessa forma, o controle do trabalho pertence agora àqueles que podem arcar com o seu estudo, a fim de conhecê-lo melhor, mais do que os próprios trabalhadores que conhecem a sua atividade. Nesse contexto, o modelo de gestão taylorista visa à formação de um trabalhador obediente, dócil e útil, de acordo com os interesses do capital (JOST, FERNANDES, SOBOLL, 2014).

Por volta de 1914, tem início o modelo de acumulação fordista de produção, quando Henry Ford introduziu uma jornada de trabalho de 8h e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros que ele estabeleceu em *Dearbon, Michigan/EUA* (HARVEY, 2010). Ford utilizou os princípios tayloristas para acelerar cada vez mais a produção, “[...] ao introduzir um processo de esteira rolante na Ford Motor Company, no ano de 1914, no qual o trabalhador ficava fixo e os veículos movimentavam-se nas esteiras rolantes.” (MACIEL; PREVITALI, 2012, p. 114).

Os pressupostos de Ford seguiram os princípios da administração científica de Taylor. Porém, segundo Harvey (2010), o que distinguia Ford de Taylor era o reconhecimento explícito de que produção em massa significava consumo em massa, além de um novo sistema de reprodução da força de trabalho, o qual culminava em uma nova política de controle e gerência de trabalho. O controle ia além das fábricas, pois a recompensa salarial que os trabalhadores recebiam tinha a intenção não apenas de que o trabalhador adquirisse a disciplina necessária para a operação do sistema de linha de montagem, mas também para que os trabalhadores tivessem renda suficiente e tempo de lazer disponível para consumir os produtos que estavam sendo produzidos em massa. Para tal, Ford, enviou assistentes sociais às residências dos trabalhadores para se certificar que estes estavam utilizando o seu dinheiro de maneira “correta”. Como explanam Jost, Fernandes e Soboll (2014), além da disciplina do trabalho, a forma de gestão do modelo fordista era uma forma de controle imposta, a qual impactou e produziu formas de ser e agir entre os trabalhadores, uma vez que tal gestão determinava um padrão de conduta que deveria ser seguido por todas as pessoas.

A disseminação do fordismo encontrou algumas resistências, como a não aceitação, por parte dos trabalhadores, de um sistema de longas horas de um trabalho rotinizado. De acordo com Harvey (2010), a manutenção desse sistema careceu de algumas mudanças e intervenção estatal, unindo-se, assim, ao keynesianismo. O economista Keynes foi um dos responsáveis pela nova teorização do sistema de produção, adotando uma série de estratégias para a manutenção do capitalismo. Dessa forma, o Estado teve que assumir novos papéis, e o trabalho organizado assumiu novas funções, relativas ao desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção.

A junção entre fordismo e keynesianismo possibilitou o sucesso econômico no pós-guerra. Contudo, como explica Harvey (2010), todas as articulações feitas para manter o sistema não foram suficientes para impedir o crescente descontentamento dos trabalhadores, que culminava, algumas vezes, em desordens civis por parte dos excluídos. Além disso, havia problemas com a rigidez dos investimentos nos sistemas de produção em massa, os quais impediam muita flexibilidade de planejamento, na alocação e em contratos de trabalho. As tentativas para superar esses problemas eram expressas por meio de greves e problemas trabalhistas, nas reivindicações da classe trabalhadora.

Antunes (2009) diz que a crise do fordismo ocorreu devido a fatores como: queda da taxa de lucro pelo aumento da força de trabalho, o que levou a uma redução dos níveis de produtividade; esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, dado pela capacidade de responder à retração do consumo que se acentuava, e essa retração ocorreu

em consequência do desemprego estrutural que se iniciou; hipertrofia da esfera financeira, a qual estava ganhando autonomia frente aos capitais produtivos; fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas, que contribuíram para maior concentração de capitais; incrementos de privatizações; a crise do *Welfare State*, o que acarretou a crise fiscal do Estado capitalista.

A recessão no ano de 1973, intensificada pelo aumento dos preços do petróleo e dos custos da produção e alta inflação de preços, exigiu uma reestruturação do sistema econômico e um reajustamento social e político, os quais podem representar o início da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo: a acumulação flexível (HARVEY, 2010).

2.2 O toyotismo: sistema de acumulação flexível

A partir da crise taylorista/fordista, na década de 1970, surge o chamado toyotismo. Esse modelo de produção surgiu no Japão, na década de 1950, e baseia-se em uma produção vinculada à demanda (JOST; FERNANDES; SOBOLL, 2014). De acordo com Heloani (2003), as primeiras experiências foram realizadas na fábrica automobilística da *Toyota*, pelo engenheiro e vice-presidente Taiichi Ohno, considerado o pai do toyotismo.

Conforme Ericeira (2010), o modelo toyotista tem como finalidades a diminuição dos custos de produção, a redução do número de trabalhadores efetivos, a flexibilização e a desregulamentação dos direitos trabalhistas, além da terceirização de serviços com baixos custos de produtividade e salários.

O toyotismo também é conhecido como um sistema de acumulação flexível e opõe-se à rigidez do fordismo, dando origem à especialização flexível, ou seja:

Novas idéias [*sic*] podem ser de imediato transformadas em novos produtos, idéias [*sic*] mais novas em produtos mais novos. A produção é feita segundo o gosto do freguês, adaptada a desejos e necessidades muito específicos, em um estado de mudança constante [...]. A produção feita de acordo com as exigências do cliente e a curto prazo não requer fábricas de grande porte ou a tecnologia necessária para obter economias de escala (que só podem ser justificadas por produção em séries longas), nem pode depender do trabalhador sem especialização ou apenas semi-especializado [*sic*] e detalhista, comum nos estabelecimentos industriais do tipo fordista. A especialização deste tipo exige perícia e flexibilidade tanto da máquina como do operador. (KUMAR, 1997, p. 56).

Para Antunes (2009), o padrão de acumulação flexível utiliza-se de um processo de OT, cuja finalidade essencial acaba por ser a intensificação das condições de exploração da força de trabalho, tendo como resultados imediatos: a desregulamentação dos direitos do

trabalhador, aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora, precarização e terceirização da força humana que trabalha, de modo a haver a destruição do sindicalismo de classe e a sua conversão em um sindicalismo dócil.

Diante desse contexto, Harvey (2010) afirma que o mercado de trabalho passou por uma radical estruturação, tendo como consequência o aumento da competição e a diminuição das margens de lucro. Esses aspectos levaram os empregadores a tirar proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão de obra excedente (desempregados ou subempregados), impondo regimes e contratos de trabalhos mais flexíveis. Essas mudanças trouxeram como consequência “[...] a diminuição do número de empregados em tempo integral e com maior segurança no emprego” (JOST; FERNANDES; SOBOLL, 2014, p. 57).

Como dizem Merlo e Lápiz (2007), na era da acumulação flexível, ao mesmo tempo em que se flexibilizam os processos e o mercado de trabalho, com novos produtos e padrões de consumo, há o crescimento do desemprego oriundo, muitas vezes, da introdução de inovações tecnológicas que contribuem para que grande parte da mão de obra seja poupada, além de disseminar formas precárias de relações de trabalho, por meio da instauração de contratos por tempo determinado, os contratos temporários e a subcontratação.

Dessa forma, as técnicas utilizadas no modelo toyotista resultaram em uma maior precarização do mundo do trabalho, o qual envolve a desregulamentação dos direitos do trabalho regular, a fragmentação da classe trabalhadora, a precarização da força humana que trabalha, além de transformar o sindicalismo de classe em sindicalismo de parceria (ANTUNES, 2009).

Novas políticas de recursos humanos são implantadas nas organizações, podendo constituir riscos significativos, pois se, por um lado, a carga física de trabalho é reduzida com a ampliação da automação; por outro, a carga psíquica é elevada, contribuindo para que os trabalhadores desenvolvam estados de tensão e conflitos internos constantes. De acordo com Maciel e Previtali (2012, p. 118): “Dentro desse novo modelo de organização, busca-se construir um novo trabalhador e uma nova gestão da força de trabalho”.

Segundo Seligmann-Silva (2011), dentro dos paradigmas voltados para a acumulação flexível e a maximização de lucros, as técnicas de gerenciamento concorrem para reforçar o individualismo e promover o aumento do cansaço, ao estimularem uma competição exacerbada entre os empregados. A percepção do cansaço, bem como a inexistência de reconhecimento, leva o trabalhador a vivências de profunda insegurança, acarretando sentimentos de medo e incerteza relacionados ao futuro.

Após apresentar algumas concepções de trabalho com os seus diferentes modelos de gestão, iremos para o terceiro capítulo para entender de que forma as mudanças no mundo do trabalho têm interferido no processo educativo.

3 AS METAMORFOSES DO TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Muitas mudanças ocorreram no mundo do trabalho ao longo da história e puseram em curso novas demandas na área da educação, estabelecendo novas exigências ao profissional docente.

Vale ressaltar que Harvey (2010), ao falar sobre as mudanças ocorridas na política do capitalismo no final do século XX, afirma que vivemos em uma sociedade em que a produção em função de lucros permanece como o princípio organizador básico da vida econômica. Como destacam Jost, Fernandes e Soboll (2014), o capitalismo compreende diversos ciclos de crescimento e de crise, os quais interferem nas formas de gestão e OT, assim como nas exigências de qualificação e nas formas de controle sobre o trabalhador.

As modificações ocorridas no mundo capitalista foram intensas, ocasionando profundas repercussões não só na materialidade, mas na subjetividade da classe que vive do trabalho, afetando os seus modos de ser (ANTUNES, 2008). Diante desse contexto, diversos educadores compartilham da mesma opinião no que se refere a reconhecer os impactos das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, as quais acabam por impor, aos professores, uma reavaliação da sua atuação como educadores e do papel da escola (LIBÂNEO, 2006).

Explanaremos agora sobre como as transformações históricas dos mecanismos de controle, nas suas diversas formas de gestão — taylorismo, fordismo e toyotismo — vêm interferindo no sistema educacional brasileiro, para, em seguida, apresentarmos algumas considerações acerca do trabalho do professor com os seus dilemas e tensões.

3.1 Os reflexos do taylorismo e fordismo na educação

Com base em Iop (2011), o modelo fordista/taylorista foi implantado no Brasil durante o regime militar, momento em que o país também passava por grandes transformações na esfera econômica, resultando, assim, em tentativas de aplicar o modelo empresarial à escola, o qual se baseia na racionalização do sistema produtivo capitalista. Dessa forma, a educação deveria se adequar às exigências da sociedade industrial e tecnológica e ser tratada como capital humano.

Para Neto (2006), o sistema educacional brasileiro absorveu o modelo do sistema empresarial, que busca a maximização dos rendimentos e a minimização dos lucros, tendo

como propósito principal o controle e a racionalização do processo produtivo. Consequentemente, os mecanismos de controle tornaram-se cada vez mais centralizados, exigindo das instituições escolares competências que deveriam ser absorvidas por elas e pelos seus professores, os quais tinham como objetivo formar indivíduos que servissem de mão de obra especializada, para atender ao processo de industrialização.

A sociedade brasileira vê-se, então, envolvida por diversos conceitos relacionados à produtividade e a competências, os quais interferiram também na educação, tais como: “[...] eficiência, eficácia, rendimento, treinamento, gerência, análise sistêmica, hierarquia, planejamento, custo-benefício, produtividade” (NETO, 2006, p. 35). No âmbito da educação escolar, esses conceitos estavam influenciando diretamente as ações das instituições escolares, tanto públicas como particulares.

Na época, a educação vigente era a tecnicista, na qual os pressupostos teóricos baseavam-se na filosofia positivista e na psicologia behaviorista. Ao serem aplicados à educação, voltavam-se para o estudo do comportamento, nos seus aspectos observáveis e mensuráveis. Desse modo, o ensino tecnicista buscava a mudança do comportamento do aluno, no sentido de treiná-lo para o mercado de trabalho, com o desenvolvimento de habilidades técnicas mediante o condicionamento. Na percepção de Aranha (2006, p. 317): “Nessa perspectiva, o professor é um técnico que, assessorado por outros técnicos e intermediado por recursos técnicos, transmite um conhecimento técnico e objetivo.”

De acordo com a concepção tecnicista, o professor tinha como responsabilidade aplicar técnicas de intervenção com o propósito de assegurar a aquisição dos comportamentos desejados, bem como arranjar as contingências de reforço para tais comportamentos. Os conteúdos ministrados aos alunos eram estruturados e ordenados numa sequência lógica que atendesse aos princípios da eficiência, racionalização e produtividade (NETO, 2006).

A organização de base taylorista/fordista do trabalho determinou a proposta pedagógica da educação escolar, contemplando a divisão entre pensamento e ação. Conforme Aranha (2006, p. 317):

A adaptação do ensino à concepção taylorista típica da mentalidade empresarial tecnocrática exigia, portanto, o planejamento e a organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalização dos objetivos, o parcelamento do trabalho com a devida especialização das funções e a burocratização. Tudo para alcançar mais eficiência e produtividade.

Com essa proposta pedagógica, o trabalho docente tornou-se fragmentado por meio da especialização das funções. O professor converteu-se em um mero técnico, não mais

concebendo o trabalho pedagógico de maneira geral, nem o planejamento das ações, objetivos e metodologias de trabalho. Como diz Iop (2006), para adequar-se à lógica empresarial, o trabalho docente inicia o processo de precarização, sucumbindo aos interesses do capital, os quais acabam por colidir com os interesses de uma educação mais consciente, crítica e reflexiva, ao enxergar o indivíduo como a força de trabalho que vai garantir a acumulação do capital.

Na educação, o trabalho parcelado de acordo com os moldes tayloristas converte-se na organização dos conteúdos em disciplinas com extensa grade curricular, bem como na organização espacial da sala, por meio da colocação de cadeiras em fileiras, lembrando uma organização fabril. A imobilidade e as filas contribuem para alienar o aluno, transformando-o em alguém dócil e submisso à ordem de um professor autoritário — da mesma forma que um operário diante do chefe do setor industrial —, o qual exige silêncio e rendimento, mediante premiações e punições. Além disso, há a burocratização que se implantou com o controle da frequência, avaliações e documentações (IWASSE; OLIVEIRA; MACHADO, 2017).

Neto (2006) teceu algumas considerações sobre a relação da escola com o sistema produtivo, indicando que a concepção de educação, bem como os processos de qualificação do profissional docente, é orientada para a reprodução das relações sociais de produção, o que culminou em atribuir à escola uma nova função econômica, na qual “[...] prevalece a busca pela produtividade guiada pelo princípio da racionalidade, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio.” (SAVIANI, 2002, p. 23).

3.2 O sistema de acumulação flexível e a educação

Segundo Neto (2006), uma das principais características do modelo de acumulação flexível é o desenvolvimento tecnológico, o qual provocou mudanças na fábrica, nas relações de trabalho e nos processos de produção.

Lembramos que a acumulação flexível é voltada e conduzida diretamente por uma demanda e deve ser variada, diversificada e pronta para atender às necessidades de consumo. Dessa maneira, novos métodos e procedimentos foram adotados pelas organizações, a saber, “Kanban, just-in-time, flexibilização, terceirização, subcontratação, controle de qualidade total, eliminação do desperdício, gerência participativa, sindicalismo de empresa, entre tantos outros elementos, propagam-se intensamente” (ANTUNES, 2008, p. 35).

De acordo com Kuenzer (1999), as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais, no final do século XX, puseram em curso novas demandas de educação, de

modo a estabelecer novos contornos dentro da Pedagogia, exigindo um novo perfil de professor. Na relação entre homem e conhecimento, as novas formas de gestão e processo produtivo, ao invés de se exigir memorização e repetição de procedimentos relativamente rígidos e estáveis, exige-se agora o desenvolvimento de competências cognitivas que só ocorrerão:

[...] em situações de aprendizagem que possibilitem interação significativa e permanente entre o aluno e o conhecimento, exigindo não só o trato com conteúdos, mas principalmente com formas metodológicas que permitam a utilização do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico para intervir na realidade, criando novos conhecimentos. (KUENZER, 1999, p. 171).

Para o referido autor, o momento atual exige que o professor adquira a competência necessária para, com base na compreensão da realidade e de experiências dos seus alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem, com o intuito de promover condições para que os “[...] seus alunos transitem do senso comum para o conhecimento científico.” (KUENZER, 1999, p. 171).

Outra dimensão a considerar é que os processos de acumulação flexível modificaram a forma de trabalho docente, por intermédio de mecanismos de profissionalização e precarização do trabalho docente, como estratégias impostas pelo neoliberalismo. Isso parece significar que, ao mesmo tempo em que se exige do professor novas competências, há uma redução da autonomia desse profissional por meio da ampliação da jornada de trabalho e do rebaixamento do nível de qualificação e de flexibilização do trabalho docente (MIRANDA, 2006).

Como diz Barbosa (2009), a década de 1980 é considerada como a inauguradora de uma terceira onda de intensificação do trabalho, tendo como elementos principais a polivalência e a utilização de novas tecnologias. Para Dal Rosso (2008), a intensificação do trabalho é caracterizada por processos que resultam em maior investimento de capacidades físicas, cognitivas e emocionais do trabalhador, visando a elevar e melhorar os resultados quantitativos e qualitativos.

Nesse sentido, Barbosa (2009) fala a respeito da intensificação do trabalho docente em escolas públicas, entendendo que a polivalência, integrante do sistema de acumulação flexível, se expressa por meio da capacidade que o professor necessita ter de realizar diversas atividades ao mesmo tempo. Diante desse contexto, citamos Apple (1995), segundo o qual a intensificação do trabalho docente pode ser compreendida ao considerar várias situações, como a falta de tempo para satisfazer as necessidades pessoais, como simplesmente ir ao

banheiro ou alimentar-se, assim como a ausência de tempo para manter-se atualizado na sua área de trabalho. Com relação ao trabalho mental, o autor afirma que a intensificação se manifesta por meio de um sentimento crônico de excesso de trabalho. Esse aspecto pode ser exemplificado pela fala de uma das participantes das sessões:

É... primeiro a escola é muito grande e o intervalo, são quinze minutos de intervalo. Você tem que selecionar o que você faz: ou você vai ao banheiro e assina o seu ponto, ou você lancha [...]. E quando dá o horário de 11:30 você sabe que você tem que ir muito rápido porque você tem uma hora e meia pra chegar em casa, se alimentar e estar em outro trabalho; porque essa é a realidade de quase todos os professores. (PARTICIPANTE 9, informação verbal).

O profissional docente, no exercício das suas atribuições, tem se defrontado com dificuldades crescentes na relação cotidiana de trabalho, o que os faz viver momentos de desencantamento, sendo esse compreendido como tristeza, desilusão ou decepção (GENTILI; ALENCAR, 2001). A participante abaixo expressa os seus sentimentos de frustração:

[...] e muita das vezes a gente sai frustrada, [...] lá da sala de aula. Muitas das vezes; eu não vou dizer sempre. E eu estou falando porque eu sou uma pessoa que eu tenho amor ao que eu faço. (PARTICIPANTE 4, informação verbal).

Gatti e Barreto (2009) citam alguns determinantes que interferem como dificultadores no sentimento de valorização profissional: a questão salarial, a falta de autonomia na realização do trabalho, a insegurança no ambiente de trabalho, a qualidade de vida e o merecido reconhecimento por parte da família, do alunado, do poder público e da própria categoria. Diante desse quadro, encontramos profissionais insatisfeitos e desprestigiados socialmente, conforme as palavras de algumas professoras durante as sessões:

Então, não é só o aluno que desrespeita o professor; a família também desrespeita, e os nossos governantes também desrespeitam. E... é tanto que muitos professores abandonam a profissão por conta dessa falta de valorização. (PARTICIPANTE 3, informação verbal).

[...] as instituições, elas não respeitam o professor. O professor está em último lugar; o professor não é nada; a fala do professor não significa nada! (PARTICIPANTE 11, informação verbal).

Vivemos um processo de profundas transformações econômicas, sociais e culturais, as quais têm um desdobramento amplo na vida do trabalhador, implicando reestruturações produtivas e novos arranjos organizacionais. As mudanças ocorridas no novo mercado demandam uma nova forma de envolvimento desse trabalhador com o processo de produção,

exigindo do mesmo uma maior qualificação, flexibilidade, capacidade de adaptação, além da exigência da capacidade de manusear novas tecnologias e estar sempre engajado com os objetivos da organização.

O papel do trabalho tem mudado rápido e radicalmente, e as empresas estão, a cada dia, aumentando o seu poder de competitividade. Consequentemente, a pressão sobre os funcionários também aumenta, o que os torna ávidos para cumprir as metas impostas pelos sistemas de gestão e, assim, manter os seus empregos.

As transformações da sociedade globalizada obrigam a reconstruir o sentido do trabalho docente e impõem novas posturas ao profissional de educação. O magistério exige de seus profissionais um acúmulo de jornadas de trabalho em função dos baixos salários; os professores acumulam funções para além da sala de aula, tornam-se multiprofissionais, com múltiplas habilidades, em funções que vão desde o ensinar, passando pela gerência de conflitos, elaboração de projetos, formação de cidadãos “úteis” ao sistema capitalista, entre outras atribuições. Como explicitam Batista e Andrade (2012, p. 7):

A mudança na legislação da educação advinda com o artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/96 atribui ao professor, dentre outras funções, participar na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e colaborar em atividades de articulação da escola com famílias e a comunidade. Neste sentido, intensifica-se o trabalho precário docente; aumento de reuniões para o planejamento escolar, avaliações, atividades docentes, além da precariedade e/ou ausência de condições das escolas para a realização do trabalho docente: sala de aulas, biblioteca, laboratórios, salas superlotadas. A polivalência no trabalho docente é expressa pelas múltiplas tarefas. São, muitas vezes, gentilmente convidados para colaborar aos finais de semana dos projetos: “escola viva”, “amigos da escola”, “escola da família”, “escola cidadã”, “escola da juventude”, etc.

O aumento das atividades no trabalho tem promovido grandes desgastes físicos, mentais e psicológicos, os quais têm reflexos negativos sobre o desempenho do professor, que se sente cansado com a quantidade de atribuições que lhes são delegadas; além do fato de perderem parte da autonomia de trabalho e, ao mesmo tempo, seu valor social.

Com essas mudanças, o desemprego e a modificação das relações sindicais, as quais envolvem a desregulamentação de um trabalho regular, também fazem parte do momento atual. Diante da contínua ameaça de desemprego, o trabalhador vivencia o medo — que acaba por reforçar condutas de obediência e submissão frente a um trabalho precarizado.

Com a globalização, a década de 1990 inaugura um novo momento da educação brasileira, tendo como eixo central a promoção da equidade social por meio do processo educativo. Conforme Dalila Oliveira (2004, p. 1129):

Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza.

De acordo com Ericeira (2010), as reformas educacionais brasileiras decorrentes das mudanças políticas, iniciadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso e continuadas pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva, refletem bem esse período de transição, uma vez que seguem, sem discordar, as orientações produzidas pelos organismos internacionais para os governos latino-americanos com relação à educação: a adoção de uma transformação produtiva com a equidade.

É possível identificar, nessas reformas, uma nova regulação das políticas educacionais, como no governo de Fernando Henrique Cardoso, a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), que elegeu a escola como centro de planejamento e gestão, e a instituição do sistema de avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para o ensino fundamental e o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), para o ensino médio, entre outras (OLIVEIRA, D. 2004).

Além dessas reformas, Ericeira (2010) discorre acerca das políticas educacionais instituídas no governo de Luís Inácio Lula da Silva, como a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).

Segundo Waldow (2014), no plano educacional, o governo Lula, criou políticas para a educação de jovens e adultos, além das minorias étnicas e movimentos sociais. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) alcançou a Educação Infantil e o Ensino Médio (EM), categorias que antes não foram contempladas. No entanto, como afirma Frigotto (2011), no plano da educação básica, além dos fundos terem prazo de validade, como era o caso do Fundeb, ampliou-se o universo de atendimentos sem, contudo, ampliarem-se os recursos. “Atende-se mais com menos” (FRIGOTTO, 2011, p. 246).

No governo de Lula foram criadas 14 universidades federais e mais de duas centenas de Institutos Federais da Educação, Ciência e Tecnologia. O Programa Universidade para Todos (Prouni) criou mais de 700 mil vagas nas universidades privadas; e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e a Expansão das Universidades Federais (Reuni) ampliou, significativamente, as vagas no ensino superior público (WALDOW, 2014).

Porém, Frigotto (2011, p. 246, grifo do autor) afirma que:

[...] a estratégia de fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses *da minoria prepotente* com as necessidades *da maioria desvalida* acaba favorecendo essa minoria, mantendo o dualismo estrutural na educação, a inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa péfria qualidade de educação para a maioria da população.

Em 2011, Dilma Rousseff assume a presidência da República, dando prosseguimento à forma de governo do ex-presidente Lula, investindo em programas assistencialistas e em programas que visavam à manutenção dos resultados obtidos no ano de 2003. Um dos grandes investimentos do governo Dilma foi o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), estabelecido pela Lei nº 12.513/2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica financeira. O Pronatec tem como público-alvo estudantes do EM da rede pública, trabalhadores, beneficiários de programas federais de transferência renda, populações minoritárias e em situações de risco social (WALDOW, 2014).

No primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011 a 2014), a implantação desse programa foi uma importante forma de ampliação de matrículas e de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, em especial para o Sistema S — Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) etc. Nos discursos de campanha e de posse, a presidente prometeu triplicar o número de matrículas nessa modalidade, ou seja, atingir 12 milhões de vagas, para que jovens tivessem mais oportunidades para conquistar melhores empregos (MIRANDA, 2015).

Todavia, ainda para a referida autora, isso significa um modelo de treinamento para o trabalho, de subordinação à lógica de uma economia competitiva, como desejam e cobram os empresários, seja para o trabalhador menos qualificado, formado em curso com carga horária de 160h do Pronatec, seja para o trabalhador formado na graduação.

Waldow (2014) ressalta que esse programa, como nova política governamental, tem interiorizado o ensino técnico e alcançado parceiros e alunos nas mais remotas regiões do nosso país. Contudo, também afirma que apenas o ensino da técnica não é suficiente para a formação de sujeitos críticos; devendo haver, então, no âmbito do Pronatec, o comprometimento para uma formação política com o intuito de que a consciência crítica seja alcançada e que o domínio da técnica não seja entendido como adestramento, estandardização e padronização dos comportamentos.

Segundo Lima e Pacheco (2017), foi aprovado, em 2014, um novo Plano Nacional de Educação (II PNE), tendo como proposta planejar a educação do país por uma década, com o compromisso de estruturar as suas ações em prol da eliminação das históricas desigualdades educacionais no Brasil. Mas esse plano, a ser monitorado bianualmente, ainda não publicou o seu primeiro relatório, referente ao período compreendido entre 2014 e 2016.

A Lei nº 13.005/2014 aprovou o PNE, tendo como principais diretrizes: a erradicação do analfabetismo e a superação das desigualdades educacionais; a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade da educação; a formação para o trabalho e para a cidadania; o princípio da gestão democrática da educação pública; a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país e dos princípios do respeito aos direitos humanos; o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (PIB); e a valorização dos profissionais da educação. (LIMA; PACHECO, 2017, p. 495).

O II PNE 2014/2024 (Lei nº 13.015/2014) estabeleceu o mesmo percentual da meta do PNE anterior para a expansão das creches, com o objetivo de universalizar a educação infantil, na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade, e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças até o ano de 2016. No entanto, já no ano de 2017 foi constatado que nenhuma das duas metas, seja com relação à creche ou à pré-escola, foi cumprida (ARELARO, 2017).

Para Melo e Sousa (2017), houve um intenso fortalecimento de políticas educacionais voltadas para os interesses das empresas privadas no ramo dos serviços educacionais, além de outras providências legais que aprofundaram os programas de parceria público-privada. Essa época também foi considerada como de grande avanço na incorporação das demandas de diversas camadas sociais, desde o fortalecimento das políticas de educação de jovens e adultos até a universalização da educação básica, que, desde 2009, se ampliou para quatorze anos de educação pública obrigatória e gratuita, além da continuidade e melhoria dos programas de expansão das Universidades e Institutos Federais.

Em maio de 2016, a presidente Dilma é afastada e o vice-presidente Michel Temer assume interinamente a Presidência do nosso país; e, em agosto do mesmo ano, o Senado aprova o *impeachment* de Dilma Rousseff (GONÇALVES, 2017). Para Melo e Sousa (2017), após a saída de Dilma da presidência, as conquistas populares e democráticas, que se acreditava terem sido fortalecidas de forma perene como processo de ampliação do direito à educação para todos, foram sendo sistemática e rapidamente exterminadas.

No governo de Temer, em fevereiro de 2017, foi aprovada a Medida Provisória nº 746, que propôs alterações na organização curricular do EM (Reforma do EM). Na época, o

Ministro da Educação Mendonça Filho apresentou como justificativa para essa reforma a má qualidade do ensino ofertado para os jovens brasileiros. As outras justificativas apresentadas foram: os resultados insatisfatórios nas avaliações externas, os quais foram insuficientes para atender às metas previstas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); e o fato de o Brasil ser o único país no mundo a ter um modelo único de EM (GONÇALVES, 2017). Entretanto, de acordo com a autora supracitada, não há como comparar a educação brasileira com a de outros países, em que a etapa que corresponde ao ensino fundamental acontece em tempo integral e os jovens que cursam o EM possuem um bom embasamento, chegando inclusive a dominar dois idiomas.

Além disso, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 55 foi aprovada pela Câmara Federal e pelo Senado, em dezembro de 2016, sendo considerada, pelo governo federal, uma saída para ajustar as contas públicas e alavancar a economia do país (SANTOS; CALDEIRA, 2017). De acordo com Pascoal (2016), o novo regime fiscal foi uma das principais bandeiras do presidente Michel Temer, e é o ponto que mais pode afetar a educação. Com a aprovação dessa PEC a área — que tem repasse mínimo, garantido por lei (piso), de 18% dos impostos da União — passaria a ter os investimentos estabelecidos com base na inflação. A diferença da educação para as outras áreas é que o primeiro ano de vigência da regra seria 2018, e não 2017. Então, a partir de 2018, a União passaria a ter um investimento mínimo, na área, equivalente ao piso constitucional de 2017 mais a correção do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).

Para Araújo (2018), os impactos causados por tal reforma na educação brasileira são considerados negativos, pelo fato de terem contribuído para o aumento das desigualdades sociais e para uma maior desqualificação da educação básica, além da desvalorização dos profissionais da educação. Conforme o referido autor, essa reestruturação alterou bruscamente a LDB, sendo essa a principal lei que regulamenta a educação nacional, e a Lei do Fundeb, a qual determina o financiamento da educação básica do nosso país. Portanto, apesar da nova legislação estar direcionada para o EM, suas mudanças acabam por atingir toda a educação básica. De acordo com o autor, essas alterações dão continuidade às medidas implementadas na década de 1990, que objetivavam subordinar o EM às demandas mais imediatas dos setores produtivos, concedendo-lhe um caráter mais técnico.

Ainda no governo Temer, Motta e Leher (2017) afirmam que alguns aspectos das políticas públicas da educação, em particular aqueles que comprometem o trabalho docente, se encontram em um contexto de retrocesso. Citam, inicialmente, a notícia que foi veiculada no *site* da Câmara dos Deputados, em julho de 2017, sobre as mudanças nos modelos de

avaliação no processo de formação dos professores, bem como nos livros didáticos. Chamam a atenção para o Decreto nº 9.057/2017, que trata da criação e do desenvolvimento do ensino não presencial, autorizando a oferta de cursos à distância na educação básica e, sobretudo, no EM e profissional.

A redução de concursos públicos e o aumento de contratações temporárias tem [*sic*] sido um dos motes da reestruturação das redes públicas de Educação Básica no atual contexto privatista. Para além da redução dos custos, cria um ambiente conflitivo e competitivo diante de condições de trabalho diferenciadas, esvaziando o caráter coletivo da categoria e possibilidades político-organizativas. (MOTTA; LEHER, 2017, p. 247).

Esses autores abordam também o Decreto nº 9.098/2017, que dispõe sobre o Programa Nacional de Livro e Material Didático, o qual, além dos materiais didáticos passará a financiar materiais de apoio à prática educativa, como obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço, bem como materiais voltados para a formação de professores e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa. Por meio dessa explanação, Motta e Leher (2017) fazem uma crítica a esse novo programa, afirmando que, ao seguir a lógica empresarial, ele contribui para que os professores se tornem dependentes de materiais estruturados, tornando-se pouco qualificados para fazer a adequação da sua metodologia.

O sentido das “reformas” em curso é inteiramente outro: estabelece a profissionalização precoce, sonega conhecimentos científicos, por meio de especialização prematura do percurso educacional da juventude já no ensino médio e, como corolário, aprofunda, em níveis inéditos e preocupantes, a expropriação do trabalho docente. É necessário apontar que tais medidas são congruentes com os drásticos cortes no orçamento da ciência e tecnologia, cujo orçamento em 2017 corresponde a pouco mais de um quarto do existente em 2013. São igualmente afins aos inclementes cortes no orçamento das universidades federais, cortes de tal magnitude que podem levar o sistema federal a completo colapso. (MOTTA; LEHER, 2017, p. 254).

Agora, com poucos dias do governo de Jair Bolsonaro, mudanças significativas já ocorreram no Ministério da Educação (MEC): bloqueios de R\$5,7 bilhões, que representam cerca de 23% de seu orçamento discricionário (não obrigatório), cortando verbas destinadas a todas as etapas da educação. O congelamento de recursos compromete R\$2,1 bilhões das universidades. Entre outras mudanças, ocorreram: bloqueio dos recursos previstos, inicialmente, para construção ou obra em unidades da educação básica, que era um segmento considerado como prioritário pelo presidente Jair Bolsonaro; retirada de recursos de modalidades antes defendidas pelo presidente e sua equipe, como o ensino técnico e o ensino

à distância; bloqueio de recursos para a compra de mobílias e equipamentos escolares, para a capacitação de servidores e para a educação de jovens e adultos, além do ensino em período integral. Do mesmo modo, houve uma contenção em programas importantes de permanência das crianças de baixa renda nas escolas, como merendas e transporte escolar. Ocorreram cortes inclusive nos programas de manutenção da educação infantil como as creches e as pré-escolas (MARIZ, 2019).

Conforme explicam Batista e Andrade (2012), com as mudanças na legislação da educação, intensifica-se o trabalho docente, com o aumento de reuniões, avaliações e atividades, além da ausência e/ou precariedade de condições das escolas para a realização do trabalho docente, como bibliotecas, laboratórios e salas superlotadas.

Gentili e Alencar (2001) concordam com os pressupostos dos autores referidos anteriormente, quando dizem que a expansão de reformas contribui para a precarização do trabalho docente, pois o aumento da demanda por educação acaba por gerar um déficit no magistério. Segundo esses autores, há precárias condições de trabalho, alto número de alunos por professor em todos os níveis de escolarização; baixa oportunidade de formação superior de qualidade, pública e gratuita para quem pretende ser professor; baixos investimentos nas instituições de educação em diferentes níveis; aumento da oferta privada de qualificação; privatização das ofertas de formação num mercado de aperfeiçoamento.

Esses dados anteriores também se encontram aliados ao cada vez menor investimento público em educação, trazendo mais um desafio ao professor, que é o de ter competência para suprir, em uma escola com recursos cada vez mais precários e com condições péssimas de trabalho, as privações culturais e cognitivas “[...] decorrentes da origem de classe da maioria dos alunos.” (KUENZER, 1999, p. 173).

3.3 O trabalho docente no contexto do século XXI

Percebemos que as mudanças sociais, políticas e econômicas provocadas pelo ideário neoliberal têm se refletido na educação e nos profissionais que nela atuam. As reformas educacionais, pelas quais passa a educação brasileira, contemplam elementos que apontam para um processo de intensificação e precarização do trabalho docente. Tal processo caracteriza-se pela falta de condições de trabalho, em que o professor acaba por perder o controle sobre o processo do trabalho, pois ele é representado por propostas curriculares nacionais e pela realização de avaliações, assim como a imposição de diversas outras tarefas, além de ensinar. Esse processo impacta diretamente o trabalho do professor que se sente

desqualificado e sem autonomia, fato esse que compromete a integridade do sistema educativo, uma vez que o profissional docente passa a ser um mero executor, alienando-se da concepção do seu trabalho, submetendo-se a uma forma de gestão, ainda taylorizada.

Portanto, não há como negar que essas mudanças repercutiram diretamente no trabalho do professor, com o aumento das tarefas durante e após a jornada de trabalho, bem como o aumento de responsabilidades de decisão frente à comunidade escolar. Para Silva (2001, p. 1):

Sob pontos de vista divergentes e variados enfoques teóricos e metodológicos, a literatura educacional aponta quase uníssono que o trabalho docente está passando por mudanças. Estudos nos indicam que estas se referem, essencialmente, a preocupações em torno da formação de professores e da qualidade da educação e a ações de precarização e flexibilização do trabalho, envolvidos na crise do Estado sob hegemonia liberal.

Além disso, como explana Dalila Oliveira (2004), o profissional docente, diante das variadas funções que a escola atual exige, também tem que responder a exigências que vão além da sua formação. Como lembra a referida autora: “Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros” (p. 1132). Tais exigências contribuem para o desenvolvimento de um sentimento de desprofissionalização e de perda de identidade profissional. As falas, apresentadas a seguir, de algumas professoras corroboram a perspectiva de Dalila Oliveira (2004):

E ainda tem uma questão que, muitas vezes, você é a válvula de escape dessas questões emocionais, não só do aluno. Inúmeras vezes pais e mães chegam na porta da sala de aula, vem falar contigo. Daqui a pouco estão chorando, contando da relação com marido. E aí você fica em uma situação que você não vai deixar aquela pessoa sair dali sem uma palavra de conforto, mas já extrapolou muito da tua função. (PARTICIPANTE 9, informação verbal).

Além de trabalhar na sala de aula, ser psicóloga, enfermeira, ainda vou ter que ser assistente social, vou ter que ir lá na casa da criança visitar. Quer dizer, a responsabilidade sempre é nossa! (PARTICIPANTE 11, informação verbal).

Essas constatações ratificam as afirmativas de Arroyo (2013), quando diz que um dos entraves que o profissional docente enfrenta, na contemporaneidade, é a descaracterização e desprofissionalização do professor. Para esse autor, é fundamental um redimensionamento do ofício do professor e de sua identidade, e essa nova identidade “[...] tende a ser afirmada frente à nova descaracterização da escola e da ação educativa” (ARROYO, 2013, p. 22).

Alves-Mazzotti (2008), ao entrevistar professoras das séries iniciais do ensino fundamental, aponta que muitas delas consideram que ser professor, no mundo atual, é um grande desafio, uma função que requer muita entrega e força de vontade para não desistir,

uma vez que existem muitas atribuições e pouco suporte. Os motivos que as fazem se sentir dessa forma diante da profissão são diversos, dentre os quais: as carências que as crianças apresentam; o pouco apoio familiar; a violência; a crise de valores; a precariedade de recursos e a desvalorização do professor. Percebem os alunos como abandonados pela família, carentes de carinho e compreensão. Diante desses aspectos, as profissionais se percebem como assumindo diversos papéis: mãe, conselheira, Psicóloga, Assistente Social etc. Embora não reconheçam essas funções como suas, acabam por aceitá-las em consequência do afeto que sentem pelos alunos que, de acordo com as suas percepções, julgam não contar com mais ninguém. Essas ideias sobre a vida atual e futura dos alunos da escola pública contribuem para que as professoras entrevistadas se vejam como a única esperança de seus alunos. As falas que seguem ilustram essas afirmações:

Então, eu acho que nós temos o nosso lado materno também. Todos os dias nós estamos ali com aquela criança, por mais que nós não tenhamos filhos. [...] Mas você se preocupa com aquela parte materna daquela criança. (PARTICIPANTE 4, informação verbal).

[...] é uma sobrecarga muito grande que, na verdade, às vezes a gente não tem apoio mesmo de pais, da família. (PARTICIPANTE 6, informação verbal).

[...] muitas vezes, a gente é a primeira referência de afeto, a primeira referência de acolhimento. [...] E, às vezes, eu fico pensando: o que vai ser dele? Eu fico olhando pra ele; às vezes, fico perdida, tentando... E ele tem vontade de aprender, mas toda essa base deixa ele muito confuso, deixa ele com dificuldade de concentração, deixa ele muito agitado. [...] Eu sei que não é responsabilidade só minha; eu sei que tem todo um contexto, mas inegavelmente eu também atribuo uma responsabilidade a mim, porque muitas vezes eu sou o primeiro vínculo, a primeira referência de afeto dessa criança. (PARTICIPANTE 9, informação verbal).

Então, são situações que a gente, além de professor, a gente tem que ter n profissões. Aquela criança que cai, que machuca, e que a gente tem que correr pra acudir, que tem dor de barriga. A gente tem que dar uma de psicóloga, às vezes, para cuidar de um e de outro. A criança chega chorando. Por quê? Está chorando por quê? Não é sem motivo. [...] A gente estranha. Aí vai trabalhar e tentar descobrir por que. A criança está apanhando em casa; está batendo no colega porque está apanhando em casa. E como que a gente vai fazer pra resolver essas situações que, infelizmente, a gente não tem como resolver? (PARTICIPANTE 11, informação verbal).

Outro aspecto que necessita ser considerado diz respeito às formas de flexibilização da contratação da força de trabalho nos moldes da acumulação flexível, nas escolas públicas e privadas. Com relação às escolas públicas, no lugar da figura do professor efetivo, esse agora compartilha seu cotidiano laboral com trabalhadores submetidos a outras formas de contratação: o professor temporário, ou seja, aquele contratado por tempo determinado, substituindo alguém do quadro efetivo e o professor precarizado, aquele que realiza a

ampliação da carga horária via contrato provisório, sem direitos trabalhistas, tais como licença médica, férias, 13º salário, na maioria dos casos (MIRANDA, 2006).

No que tange às formas de contratação na rede privada, temos os professores horistas, que podem estar trabalhando baseados na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), ou não, ou seja, podem ter sua carteira de trabalho assinada ou sem qualquer proteção legal.

Em ambos os casos, o professor vende a sua força de trabalho para uma instituição que determina, em todas as dimensões, o seu trabalho — tendendo esse a ser mais controlado, intensificado, precarizado e mais explorado, considerando a necessidade de se acumular o capital. No caso das instituições privadas, a força de trabalho é ainda mais limitada pelos controles institucionais, com vistas à produtividade (KUENZER; CALDAS, 2009).

Entre outros aspectos, a questão salarial também é apontada como um fator de desmotivação profissional, no exercício da docência. Carreira e Pinto (2007) afirmam que muitos docentes expressam sua insatisfação e seu descontentamento relacionados à baixa remuneração, sendo essa um fator determinante para o sentimento de desmotivação. Para os autores, a remuneração é entendida como algo que necessita ser debatido e redimensionado a fim de atender às prerrogativas daqueles que trabalham como norteadores do conhecimento.

Como consequência do rebaixamento dos salários, os professores vão sendo obrigados a aumentar a quantidade de horas ministradas, triplicando a sua jornada de trabalho e atuando em diversas escolas ou, até mesmo, buscando outras fontes de renda. A ampliação do tempo de trabalho, aliada à diversificação de tarefas, contribui para que o professor tenha cada vez mais dificuldades para realizar um bom trabalho (KUENZER; CALDAS, 2009):

Aí, eu estou aqui, mas na rede também já tenho outras experiências com outras modalidades: Ensino Fundamental Maior e também Ensino Médio. Então, às vezes, eu tenho que me triplicar em várias realidades, em vários planejamentos, em várias cabeças, em vários conflitos. (PARTICIPANTE 5, informação verbal).

Diante da situação anterior, duas questões podem ser destacadas: maior probabilidade de adoecimento do professor e uma função exercida aquém do potencial do profissional, como consequência da sobrecarga de trabalho. Ambas acabam por interferir na qualidade do ensino, seja pelo excesso de licença médica, seja por aulas que nem sempre são bem elaboradas ou bem ministradas, em decorrência do cansaço do professor (JACOMINI; PENNA, 2016).

Enguita (1991) traz discussões a respeito do trabalho docente, denominando-o de semiprofissão, uma vez que essa se encontra subordinada ao capital. O profissional docente

deixa de ser um profissional liberal, visto que o produto do seu trabalho já não lhe pertence e escapa do seu controle, embora ele ainda mantenha um certo grau de autonomia no que diz respeito ao processo do seu trabalho.

Inserindo-se nessa discussão, citamos Frigotto (2015), o qual aborda a natureza improdutiva da escola como uma forma de manutenção do sistema capitalista de produção. Em seu artigo, o referido autor busca revisitar o livro escrito por ele, há mais ou menos trinta anos, intitulado *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*, sublinhando algumas mudanças na base material e política das relações sociais e capitalistas, como também a forma que seu caráter regressivo influencia as esferas da sociedade, contribuindo para a perda de direitos da classe trabalhadora. Ao direcionar a sua discussão para o campo educativo, considera que novas noções como empregabilidade, formação por competências, sociedade do conhecimento funcionam, na verdade, como mediadores e reprodutores da ideologia capitalista, realimentando o processo de exploração e manutenção do sistema, mascarando a regressão social e educacional subjacente.

Hypolito (2010) também exercerá influência sobre a discussão em torno do trabalho docente no Brasil, ao analisar as políticas curriculares desenvolvidas no contexto da globalização, as quais têm orientado as ações do Estado no campo educacional, como forma de regulação social. Segundo o autor, o Estado, ao utilizar-se de estratégias de avaliação, tipicamente gerencialistas, tem obtido êxito na padronização curricular ao implantar políticas de formação docente e ao contribuir para a submissão da escola e da educação aos interesses do mercado.

Gatti, Barreto e André (2011) discorrem acerca das novas exigências do trabalho docente, afirmando que os professores, na atualidade, trabalham em uma situação na qual a distância entre o ideal da profissão e a realidade do trabalho tende a aumentar em decorrência da complexidade e da pluralidade de tarefas, que são chamados a cumprir na escola. Não se pode deixar de considerar a realidade social que a criança está inserida, pois essa ingressa na escola trazendo suas vivências cotidianas e aprendizagens sociais prévias, com expectativas bem diferenciadas de como ocorria nas décadas anteriores. E o profissional docente necessita estar preparado para exercer uma prática que atenda às especificidades do momento, aos alunos com as suas trajetórias de vida e expectativas escolares.

Arroyo (2013) destaca que, ao longo da história da pedagogia, foram criadas múltiplas metáforas voltadas para o ofício de ensinar e educar: parteiras, jardineiras, artífices. No entanto, o referido autor afirma que nos encontramos em um momento no qual fica cada vez

mais evidente que as metáforas da pedagogia não dão conta da infância, da adolescência e das juventudes reais que frequentam a escola. “Não são mais plantinhas tenras, nem massinhas moles e maleáveis, nem fios bordados finos. A vida os endureceu precocemente” (ARROYO, 2013, p. 11). O momento atual apresenta-se muito desafiante para os educadores, porque as crianças, os adolescentes e os jovens exigem do trabalhador docente que este acelere o ritmo e tome passo da realidade que àqueles vivenciam.

Na pesquisa desta dissertação, durante a primeira sessão, quando as participantes discorriam a respeito do seu cotidiano laboral como professoras, uma fala trouxe de forma marcante o impacto que o professor tem sofrido ao lidar com os desafios de educar as crianças do mundo atual:

Quem pensa que vai encontrar crianças não é exatamente assim. Já tem aquela coisa “não sou mais criança, já sou pré-adolescente”. Já age como adulto, entendeu? Tem uma confusão muito grande. Então o conflito é muito grande. (PARTICIPANTE 8, informação verbal, grifo nosso).

Arroyo (2011) diz que o educador convive, atualmente, com formas muito dramáticas de viver a infância. O que se tem percebido, nas escolas populares, é o convívio com o inesperado, que traz sentimentos de desalento, em alguns momentos, e sentimentos de serem desafiados, em outros. Para o referido autor, são justamente esses sentimentos contraditórios que alimentam a docência.

Porém, Gatti e Barreto (2009) afirmam que as circunstâncias nas quais os professores atuam têm demandado uma complexidade crescente, aliando-se, ainda, a uma precarização de suas condições de trabalho, no contexto comparativo do exercício de outras profissões, e têm contribuindo para que haja dificuldades em manter condições favoráveis à autoestima profissional. As falas de algumas das participantes exemplificam as suas insatisfações, quando comparam o seu ofício a outras profissões:

É um dos carmas da nossa profissão. Eu não vejo médico e engenheiro trabalhar sábado e domingo porque faltou na segunda. Mas nós temos que repor porque nós temos um veredicto. Os dogmas dos 200 dias letivos, 800 horas; nós, no nosso caso, 800 horas-aula. Então, nós temos que cumprir religiosamente, rigorosamente, sob risco de guilhotina esses 200 dias letivos. É uma das coisas que realmente não me revolta no sentido pessoal, porque eu procuro não faltar. E todas aqui fazem isso; mas tem escolas que a gente sabe que tem professores medíocres, relapsos que faltam e... [gesto de desdém]. É errado? É errado sim; mas é errado também uma sociedade que penaliza uma profissão e é tão magnânima com outras. O médico falta: “Ah, não veio. Ele está em Bariloche e não pegou avião domingo; ele vem só terça. Ele vai atender só quarta”. São dois dias. Esse médico não vai repor nunquinha esses dois dias. Mas aí de nós se o fizermos. (PARTICIPANTE 8, informação verbal, grifo nosso).

[...] se o médico chegar pra atender, não tiver luva; chegar pra operar, não tiver bisturi, ele não opera. O professor, ele traz do pincel de quadro ao lápis pro aluno escrever, ao papel, ao caderno, porque, se você não trouxer, você não trabalha. (PARTICIPANTE 9, informação verbal).

Diante de tantos impasses e desafios, muitos esforços foram concentrados na área educacional, nas últimas décadas, em função das necessidades e demandas que emergiram na sociedade brasileira no contexto dos direitos humanos, sendo essas de natureza social, econômica e cultural. O país, por meio de sucessivas gestões e formas de governo, procurou investir em infraestrutura, nortear os currículos da educação básica, oferecer mais oportunidades para a educação superior, entre tantas outras opções políticas. No entanto, o Brasil se encontra ainda distante de uma boa qualidade educacional, sobretudo no que se refere às instituições públicas de ensino, as quais atendem a maioria das crianças e dos jovens brasileiros. Entre os fatores que interferem nessa situação, encontra-se a questão dos docentes, sua formação e suas condições de trabalho (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Com relação aos cursos de formação, Dias e Ferreira (2017) realizaram pesquisas em documentos disponibilizados no Portal do MEC e análises de trabalhos publicados sobre programas de formação continuada de professores no período de 2003 a 2015, com o objetivo de investigar se esses programas realmente têm contribuído no aperfeiçoamento da formação do professor, bem como se esses teriam as características necessárias para o desenvolvimento do profissional docente. Os referidos autores concluíram que, nos programas ditos de capacitação de curta duração, não existe o respeito pelas singularidades e nem pelas necessidades do contexto escolar no qual os professores estão inseridos, o que dificultaria e descaracterizaria a verdadeira finalidade do curso como aperfeiçoamento da formação.

Algumas falas das professoras nas sessões refletiram que, nas formações, o professor não se sente acolhido, além de não receber as orientações necessárias relativas às estratégias que poderiam desenvolver com o intuito de contribuir para o aluno avançar em sala de aula:

E o que eles levam de prática é muito pouco. Além de ser pouco é um tempo muito curto. Por quê? Porque é uma formação lá uma vez na vida e outra na morte. Então, não tem como o professor ter uma sequência de estratégias didáticas que venham favorecer o seu trabalho em sala de aula. (PARTICIPANTE 7, informação verbal).

Mas, no mínimo, você deve acolher. Acolher as angústias que o grupo de professores... É nítido! Em qualquer formação que você vá, os professores chegam naquela mesma situação que a gente chegou para esse momento, entendeu? Eu penso que uma formação ideal, mais do que apresentar modelos, é apresentar as bases de sustentação pra que eu consiga avançar. Não é me dizer que eu ainda não estou onde deveria estar, mas é me dar suporte pra que eu perceba que eu posso ir além; que me apresentar estratégias pedagógicas que vão me reforçar. Se eu apresento um problema, por exemplo, de desatenção na sala, não é dizer que o

professor não tem domínio; é me apresentar estratégias que me favoreçam, que eu vá trabalhar com isso. (PARTICIPANTE 9, informação verbal).

E a gente já sabe que a gente vai ouvir nesses encontros; que a gente pode fazer melhor; que a gente ainda não está fazendo o suficiente. (PARTICIPANTE 11, informação verbal).

Gatti e Barreto (2009) discorrem a respeito de estudos críticos referentes à formação continuada, afirmando que a participação dos professores é limitada e, muitas vezes, ausente no que diz respeito à definição de políticas de formação docente e à formulação de projetos que fazem parte da escola e do seu fazer pedagógico como centro. Nessas condições, o profissional docente não se envolve e não se apropria dos princípios, pois não se sente estimulado a alterar a sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusa a agir como mero executor de propostas externas.

Esse discurso da Secretaria Municipal de Educação, esse discurso das formações. Eu escuto por uma questão de educação, e se me abordar frente a frente eu vou dizer: “Eu não concordo com você; não é assim que eu penso. E você, pra falar do meu trabalho com mais firmeza, você tem que ir pra sala de aula comigo”. Que é o que acontece muito pouco. Porque, quando elas vêm, elas vêm lá uma vez e nunca mais aparecem. (PARTICIPANTE 7, informação verbal, grifo nosso).

Gatti e Barreto (2009) também se referem a um modelo de capacitação que segue as características de um modelo em cascata, o qual seria um grupo de profissionais que é primeiramente capacitado e se transforma em capacitador de um novo grupo, que, por sua vez, capacita o grupo seguinte. Segundo os autores, esse modelo tem se mostrado ineficaz quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidades e implicações, pois o ato de capacitar requer estratégias mais complexas e demoradas que as disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos formadores intermediários como dos professores em atuação na base do sistema.

[...] eles pegam professores da rede que eles classificam de alfabetizadores 100% o – que na minha opinião não existe 100%. E esses professores, eles são modelos. E eles é que vão dar a formação; eles são 100%. [...] Então, mas se você vai num encontro desse de formação, e você alega isso, ele diz: “O que você está fazendo pra garantir que esse aluno venha pra sala de aula? O que você já fez?” Aí, você diz. “Ah, você faz, você faz dentro da sala, mas o aluno não tem acompanhamento em casa”. “Não, mas a realidade...” E sendo que a gente, a gente compara as realidades. Eu não posso comparar um aluno da periferia com aluno, por exemplo, da Cohab. Embora sejam alunos da rede pública, são perfis completamente diferentes. E, em sua maioria, os alfabetizadores 100% são professores que não estão nas áreas periféricas. (PARTICIPANTE 9, informação verbal, grifo nosso).

Para Gatti, Barreto e André (2011), um aspecto que também deve ser considerado, no panorama educacional, é o discurso sobre competência. Esse discurso, além de revelar uma compreensão do sujeito de forma idealizada e descolada de suas circunstâncias, subordina a educação às demandas socioeconômicas dos novos modelos de articulação produtiva. Nesse sentido, os sistemas educativos tendem a se envolver de forma exclusiva com a capacitação de pessoas isoladas de seus contextos sociais, sem se preocupar ou se responsabilizar pelas condições que os constituem como professor e como sujeito. Dessa forma, são desenvolvidos processos de capacitação de professores de acordo com uma visão de competência descontextualizada, incidindo em uma responsabilização individual do trabalhador docente pela qualidade do ensino e pela educação de maneira geral (SOUZA; PESTANA, 2009).

Tal perspectiva é retratada por algumas falas das participantes das sessões:

[...] em relação à essa situação, tudo muito cheio de cobrança e responsabilidade. Então, nós somos cobrados por tudo e por todos, principalmente nessa, na nossa área de educação. Se nada funciona, a culpa é de quem? (Todas respondem: do professor!) Do professor, não é? (PARTICIPANTE 5, informação verbal).

Você chega para a criança de seis anos: “Tu tem quantos anos? Como é o teu nome?”. Não sabe te dizer. “Como é o nome da tua mãe?”. Sabe o apelido. Entendeu? Não tem o estímulo básico; não sabe se expressar, não sabe conversar. E aí, quando ele chega e encontra esse universo completamente diferente na sala de aula, ele vai começar o que já deveria ter começado lá atrás. (PARTICIPANTE 9, informação verbal, grifo nosso).

E nesse meio, de tudo isso, o que mais nos frustra é porque, quando chega no final do ano, que a criança não desenvolve, ninguém pensa em tudo isso. É só a nossa culpa. “É o professor, que não trabalhou direito”. (PARTICIPANTE 11, informação verbal, grifo nosso).

Gatti, Barreto e André (2011) dizem que não são apenas os processos de formação inicial ou continuada que têm tomado o pressuposto da responsabilização individual como base, mas também os processos de avaliação docente, inclusive os de carreira, as políticas de abono salarial e os prêmios, demandando uma necessidade urgente de se discutir essas políticas, para que haja uma reflexão sobre os seus efeitos e propostas implementadas.

Outro aspecto importante a ser considerado é o sistema de avaliação da educação básica, que acaba por repercutir negativamente no trabalho docente, de modo a aumentar o nível de tensão entre os profissionais para a obtenção de melhores resultados. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a avaliação educacional realizada em grandes proporções faz parte das políticas que vêm sendo desenvolvidas por vários países, desde os anos 1980, por meio de testes padronizados, com ênfase nos resultados. Nesse sentido, a sociedade brasileira tem observado muitos discursos que defendem a aplicação de testes educacionais

unificados nacionalmente, visando a avaliar o desempenho dos alunos, nos diferentes graus de ensino, e a monitorar a qualidade do ensino ministrado nas escolas brasileiras.

Contudo, segundo Catani, Oliveira e Dourado (2002), na atual conjuntura, a avaliação educacional nos oferece pouco espaço para a concepção de uma avaliação diagnóstica, democrática e emancipatória, realmente voltada para o desenvolvimento escolar e para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, uma vez que a avaliação pode servir tanto para o controle e a regulação, por parte do Estado, quanto para estimular uma maior competição e desempenho, além de reforçar valores como o individualismo, meritocracia e competência. Ainda para os autores, no cotidiano das escolas, a medição tem sido mais valorizada que a avaliação, pois muitos alunos estudam com o objetivo de conseguir uma nota, e não para aprender.

No ano de 1990, foi criado, pelo MEC, o SAEB, “[...] que afere o rendimento dos alunos, por meio de uma matriz de referência curricular, formulada com base no ensino por competência.” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 39). O sistema foi implantado com a justificativa de a avaliação ser vista como uma possibilidade de fornecer informações sobre os processos educacionais, nas esferas municipal e estadual, tendo como objetivo orientar o processo de tomadas de decisões relacionadas às políticas públicas, ao desempenho do corpo discente e à qualidade do sistema escolar como um todo (SANTOS; GIMENES; MARIANO, 2013).

Esse sistema é aplicado a cada dois anos e avalia o desempenho dos alunos brasileiros do quinto e do nono ano do ensino fundamental e dos alunos do terceiro ano do EM, nas disciplinas de Língua Portuguesa, com foco em Literatura, e Matemática, com foco na resolução de problemas (BRASIL, 2003). Dessa forma, com base nas informações do SAEB, o MEC, com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, pode definir ações direcionadas para a reparação de distorções e fragilidades identificadas e direcionar os seus recursos técnicos e financeiros para os setores de maior prioridade, visando ao desenvolvimento do Sistema Educacional Brasileiro e à redução das desigualdades existentes (SANTOS; GIMENES; MARIANO, 2013).

Os resultados do SAEB englobam os desempenhos dos alunos e aqueles referentes às variáveis da instituição escolar — direção, professores, hábitos de estudo e as condições socioculturais dos alunos — e são divulgados em nível nacional por região, estado, localização (capital, interior), zona geográfica (urbano, rural), dependência administrativa (estadual, municipal, federal e particular) (BRASIL, 2003).

No ano de 2005, foram feitos ajustamentos no SAEB com relação à sua natureza e à sua abrangência (NARDI; SCHNEIDER, 2014). De acordo com Neto, Junqueira e Oliveira (2016), esse sistema passou a ser aplicado de forma censitária para as escolas públicas de ensino fundamental, permitindo uma análise mais detalhada dos sistemas educacionais, exatamente por oferecer dados por escola e por município.

Nesse sentido, Santos, Gimenes e Mariano (2013) chamam a atenção para as demandas que envolvem o professor no contexto das avaliações das instituições escolares, uma vez que os resultados alcançados são divulgados e questionados, principalmente se esses forem considerados ineficazes. Quando isso acontece, segundo os autores, a responsabilidade recai sempre sobre o professor, o qual é chamado para prestar contas acerca do índice que, como participante da instituição, ajudou a compor.

Ainda para os autores citados anteriormente, a situação a que fica exposto o professor da educação básica acaba por comprometer o seu desenvolvimento profissional e, por conseguinte, a sua prática pedagógica, no sentido de que estará direcionando o seu trabalho de acordo com as avaliações institucionais, e não com as suas concepções de educação, de escola e de aluno.

Em 2007, o MEC efetivou o IDEB, um indicador que se constitui pelo desempenho dos alunos, por meio das médias obtidas nos exames, e pelo fluxo escolar (SANTOS; GIMENES; MARIANO, 2013). Esse instrumento apoia-se em dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares da educação básica e em instrumentos de avaliação, aliados aos indicadores de aproveitamento escolar. Com o objetivo de obter o êxito esperado, o IDEB mede o desempenho das escolas com base em três conceitos: a aprovação, a evasão escolar e a média obtida nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, levantados por meio da Prova Brasil (BELO; AMARAL, 2013). Esse índice demonstra o intuito do Estado de representar a qualidade da escola, embora não leve em consideração outras importantes dimensões do processo educacional (NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016).

Schneider e Nardi (2014) argumentam que é preciso ter muita atenção no momento de compreender esses resultados, pelo fato de se basearem apenas no desempenho dos alunos ou das escolas, deixando de lado outros fatores que também influenciam nas condições de qualidade.

Nessa vertente, em uma das sessões, questionou-se a própria forma de avaliação do IDEB, o qual desconsidera as especificidades do contexto da escola:

Tem uma variável que, como ela bem coloca, eu acho que influencia muito. Tem criança que vem sem café. Como é que a pessoa aprende com fome? Como é que ela vai ter atenção pra aula, se ela não tem nem o... o, não é? Ela não está nem alimentada. (PARTICIPANTE 3, informação verbal).

Mas é inegável que eu não vou conseguir 100% dentro da realidade que a gente trabalha; de famílias completamente desestruturadas, sem suporte nenhum. Nós somos 4 horas de 24 horas de uma criança. [...] O IDEB ainda não está no que a rede determina como ideal. [...] Que a gente não consegue entender porque que as crianças, na sua evolução, não conseguem demonstrar isso nas provinhas. E aí quem pega só o dado, o que ele vai dizer dessa escola? Não se trabalha, não é? E aí a diretora e a coordenadora foram para uma dessas reuniões dessa de apresentação de dados e desceram o sarrafo na equipe. (PARTICIPANTE 9, informação verbal).

De modo a ratificar a fala dessa última professora, citamos Parente (2012), o qual, ao criticar o IDEB, afirma que esse tipo de avaliação vem estimulando uma lógica empresarial nas escolas, denominada, por ele, de gerencialismo — sendo esse formado pela cultura da competitividade e pelo uso exclusivo de indicadores estatísticos. Para o autor, essa avaliação não leva em consideração as especificidades da escola, da região e cultura, tendo como consequência resultados controversos e o encobrimento de uma série de problemas que podem existir no interior dos estados, municípios e escolas.

Diante de tantas cobranças e exigências, surgem os sentimentos de frustração, mal-estar e autorresponsabilização, demonstrados nas falas de algumas professoras durante as sessões:

[...] porque também, às vezes, eu sinto assim; às vezes, a gente se culpa muito quando as coisas não dão certo, não é? (PARTICIPANTE 3, informação verbal).

E eu ficava muito angustiada, porque eu não estava vendo o resultado que eu estava esperando! E a pergunta vinha de novo: será que é a minha parte que está sendo feita errada? Será que sou eu que não estou dando conta? (PARTICIPANTE 11, informação verbal).

Os discursos anteriores evidenciam o que Parente (2012) relata sobre o IDEB. O autor explica que o processo de avaliação, ao atribuir a responsabilidade para os professores e para a escola, acaba acarretando a sua culpabilização e frustração. Há um sentimento de culpa e decepção, por parte dos profissionais, quando as metas não são alcançadas nas avaliações.

Frente a tantas especificidades que são exigidas aos profissionais da educação, como o entendimento do conteúdo escolar, aliado à pedagogia e à didática, além do desenvolvimento social e cognitivo de crianças e jovens, entre outros aspectos, Gatti, Barreto e André (2011) sinalizam a importância de se valorizar o trabalho do professor como algo além de um ofício. Em outros termos, uma profissão com possibilidades de reconhecimento, com um salário

digno, condizente com a sua formação, que apresente condições de sustento de si e de sua família em uma sociedade, e condições dignas de trabalho.

Diante do contexto retratado até o presente momento, concorda-se com Tardif (2002), quando diz que é muito importante levar em conta a subjetividade humana para compreender a natureza do ensino. Dessa forma, buscou-se entender como os professores vivenciam a docência em diferentes situações da vida profissional, entrando em contato com os seus dilemas e embates alavancados pelas suas experiências, para, em seguida, discorrermos acerca dos sentidos que os professores atribuem ao seu trabalho e em função do mesmo — o que será abordado no capítulo seguinte.

4 OS SENTIDOS DO TRABALHO PARA O PROFESSOR

Antes de discorrer acerca do sentido do trabalho para o profissional docente, torna-se necessário compreender qual a visão sobre os sentidos do trabalho para alguns pesquisadores.

Historicamente, os primeiros estudos a respeito do sentido do trabalho são atribuídos a dois psicólogos, Hackman e Oldham¹, que relacionaram a qualidade de vida no trabalho ao sentido do trabalho (TOLFO; PICCININI, 2007). Para esses autores, um trabalho que tem sentido apresenta três características essenciais:

- a) a variedade de tarefas que possibilita a utilização de várias competências, de forma que o trabalhador se identifique com a sua execução;
- b) a identidade do trabalho, que permite com que o trabalhador consiga identificar todo o processo, desde a sua concepção até a sua finalização, com um resultado tangível, identificável;
- c) o significado do trabalho, considerado como a capacidade de um trabalho ter um impacto significativo sobre o bem-estar e/ou trabalho de outras pessoas, contribuindo para a organização e o ambiente social (MORIN, 2001; TOLFO; PICCININI, 2007).

Outro estudo importante acerca do tema foi realizado entre 1981 e 1983 por uma equipe de pesquisadores identificada como o *Meaning of Work International Research Team* — grupo MOW (ALMEIDA, 2006; GARCIA; HENRIQUES, 2013; ONO; BINDER, 2010;

¹ HACKMAN, J. N.; OLDDHAM, G. R. Development of the job diagnostic survey. **Journal of Applied Psychology**, [s. l.], v. 60. n. 2. p. 159-170, 1975.

TOLFO; PICCININI, 2007). Essa equipe realizou uma série de pesquisas em sete diferentes países: Bélgica, Inglaterra, Iugoslávia, Israel, Japão, Holanda e Estados Unidos, por meio de uma amostra de 15.000 pessoas, entre estudantes, empregados parciais, autônomos, aposentados, desempregados e representantes de distintas profissões. O foco do estudo foi identificar variáveis que explicassem o sentido do trabalho para os entrevistados (ONO; BINDER, 2010).

Entre os aspectos pesquisados pelo grupo MOW, foram encontradas as seguintes características para o sentido do trabalho: êxito e realização pessoal (crescimento pessoal e desafio intelectual), associados à noção de responsabilidade e respeito no relacionamento hierárquico e ao prazer direto com o conteúdo da tarefa; justiça no trabalho (o respeito às obrigações que a organização tem com o trabalhador, recompensas e reconhecimentos dos seus esforços e igualdades de exigências); sobrevivência pessoal e familiar e independência econômica (função social do trabalho com relação à família e às garantias individuais de sobrevivência); carga mental (trabalho como esforço mental, repetição, execução e exigência de ritmo); exigências sociais (responsabilidade do trabalho frente às demandas sociais) (BORGES; ALVES FILHO, 2001).

Estelle Morin, pesquisadora bastante citada acerca do tema sentidos no trabalho, no Brasil e no exterior, iniciou as suas investigações no Canadá — utilizando como métodos a entrevista semiestruturada e o questionário, sendo esse último desenvolvido com base no método utilizado pelo grupo MOW — com um grupo de administradores e estudantes de administração da França e de Quebec (Canadá). Houve grandes convergências nas respostas, e foram destacadas seis características principais de um trabalho que tem sentido:

- a) ser organizado de maneira eficiente, que conduza a um resultado útil;
- b) ser satisfatório em sua realização, permitindo exercer talentos, competências e resolução de problemas; dando oportunidades para vencer desafios e perseguir os seus ideais;
- c) ser moralmente aceitável, respeitando os princípios relativos ao dever e ao saber viver em sociedade;
- d) ser fonte de experiências de relações humanas satisfatórias, o que contribuirá tanto para o desenvolvimento da sua identidade pessoal como para o desenvolvimento de laços de afeição duráveis;

- e) garantir segurança e autonomia. O trabalho está associado à noção de emprego, ao salário que ele propicia, permitindo prover as necessidades básicas, dando um sentimento de segurança e independência;
- f) manter as pessoas ocupadas. É uma atividade programada, com começo e fim, com horários e uma rotina diária. É uma maneira de organizar o tempo, a vida diária e, por extensão, a história pessoal (MORIN, 2001).

A referida autora ainda ressalta:

A organização do trabalho deve oferecer aos trabalhadores a possibilidade de realizar algo que tenha sentido, de praticar e de desenvolver suas competências, de exercer seus julgamentos e seu livre arbítrio, de conhecer a evolução de seus desempenhos e de se ajustar. (MORIN, 2001, p. 9).

Mesmo que as pessoas, em sua maioria, tivessem condições para viver o resto da vida confortavelmente, continuariam a trabalhar, pois o trabalho, além de ser uma fonte de sustento, é um meio de se relacionar com os outros, de ter um sentimento de vinculação com um grupo ou uma sociedade, de ter uma ocupação, para evitar o tédio, de ter um objetivo a ser atingido na vida (MORIN, 2001).

Em 2003, Morin, Tonelli e Pliopas (2007) realizaram uma nova pesquisa, no contexto brasileiro, com 15 estudantes do curso de especialização em administração de uma instituição de ensino superior, na cidade de São Paulo. Essa pesquisa foi baseada no roteiro de entrevistas utilizado por Morin (2001) e teve como objetivo construir um roteiro de perguntas válido para o estudo dos sentidos do trabalho aplicado aos brasileiros. Procuraram, assim, explorar quais os sentidos que os jovens administradores atribuem ao seu trabalho. Nessa pesquisa, os sentidos foram agrupados em três dimensões: individual, organizacional e social.

Na dimensão individual, foram observados entre os entrevistados: satisfação pessoal, autonomia e sobrevivência, aprendizagem e crescimento, bem como a questão da identidade. Na dimensão organizacional, surgiram duas características: utilidade e relacionamento; ou seja, para um trabalho fazer sentido, deve alcançar resultados que a empresa ou o grupo valorize, além da importância de o trabalho ser desenvolvido em um ambiente agradável, cujas relações interpessoais são positivas e permitam a inserção no grupo. Por último, na dimensão social, as entrevistas revelaram duas categorias: inserção na sociedade e contribuição para a sociedade. Alguns dos entrevistados descrevem o sentido do trabalho como uma maneira de pertencer ao conjunto social, enquanto outros relataram que um trabalho tem sentido quando presta alguma contribuição para a sociedade.

Antunes (2009) destaca a relação entre sentido e trabalho sob uma perspectiva mais social, pois, conforme esse autor, para existir uma vida cheia de sentido fora do trabalho, é preciso haver uma vida dotada de sentido dentro do trabalho. Um trabalho autodeterminado que possibilitará o uso autônomo do tempo livre que o ser social necessita para se humanizar e se emancipar dentro do seu sentido mais profundo. A vida dotada de sentido a partir do trabalho permite ao homem explorar as conexões que existem entre trabalho e liberdade.

No entanto, vale ressaltar que alguns autores consideram o termo sentido como sinônimo de significado, sem considerar nenhuma diferença entre os dois conceitos (PERES, 2016). De acordo com Pereira e Tolfo (2016), os termos sentido e significado têm sido utilizados de maneira indistinta, desde os primórdios da história humana, o que tem contribuído para dificultar o entendimento de tais palavras e a construção do conhecimento.

Pereira e Tolfo (2016), por meio de pesquisas, no dicionário *Harper*, sobre o termo sentido, dizem que a palavra se origina do latim *sensus*, definida como percepção, sentimento, compromisso, significado; e do verbo *sentire*, entendido como perceber, sentir, saber.

Bendassolli e Gondim (2014) também assinalam diferenciações entre esses termos, considerando o significado como uma objetivação de uma interpretação acerca de um dado objeto e o sentido como um processo de construção subjetiva singular dentro do universo compartilhado (significados). De acordo com esses autores, um terceiro eixo soma-se a esses dois conceitos, que é a função psicológica do trabalho, entendida, por eles, como o processo de constituição da pessoa no interjogo entre significados e sentidos mediados pelo trabalho. Dessa forma, os três eixos tornam o trabalho o meio que concebe ao sujeito a formação de engajamentos, de ligações com outros, com a realidade, com os seus projetos e atividades que fazem parte do seu espaço de vida de maneira geral. Finalmente, compreende-se o significado do trabalho como um processo subjetivo circundado pela história individual e inserção social do sujeito. Isso quer dizer que a relação subjetividade-trabalho se constitui por meio do contexto sócio histórico, político e cultural (SCHMIDT *et al.*, 2017).

Nessa vertente, encontraram-se professoras que expressaram uma tentativa de aproximar os sentidos que atribuem ao seu trabalho, aos seus sonhos e aos seus projetos de vida:

Eu lembro, alguns momentos da minha infância, eu lembro de mim com muita dificuldade na sala, em sala de aula. E eu olhava pro quadro e eu não entendia nada, porque o quadro era enorme; a professora escrevia e eu ficava perdida. Hoje, a minha reflexão hoje é assim: hoje eu tenho que desenhar uma folha no quadro, para os meus alunos compreenderem que a folha que está lá é essa folha que eles têm aqui. Então eu trabalho muito assim, pensando como eu era antes, as dificuldades

que eu tinha. Meus alunos também. Alguém pode no meio deles, alguém ter essa dificuldade que eu tinha antigamente. [...] Os professores que eu tinha na época eram professores tradicionais, que não faziam com que você viajasse. E eu não quero ser esse professor. [...] Você educa, você instrui. Então, a gente está o tempo todo fazendo junto. Educando, instruindo. E eu quero proporcionar o melhor pra eles. Porque eu vim de lá também, como ela falou, da escola pública. (PARTICIPANTE 1, informação verbal).

[...] eu acredito muito na escola pública. Acredito muito. Eu vim de escola pública. Então eu faço questão de falar para os meus alunos “Vocês podem! Vocês podem!”. Eu vim de lá. [...] Eu falo pra eles, na época que eu fazia UEMA, eu não tinha dinheiro pro lanche eu ia pro prédio de Geografia esperar o jambo cair. [...] porque eu já tava vindo da UFMA, ia pra UEMA e não tinha dinheiro mesmo. Só tinha o dinheiro da *xerox*; não tinha pra comprar lanche. E pra que eles enxerguem que há outra possibilidade, sem ser o “aviãozinho”, sem ser o vendedor de droga, não é? Sem ser a pessoa que vai se prostituir pra ganhar dinheiro. Então, eu acredito na escola pública porque eu vim de lá. (PARTICIPANTE 9, informação verbal, grifo nosso).

Eu sempre quis fazer diferença na escola pública. (PARTICIPANTE 11, informação verbal).

Diante das tensões causadas pelas dificuldades de compreender os conceitos, direciona-se um olhar para os estudos de Leontiev (1978), que trata sentido e significado como os elementos constitutivos da consciência humana. Segundo esse autor, nas sociedades primitivas, quando o homem travava sua luta contra a natureza, e a exploração do homem pelo homem ainda não existia, a esfera das significações coexistia com a esfera dos sentidos; “[...] as ações de sentido e significado se confundiam porque não havia divisão social entre o trabalho e as relações de exploração.” (PEREIRA; TOLFO, 2016, p. 304). Após o capitalismo é que acontece a cisão entre significado e sentido da ação. A união foi rompida, e esse rompimento encontra-se ligado intimamente às incongruências dos sistemas de produção capitalista (ASBAHR, 2014).

Tolfo e Piccinini (2007) consideram que significado e sentido são fenômenos interdependentes, de forma que os significados são construídos coletivamente em determinado contexto histórico, econômico e social, e os sentidos são concebidos como uma produção pessoal em função de uma percepção individual dos significados coletivos, com base em experiências palpáveis. Nessa acepção, o individual e o coletivo não se anulam, pois, por meio de acordos firmados em coletividade, abre-se mão de uma parte do seu potencial subjetivo individual para viver junto e de forma cooperativa (DEJOURS, 2004b). Portanto, o trabalho não significa somente produzir; é também uma relação social, uma vez que não se trabalha apenas para si, “[...] trabalha-se para alguém: para um patrão, para um chefe ou um superior hierárquico, para seus subordinados, para seus colegas, para um cliente, etc.” (DEJOURS, 2004b, p. 31).

Para Dejours (2004e), é pelo trabalho que o sujeito constrói a sua identidade social; e para que isso aconteça é necessário que haja uma relação com o real, estabelecida por meio do trabalho. Assim, para a PdT, o trabalho é o espaço de constituição do sujeito, em que o prazer e o sofrimento são inerentes ao trabalho, como consequência das relações estabelecidas entre a organização e o trabalhador.

Dejours (2000), ao falar acerca da crise psicopatológica, afirma que essa se encontra centrada em uma crise de identidade; e a identidade consiste em uma armadura para a saúde mental. O reconhecimento no trabalho contribui para a construção da identidade do sujeito, trazendo sentimentos de alívio, prazer e leveza. “O trabalho se inscreve então na dinâmica de realização do ego.” (DEJOURS, 2000, p. 34). O autor diz que o reconhecimento é uma condição decisiva na dinâmica de mobilização subjetiva da inteligência e da personalidade no trabalho. Em outras palavras, o reconhecimento é decisivo para que haja motivação no trabalho. A percepção que o trabalhador tem de ser reconhecido interfere diretamente no destino que o sofrimento terá no trabalho; se há reconhecimento, então o sofrimento no trabalho poderá ser transformado em prazer. Quando um trabalho é reconhecido, as angústias, as dúvidas, os esforços, as decepções, que também fazem parte de todo o processo, adquirem um sentido (DEJOURS, 2004a).

Pode-se dizer que a construção da identidade profissional está intimamente relacionada à socialização. Esse processo é construído no momento em que os conhecimentos, os princípios, as práticas e os discursos profissionais, desencadeados no exercício de uma ocupação, modelam a identidade profissional dos indivíduos (SPUDEIT; CUNHA, 2016).

Com relação ao processo de construção da identidade no trabalho, Léda (2009) afirma que esse é sempre um processo muito dinâmico, pois o sujeito, ao vivenciar situações de prazer e sofrimento em sua atividade laboral, faz um investimento psíquico nela por meio das exigências do desenvolvimento de estratégias de defesa a fim de dar contas das realidades enfrentadas. Ciampa (1998, p. 88) considera que a identidade humana pode ser definida como metamorfose, “[...] ou seja, o processo permanente de formação e transformação do sujeito humano, que se dá dentro de condições materiais e históricas dadas”. O autor fala da metamorfose não como algo natural, mas como algo que ocorre mediante um processo histórico e social. Ressalta que a identidade não é algo pronto, concluído e atemporal, mas que está em contínuo processo; é algo que está em movimento (CIAMPA, 1984).

Segundo Sousa e Melo (2017), a identidade não é um dado imutável, nem algo que possa ser adquirido exteriormente; é um processo de construção do sujeito historicamente situado. Esses autores também dizem que a profissão de professor, assim como as demais,

surge em determinadas circunstâncias e momentos históricos, como resposta às necessidades expressas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. De modo a complementar as concepções dos autores, citamos novamente Ciampa (2007), o qual afirma que as identidades formam a sociedade, ao mesmo tempo em que são formadas por ela. Nesse sentido, a identidade é, primordialmente, uma questão social e política, e não apenas meramente acadêmica ou científica.

A esse respeito, Pimenta (1997, p. 7) afirma que a identidade profissional docente:

[...] se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seus modos de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Lima (2005) diz que as identidades são instáveis e guardam o caráter de provisoriedade. Além disso, a identidade também é dinâmica e depende da inscrição do sujeito nas relações sociais, que vai adquirindo diferentes configurações espaço-temporais:

[...] primeira escola que eu estagiei. Ok! Eu cheguei lá, vi a professora dando uns berros em cima do aluno, aí eu fiquei traumatizada. Aí eu conversei com a minha professora: “Professora, a gente não pode deixar essa professora gritar”. Eu ingênua: “Professora, a gente tem que fazer alguma coisa”. Eu levei um choque! Porque na hora da aula, que a gente estava lá, a professora deu um berro lá em cima do menino. Eu: “Meu Deus do céu! Professora a gente tem que fazer alguma coisa!”. Aí depois que a gente vai pra sala de aula, a gente desconstrói nesse sentido. Aí, o que a gente aprendeu na faculdade, aquela teoria, aquela pieguice, que é um ideal. (PARTICIPANTE 10, informação verbal, grifo nosso).

Nota-se que essa professora, em sua fala, flagra as suas mudanças nos modos de se relacionar com os alunos, mostrando-nos que “[...] é pelo contraste entre quem fomos e aqueles em quem nos tornamos que se pode falar de novas identidades; outros modos de ser e viver a docência” (LIMA, 2005, p. 163), em que a identidade do professor não remete a um sentido único e seguro de si mesmo.

Para Dejourns (1997), além de o trabalho ser idealizado como algo utilitário, ele consiste em afirmar a identidade do trabalhador, por meio das atribuições peculiares que o sujeito insere na realização da tarefa. Dessa maneira, o sentido atribuído ao trabalho pelos indivíduos é composto pela percepção da sua utilidade para a organização e sociedade, ao mesmo tempo em que confere ao operário a identificação com a tarefa, o que viabiliza o

sentimento de realização e satisfação, além de fazê-lo sentir-se inserido no grupo ao ter seu trabalho reconhecido pelos pares (OLIVEIRA *et al.*, 2004). A satisfação expressa pelo discurso da professora exemplifica o sentimento de utilidade:

No sentido profissional *stricto sensu*, bem estrito, é quando uma criança descobre a palavra. Entendeu? No sentido sala de aula. Quando a criança que vem, que não conhece o alfabeto, aí com o desenrolar, com dois meses, essa criança me diz a primeira palavra. Para mim, é um dos maiores encantos você proporcionar ao outro o direito e a delícia de saber ler. No sentido social é quando um aluno meu, que eu sei que é difícil, que é complicado, que a mãe realmente não tem uma situação boa, financeira que lhe proporcione nada, vem pra mim e diz “Tia, eu estou fazendo faculdade”. Como eu já encontrei vários. (PARTICIPANTE 8, informação verbal, grifo nosso).

Basso (1998) discute sobre sentido e significado do trabalho docente. Com relação ao professor, o significado do trabalho relaciona-se à finalidade das atividades fixadas socialmente.

[...] o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno (BASSO, 1998, p. 5).

Quanto ao conceito de sentido, o referido autor o vincula ao trabalho realizado pelo professor, àquilo que o incita e o motiva a fazer o que faz.

Já Lemos (2009) acredita que analisar a articulação entre as condições objetivas e subjetivas tendo em consideração o discurso do profissional docente, refletidas nas categorias significado e sentido, pode auxiliar no entendimento acerca da construção da identidade do profissional docente. O autor ainda afirma que uma ruptura entre essas duas categorias pode contribuir para o desencanto do professor com o seu trabalho e o abandono da profissão.

Aguiar e Ozella (2006), ao se basearem na Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky, relacionam as categorias significado e sentido com o pensamento e a linguagem. De acordo com esses autores:

[...] os significados são produções históricas e sociais que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. [...] eles também se transformam no movimento histórico momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, em consequência, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo. Os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226).

Os referidos autores consideram os significados como pontos de partida. A análise e interpretação desses conteúdos podem levar-nos para zonas mais profundas, que são as zonas de sentidos. Portanto, os sentidos são muito mais amplos que os significados pelo fato de os primeiros constituírem a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade, a qual é mediada socialmente, caracterizando-se como uma singularidade historicamente construída. Para captar os sentidos, precisa-se conhecer os processos de mediação, sendo esses os que organizam objetivamente a relação entre a singularidade e a universalidade, permitindo uma análise contextual, em um processo dialético, identificando elementos que estavam ausentes. Conforme Vygotsky (2003, p. 156):

O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir, sendo assim, a linguagem é o instrumento fundamental no processo de constituição do homem. A palavra representa o objeto na consciência, dessa forma a relação pensamento-linguagem é uma relação de mediação.

A compreensão dessa relação, do ponto de vista de Aguiar e Ozella (2006), passa pela compreensão das categorias significado e sentido. Este último impulsiona o sujeito para a atividade, embora esteja relacionado a necessidades que ainda não se realizaram. De acordo com Vygotsky (2003, p. 151), “[...] o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito” e, sendo generalização e conceito atos de pensamento, o autor conclui também que o significado é um fenômeno do pensamento.

Aguiar e Ozella (2006, p. 226) entendem os significados como construções históricas e sociais que permitem a comunicação de nossas experiências; “[...] são conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos e configurados a partir de suas subjetividades”. Basso (1998), ao considerar o significado como a generalização e fixação da prática social humana por meio de instrumentos técnicos e culturais, afirma que:

[...] no caso dos professores, o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, por seu objetivo e conteúdo concreto, efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, em condições reais e objetivas nas quais se dá a condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno. (BASSO, 1998, p. 5).

Para o autor, a compreensão do significado do trabalho docente torna-se possível quando são consideradas as ações mediadoras desenvolvidas pelos professores, com o intuito de fazerem com que os seus alunos se apropriem dos resultados da prática social:

[...] a mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos, que permitam a elaboração e o entendimento da realidade social e a promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico. (BASSO, 1998, p. 5).

Nesse sentido, como ação mediadora, a prática pedagógica tem como objetivo garantir ao aluno o acesso ao saber científico, colaborando para:

[...] ampliar as oportunidades de o aluno objetivar-se em níveis superiores, não só satisfazendo necessidades já identificadas e postas pelo desenvolvimento efetivo da criança, como produzindo novas necessidades de outro tipo e considerando o desenvolvimento potencial, ou seja, as ações pedagógicas que estimulam e dirigem o processo de desenvolvimento da criança (BASSO, 1998, p. 6).

Leontiev (1978), ao refletir sobre as relações entre significado e sentido do trabalho na sociedade capitalista, considera que há nessa sociedade uma ruptura entre o significado e o sentido da ação no trabalho, sob as relações sociais de dominação, fazendo com que os sentidos pessoais das ações não correspondam ao seu significado, caracterizando, assim, relações alienadas. Basso (1998, p. 6) parece concordar com as afirmações de Leontiev, ao dizer que:

[...] o trabalho do professor será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação. Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir a sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade, haverá a cisão com o significado fixado socialmente.

No entanto, para o referido autor, a superação da alienação não depende apenas das condições subjetivas, mas também das condições materiais nas quais se realiza a atividade, ou seja, “[...] das condições efetivas de trabalho que fazem a mediação desta busca de relações mais conscientes” (BASSO, 1998, p. 7). Portanto, para compreender os sentidos que os professores atribuem ao seu trabalho, torna-se necessário também compreender em que condições objetivas ele é realizado, como a instituição escolar, relações socioprofissionais, disposição de materiais didáticos, jornadas de trabalho, salários, entre outros aspectos. Essas questões continuarão sendo levantadas ao longo desta dissertação.

Apesar de todo o sofrimento que as professoras vivenciam ao enfrentar o real do seu trabalho com toda complexidade, foi possível identificar, em seus discursos, situações que proporcionam prazer:

[...] prazer quando você consegue atingir o seu objetivo, quando você consegue ver uma criança já desenvolvendo; uma criança que nem conhecia letra e consegue. Ela não conseguia nem escrever na linha, não sabia o que era uma linha de um papel; escrevia tudo muito sem coordenação alguma, e você já começa a ver isso. Isso aí é gratificante. (PARTICIPANTE 3, informação verbal).

[...] eu tenho certeza que faço a diferença na vida dos alunos que chegam lá pra mim. [...] porque eu sei que nenhum aluno sai igual. Às vezes, eu não atingi todas as metas que eu me propus, mas eu sei que ele não sai da mesma forma que ele chegou. Seja como ser humano, seja na questão mesmo do conteúdo. E eu fico muito feliz por saber disso. (PARTICIPANTE 9, informação verbal).

[...] amo transmitir conhecimentos também. E como diz Paulo Freire, quem ensina aprende ao ensinar, quem aprende ensina ao aprender. Então, o processo de ensino aprendizagem é uma troca; é uma recíproca, porque tem coisas que eu aprendo com os meus alunos. Às vezes, eles me surpreendem com conhecimentos que eles têm do dia a dia, às vezes eles me surpreendem também por atitudes. (PARTICIPANTE 10, informação verbal).

O sentido pra mim é ver resultados, ver aquele aluno aprendendo. Para mim o sentido do meu trabalho é a alegria de ver os alunos lendo no final do ano, mesmo que não sejam todos. Eu fico muito feliz quando eu percebo que meu aluno já está... porque já é... ele pode até não ir adiante, pode não ir muito, mas o primeiro passo foi dado. E pra mim alfabetizar é isso. É você dar um primeiro passo para aquela criança que vai ter uma estrada gigantesca ainda pela frente, mas você conseguiu iniciar, conseguiu fazer ele pensar. [...] E aí o sentido do meu trabalho é esse; é conseguir chegar àquele objetivo que é fazer que aquele aluno sabe ler e escrever, conseguir perceber e entender o mundo ao redor dele. Porque não basta só ler e escrever, tem que ler e compreender. [...] A gente não tá educando essas crianças só pra passar no vestibular, só pra ler e escrever, mas pra vida. Então, quando ela consegue perceber o mundo, quando ela consegue abrir os olhos pra leitura, pra escrita, perceber o mundo que está ao redor dela, aí sim quem sabe a gente não consegue tirar eles – como ela falou – dar a possibilidade deles terem uma vida melhor. [...] para mim, esse é o sentido. (PARTICIPANTE 11, informação verbal).

Leontiev (1978) ressalta que os motivos são atribuidores de sentidos. O motivo apresentado pela professora, para expressar o seu prazer em ensinar, converge com o trabalho no sentido social. O motivo salarial também é importante, mas reflete ser apenas um estímulo. Os motivos sociais detêm um sentido, “[...] enquanto que os motivos-estímulos, que coexistem com os primeiros em ocasiões altamente emocionais e afetivas, não têm a função de conferir sentido” (LIMA, 2005, p. 156). A fala de outra professora, durante as sessões, reflete bem o que foi dito a respeito das ocasiões emocionais e afetivas:

Embora eu saiba que aqui, diante de toda essa conversa da gente, a gente diz assim: “Ah, eu não sei como é que eu faço isso”; “Ah, eu não sei como é que eu dei conta”; “Ah eu não sei se eu gosto”. Pois para mim diante de tudo que eu escutei, diante daquilo que eu penso, a gente tem muito amor sim, gente, por tudo que a gente faz. Aqui todo mundo tem amor por tudo que faz, porque se a gente não tivesse, a gente não estava nesse local; não estava não, gente. Nós não aguentaríamos. (PARTICIPANTE 7, informação verbal, grifo nosso).

Uma das professoras se contrapôs à fala da professora anterior, ao explicar sobre a forma como enxerga o seu trabalho:

[...] eu costumo dizer que eu não trabalho por amor; eu trabalho por dinheiro porque eu preciso pagar conta. Agora o que faz diferença na minha vida é que eu trabalho com amor. Faz muita diferença, porque no dia que eu chegar na porta de qualquer escola, de qualquer sala de aula e não sentir mais que eu posso fazer diferença, para mim ali vai ter perdido o sentido. Então, eu não trabalho por amor. Eu realmente acho que deveria ganhar mais, que a gente deveria receber melhor pelas condições que a gente trabalha, pela quantidade de trabalho. [...] se a educação fosse realmente prioridade, o professor ganharia o que ele tem que ganhar correndo três turnos; ele ganharia para fazer um turno porque ele faria com qualidade, porque ele teria tempo. (PARTICIPANTE 9, informação verbal).

Os pronunciamentos anteriores destacam o sentimento de desvalorização e do não reconhecimento do trabalho exercido pelo professor. Para Dejours (2007), o sentido do trabalho manifesta-se no campo do reconhecimento, o qual deve expressar o retorno do investimento feito pelo sujeito no trabalho. Porém, se esse investimento passa despercebido ou é negado pelos outros, surge o sofrimento e, por meio desse, a ameaça para a saúde mental. Por conseguinte, a falta de reconhecimento é considerada prejudicial à saúde do trabalhador e fonte de sofrimento psíquico. Para esse autor, o trabalho é idealizado como algo que transmite o sentimento de utilidade e que consiste em afirmar a identidade do trabalhador por meio das atribuições peculiares que o sujeito insere na realização da tarefa. Dessa maneira, o sentido atribuído ao trabalho, pelos indivíduos, é composto pela percepção da sua utilidade para a organização e a sociedade, ao mesmo tempo em que confere ao sujeito a identificação com a tarefa, o que viabiliza o sentimento de realização e satisfação.

Os relatos de algumas professoras refletem a importância de serem reconhecidas pelos seus alunos:

Então, ela melhorou muito o comportamento dela, de tanto eu conversar, de chamar a avó, já mudou muito. E ela já lê! E ela já lê muito bem! E ela já está começando a escrever cartinhas. [...] No dia seguinte, ela veio me dar essa cartinha. [...] “Professora, você é muito importante pra mim; você pra mim é a melhor professora que eu já tive; eu não quero que você mude; eu não quero mudar de sala”. [...] Aquilo me emocionou. Eu falei: “Meu trabalho não é em vão!”. [...] “Oh! Que maravilha! Eu chorei, fiquei encantada. Eu mostrei a carta para todo mundo. [...] Tem criança que está acordando pro mundo por causa daquilo que tu falas, do teu carinho, do teu amor, da tua referência. (PARTICIPANTE 11, informação verbal, grifo nosso).

Os sentidos do trabalho, para as professoras, abrangem também a ascensão social:

Assim, eu enxergo, eu penso que meu trabalho é a maior ferramenta de ascensão social que pode ter para essas crianças, que ninguém vai tirar. Se eu chegar ao final do ano e der 100 reais, der 100 reais para uma criança, rapidinho vai acabar. Mas, se eu conseguir aquilo que eu me disponho, porque a gente não consegue 100%, mas a gente consegue grande parte da turma, a gente consegue aquilo que a gente se propôs. Então ele consegue, ele consegue se enxergar como sujeito, ele consegue enxergar que ele pode. [...] a gente fala da responsabilidade da família, mas muitas vezes a família, o pai e a mãe que lá estão, muitas vezes eles são vítimas. Eles não incentivam porque eles não tiveram. A gente não dá aquilo que a gente não tem. [...] eu faço muita questão de conversar com os pais. Eu nunca tive um pai que tivesse um ensino superior. Então, se ele não tem, se ele não visualiza isso como importante, ele não pode estimular no filho dele. [...] Então, eu enxergo o sentido do meu trabalho essa ferramenta e ascensão, que aquela criança enxergando na educação, é um meio de transformação social. (PARTICIPANTE 9, informação verbal).

No referido processo, os professores percebem a importância do seu papel social, na medida em que a sociedade espera o ingresso de estudantes qualificados no mercado de trabalho (BEVILAQUA; FERREIRA; MANCKEL, 2016).

Percebe-se também que a motivação para o trabalho se encontra associada à satisfação dos alunos com o ensino recebido e dos professores com o trabalho realizado, independentemente das avaliações dos sistemas de ensino:

[...] é você dar um primeiro passo para aquela criança que vai ter uma estrada gigantesca ainda pela frente; mas você conseguiu iniciar, conseguiu fazer ela pensar. [...] porque a gente não trabalha só com instrução. Porque o mundo não é só instrução. A gente não está educando essas crianças só para passar no vestibular, só para ler e escrever, mas para vida. Então, quando ela consegue perceber o mundo, quando ela consegue abrir os olhos para leitura, para escrita, perceber o mundo que está ao redor dela, aí sim, quem sabe a gente não consegue tirar eles, como ela falou, dar possibilidade deles terem uma vida melhor? Esse para mim, esse é o sentido. (PARTICIPANTE 11, informação verbal).

O motivo reside no sentido pessoal que o professor construiu sobre a docência. Estar fazendo algo de bom significa ter um sentido pessoal e um reconhecimento social daquilo que o professor faz. “Os professores sentem que o seu trabalho tem um valor social, de que eles são necessários para a sociedade” (LIMA, 2005, p. 146). Leontiev (1978) diz que o sentido pessoal é profundamente íntimo; é ele que vincula, no plano psicológico, a realidade com os motivos do indivíduo. Portanto, o sentido pessoal é que dá à realidade um colorido emocional.

Entende-se que, embora haja dificuldades e sacrifícios relacionados o trabalho, as professoras conseguem sentir prazer de trabalhar com as crianças na instituição da qual elas fazem parte, pois:

[...] quando uma atividade importante para o homem por seu sentido pessoal se enfrenta no curso de sua realização com uma estimulação negativa, que pode

provocar inclusive uma forte vivência emocional, o sentido pessoal a despeito desta permanece incólume e o que comumente se produz é um rápido descrédito sempre crescente da emoção assim surgida, a partir do ponto de vista psicológico. (LEONTIEV, 1978, p. 166).

Dessa forma, o reconhecimento dos alunos e a satisfação do professor em perceber os resultados dos seus esforços, conferem sentido ao trabalho docente.

Diante do exposto, compreende-se que os fatos particulares de cada realidade vivenciada pelas professoras contribuem para a construção de uma rede de sentidos a respeito do seu trabalho. Porém, visando a continuar colhendo mais informações sobre os sentidos do trabalho para as professoras, buscou-se investigar como ocorreu o processo de inserção delas na profissão docente — o que será discutido no tópico seguinte.

4.1 A docência como escolha profissional

Muitos autores vêm se debruçando em investigações acerca das vidas e práticas de professores como forma de compreender a realidade escolar. Ao tentar compreender os motivos que levaram os sujeitos desta pesquisa a escolherem a docência, considerou-se o professor como alguém inacabado, que se constrói ao longo da sua vida e das trajetórias da sua profissão (ARROYO, 2013).

De acordo com Thurler e Perrenoud (2006), as razões que levam os professores a escolherem a profissão em que atuam são variadas, podendo envolver desde a questão da vocação até a necessidade de trabalho para garantir o próprio sustento.

Bock (1995) afirma que as teorias que tratam da escolha profissional podem ser agrupadas em teorias não psicológicas e teorias psicológicas. As primeiras simbolizam as convicções econômico-sociais que situam a escolha como se fosse um acidente, ou seja, as profissões são acolhidas de uma forma mais casual, sem que haja uma intervenção pessoal e ao sabor das contingências; enquanto as segundas se interessam mais pela atuação concreta das pessoas, fundamentando a sua prática na orientação vocacional tradicional.

Soares (2002) sinaliza que fatores políticos, econômicos, sociais, educacionais, familiares e psicológicos influenciam na escolha de uma profissão, enfatizando a necessidade de se considerar essa multiplicidade de fatores, uma vez que toda escolha ocorre inserida em um sistema capitalista que representa e padroniza as escolhas dos indivíduos. Nesse contexto, a escolha não é considerada uma opção; as pessoas não são instruídas para escolher, e sim escolhidas pelo sistema, acreditando que escolhem.

Castro (2003) argumenta que o contexto social em que o indivíduo está inserido não pode ser desconsiderado no momento da escolha profissional, pois as pessoas escolhem uma profissão de acordo com as possibilidades apresentadas no momento e no espaço em que se encontram, sendo influenciadas pelas circunstâncias; o que significa dizer que tais circunstâncias podem limitar a possibilidade de escolha de uma profissão, fazendo emergir situações nas quais a relação entre o indivíduo e a profissão se configura como sendo não escolha. Citamos como exemplo a participante 3:

No momento que eu escolhi a docência, eu fui induzida pela minha mãe. Na verdade, eu não queria a docência. Mas a minha mãe foi muito... pensou adiante de mim, e me ajudou e eu não me arrependi. Assim, eu não me arrependi de estar na docência. Eu ingressei no mercado com mais facilidade, porque existe uma carência muito grande de professor. (PARTICIPANTE 3, informação verbal).

Brasil e Galvão (2012), com vista a investigar os fatores determinantes na escolha profissional pela carreira do magistério, entrevistaram professores da educação infantil da rede de ensino particular e pública. Os pesquisadores evidenciaram que a escolha pelo magistério, na maioria das vezes, não surgiu como uma ação individualizada, mas em consequência de uma rede de motivos interconectados, que envolvem desde a história da família até as oportunidades que se colocaram em dado momento da vida do professor entrevistado. Diante disso, os pesquisadores entenderam que a escolha pelo magistério ocorreu, algumas vezes, de forma consciente; enquanto, outras vezes, as escolhas ocorreram porque as opções não eram muitas, e até quase inexistentes. Dessa forma, chegaram à conclusão que a escolha pelo magistério não aconteceu como primeira opção, mas por ser considerada uma solução mais rápida e fácil para os participantes. A fala de uma das professoras que participou das sessões expressa o pensamento dos autores:

[...] e também minha mãe, ela sempre teve esse pensamento de, ou você faz magistério ou você faz enfermagem, que você não ficava desempregada. (PARTICIPANTE 6, informação verbal).

Pesquisas realizadas por Brasil e Galvão (2012), Machado (2017) e Souza Neto *et al.* (2007) destacam a influência familiar como um dos fatores determinantes na escolha do magistério. A família, de acordo com Santos (2005), tem papel fundamental quando se trata de escolha profissional, podendo tanto ajudar quanto dificultar no momento da escolha.

A princípio já tinha outras duas irmãs também professoras, e também minha mãe. (PARTICIPANTE 6, informação verbal).

Venho de uma família de professores. Este sempre foi o meu universo. E aí, quando eu percebi, eu já estava lá. (PARTICIPANTE 9, informação verbal).

Eu sempre digo que eu não escolhi, ela me escolheu. Porque eu sou de uma família onde todos são professores. Inicialmente eu achava que eu não ia querer aquela vida para mim; era muito cansativa. Vi o tanto que a minha mãe trabalhava; era muito cansativa. Estudei pra outras coisas, mas de repente eu me vi num mundo que eu já sabia fazer quase de tudo daquilo ali, e aí eu não sabia fazer mais outra coisa. (PARTICIPANTE 11, informação verbal).

Os resultados da pesquisa realizada por Machado (2017), com professoras que atuam na educação infantil de uma rede pública, evidenciaram que há situações em que a escolha pela carreira profissional decorreu das condições materiais de existência. Dessa forma, a escolha pela docência nem sempre ocorre pela identificação com a profissão, mas por uma oportunidade surgida. Todavia, existe a possibilidade de haver identificação com a profissão no decorrer das atividades, contribuindo para que o profissional permaneça e construa a sua carreira.

[...] e aí a gente começou a procurar uma maneira de ganhar dinheiro. A gente começou assim. E aí, na nossa casa era um quadro pequenininho quando a gente veio pra cá. E a minha irmã disse: “A gente vai fazer o seguinte: a gente vai dar aula”. A gente já tinha o nível médio. Veio para cá para estudar. E aí a gente disse assim: “A gente vai dar aula em casa”. E a gente começou a pegar criança particular; começou e aí o negócio foi dando certo. (PARTICIPANTE 1, informação verbal, grifo nosso).

Frente às discussões, percebeu-se que, quando se trata de assuntos referentes à escolha profissional, é necessário levar em consideração o contexto histórico, social, cultural e econômico da sociedade, a qual se encontra em constantes transformações e acaba por incidir diretamente na vida dos sujeitos e na relação deles com o mundo do trabalho.

Ao direcionar o olhar para o professor, Machado (2017) entende que, nas circunstâncias atuais, as opções de escolha profissional se tornaram mais diversificadas, e a docência tem sido desprestigiada por diversos fatores, como baixos salários, pouca valorização social, entre outros. Consequentemente, a procura pela carreira docente tem diminuído principalmente na educação básica. A título de exemplificação, apresenta-se a fala de uma das professoras: “Eu ingressei no mercado com mais facilidade, porque existe uma carência muito grande de professor.” (PARTICIPANTE 3, informação verbal).

Gatti (2011) concorda com as afirmações da autora citada anteriormente, ao afirmar que estudos apontam para uma redução na procura por cursos de formação de professores. Tal fator, segundo ela, pode ser efeito de mudança na curva demográfica, redução da atratividade da carreira docente, proposta curricular pouco motivadora, entre outros fatores.

Os dados também revelaram que alguns professores podem ser referências para as escolhas profissionais, conforme foi mencionado em uma das sessões: “[...] até hoje eu lembro dos meus professores; ainda sou amiga dos meus professores de primário. Nós somos amigos. Eu tenho um carinho muito grande.” (PARTICIPANTE 11, informação verbal).

Para Oliveira (2007), a formação do professor não é iniciada na academia, e sim a partir das referências dos professores nos nossos primeiros processos de escolarização, e que são revisitados por meio das nossas memórias.

Até o presente momento, discorreu-se sobre o trabalho e seus sentidos. Porém, como frisa Síveres (2015), não basta analisar como o sujeito se sente sendo professor, é necessário também pensar como ele relaciona motivos às ações realizadas. Assim, no próximo capítulo, será abordado como o professor está inserido na OT, levando-se em conta os seus prazeres, sofrimentos, mecanismos de defesa e de mobilização subjetiva.

É importante ressaltar que, no capítulo anterior, foram citadas teorias das áreas de administração e educação e da abordagem dejouriana. No capítulo a seguir, ao se discorrer acerca da ACT, será utilizada como base a abordagem dejouriana, a qual se apresenta mais dinâmica e dialética, assim como propõe a própria PdT.

5 A ANÁLISE CLÍNICA DO TRABALHO E OS ENCANTOS E DESENCANTOS: vivências das professoras do ensino fundamental

Vale lembrar que os aspectos teóricos foram articulados com os dados oriundos do campo desde o início desta dissertação. Todavia, este capítulo voltar-se-á exclusivamente para a ACT das professoras do ensino fundamental, conforme metodologia proposta por Mendes e Araújo (2012). Como foi exposto no capítulo introdutório, a exposição dos temas das entrevistas e das sessões ocorrerá por meio das seguintes etapas: I – Análise da Psicodinâmica do Trabalho (APDT); II – Análise da Mobilização do Coletivo de Trabalho (AMCT). Optou-se por não fazer a ADC, e sim pela utilização de um espaço com uma condição de escuta clínica coletiva mais aberta, em que os questionamentos, as análises e as intervenções foram direcionadas para a OT, os vínculos sociais e as vivências das professoras em suas realidades concretas no contexto laboral (MERLO; MENDES, 2009).

5.1 Análise da Psicodinâmica do Trabalho (APDT)

5.1.1 EIXO I: Organização do Trabalho (OT)

De acordo com Dejours (1992), fazem parte da OT alguns elementos como: divisão do trabalho, conteúdo das tarefas, hierarquia, modalidades de comando, relações de poder, responsabilidades, entre outros. Não diz respeito apenas à regulamentação de condutas dos trabalhadores no sentido de garantir a eficácia do trabalho, mas abrange também as relações intersubjetivas que são construídas e influenciadas pelo lugar ocupado hierarquicamente pelo sujeito.

A OT é um local onde ocorrem as vivências de prazer e sofrimento, as quais solicitam a utilização de estratégias de defesa ou estratégias de enfrentamento como uma forma de lidar com as contradições que emergem no trabalho. Em decorrência disso, a OT pode promover tanto o prazer como sofrimento, sendo capaz de contribuir para o estabelecimento da saúde e do adoecimento (ROSAS, 2012).

Diante desses aspectos, tem-se uma investigação psicodinâmica acerca das situações de trabalho, discutindo-se as dimensões entre o prescrito e o real. Para a PdT o real do trabalho é compreendido como “[...] aquilo que em uma tarefa não pode ser obtido pela execução rigorosa do prescrito” (DEJOURS, 1997, p. 43); ou seja, é a forma que os trabalhadores desenvolvem para dar conta daquilo que o prescrito não alcança, como as

situações inesperadas, inusitadas, que fogem ao controle do trabalhador, exigindo dele o uso da sua criatividade (FACAS *et al.*, 2013). Por sua vez, a tarefa prescrita pode ser encontrada em manuais que determinam as regras e as normas impostas pela organização, com o objetivo de orientar a conduta do trabalhador na execução das suas atividades (ROSAS, 2012).

A elaboração da OT real implica o afastamento das prescrições para dar lugar à atividade de interpretação. A OT real aparece como um compromisso construído por meio de um jogo social, visto que, na medida em que há a passagem por um trabalho de interpretação, há também a diversidade de interpretações possíveis e, conseqüentemente, o conflito entre as diferentes interpretações. Portanto, a organização real do trabalho é o resultado das relações sociais (DEJOURS, 2004a).

Para a PdT, há sempre uma lacuna entre o trabalho prescrito e o trabalho real, que permite ao sujeito expressar a sua criatividade e a sua engenhosidade, desenvolvendo, dessa forma, sua inteligência e sua autonomia, possibilitando a autorrealização e a construção da identidade (FACAS *et al.*, 2013). O sofrimento surge quando não há mais possibilidade de haver uma negociação entre o sujeito e a realidade imposta pela OT (DEJOURS, 2004a).

No contexto do trabalho docente, as professoras trouxeram queixas relacionadas à dificuldade de colocar em prática os métodos de ensino que são aprovados pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) e pela LDB, como o que está exposto no Art. 32, inciso I:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...]. (BRASIL, 2017, p. 23).

Diante dessas exigências, as professoras relataram, nas sessões, as suas limitações no trabalho e as pressões que sofrem por resultados, para concluir os conteúdos na expectativa que os alunos tenham assimilado tudo, uma vez que a maioria das crianças inseridas na escola em questão se encontra em situação de negligência e abandono:

Então, a rotina do professor, ela não se resume só no planejamento que você fez. Não. Porque, quando você chega dentro da realidade da sala de aula, muda tudo praticamente. (PARTICIPANTE 4, informação verbal).

Você chega, você já tem o seu planejamento e começa a executar. E aí, as necessidades das crianças vão surgindo e você percebe que, em seu planejamento, todo dia há uma alteração. Elas são crianças que geralmente vêm de um nível de carência afetivo muito grande. [...] E além de toda essa assistência emocional, você não pode deixar o pedagógico de lado. E a gente está sempre correndo atrás como eu falei para ela. O ideal é que as crianças cheguem no primeiro ano alfabetizadas. E

elas chegam sem ter a pega do lápis. Então, eu tenho uma heterogeneidade muito grande, porque eu tenho aquela que tem o apoio da família e já sabe ler, e eu tenho que trabalhar com aquele que não tem a pega do lápis sem esquecer aquele que já sabe ler, porque eu preciso avançar aquela criança. Então, são conflitos diários que você precisa lidar; e desafios diários que você que tem que estar disposto a enfrentar. (PARTICIPANTE 9, informação verbal).

As falas em questão vão ao encontro do que preconizam Aguiar e Almeida (2008), ao destacarem que os afazeres dos professores estão sendo afetados pelas circunstâncias sociais, tais como as condições econômicas, políticas e sociais, além das familiares e dos seus alunos. Os autores entendem que o mal-estar docente se encontra relacionado às mudanças ocorridas na sociedade, pois a própria escola e os profissionais encontram dificuldades para acompanhar o ritmo das mudanças sociais (AGUIAR; ALMEIDA, 2008).

Outra queixa bastante presente nas sessões são as condições precárias de trabalho. De acordo com Dejours (1992, p. 25):

Por condição de trabalho é preciso entender, antes de tudo, ambiente físico (temperatura, pressão, barulho, vibração, irradiação, atitude, etc.), ambiente químico (produtos manipulados, vapores e gases tóxicos, poeiras, fumaças, etc.), o ambiente biológico (vírus, bactérias, parasitas, fungos), as condições de higiene, de segurança, e as características antropométricas do posto de trabalho.

Complementando os conceitos de Dejours, Kuenzer e Caldas (2009) entendem por condições de trabalho o agrupamento de recursos que proporcionam uma melhor realização do trabalho educativo, envolvendo tanto a infraestrutura das escolas e materiais didáticos disponíveis quanto os serviços de apoio aos educadores e à instituição escolar.

No universo da escola pública, as professoras têm se deparado com a escassez e a falta de recursos materiais e financeiros de toda ordem, como material escolar, material de apoio para oficinas, recursos didáticos e materiais básicos, a exemplo do pincel para quadro branco. Sob condições de ensino inadequadas, muitas vezes o professor retira dos seus rendimentos para investir em recursos pedagógicos no intuito de ofertar metodologias e estratégias adequadas ao aprendizado dos alunos (SILVA *et al.*, 2019). Além disso, o espaço tem se mostrado inadequado no que diz respeito à estrutura física de algumas salas, que se encontram bastante precárias oferecendo risco de acidentes, conforme alguns discursos abaixo:

[...] está dando aula com uma sala que está caindo o teto. [...] Eu dou a aula na turma dela, em parceria com ela, mas tem hora que faz (reprodução do som do vento); aí eu olho assim pro teto. Aí eu tento acalmar as crianças. Aí tem um que diz: “Professora, tá balançando!” Aí eu digo: “Não se preocupe é só o vento! Está passando”. [...] Se cair eu não vou nem correr, porque tem tanta criança pequena que

you have that already there to help. (PARTICIPANTE 4, verbal information, highlight ours).

The teacher, he brings from the chalkboard to the pencil for the student to write; on paper, on the notebook, because if you don't bring you don't work. (PARTICIPANTE 9, verbal information).

The majority of schools in the municipality, in the afternoon school, do not have even paper, hygienic, imagine *internet* and a teacher's room for you to plan. (PARTICIPANTE 11, verbal information).

It is interesting to note, when we turn our eyes to the LDB (BRASIL, 2017), notably for Art. 67, which deals with the valuation of education professionals, the inciso VI of the referred article affirms that working conditions must be guaranteed:

Art. 67. The teaching systems will promote the valuation of education professionals, ensuring them, including in the terms of statutes and plans of the public career: I – exclusively by public exam and titles; II – continuous professional improvement, including with remunerated periodic licensing for this purpose; III – professional salary floor; IV – functional progression based on qualification or habilitation, and on performance evaluation; V – period reserved for studies, planning and evaluation, included in the work load; VI – adequate working conditions. (BRASIL, 2017, p. 44).

Nevertheless, as Brandão (2015) affirms, the large number of interpretations about the meaning of the term “working conditions” contributed to the fact that this inciso has little practical effect in the valuation of education professionals, becoming, then, practically impossible to hold the public power responsible for the lack of conditions, since the interpretations are subjective. In face of this, each person can interpret it in a differentiated way.

Another important point to be highlighted is the fact that teachers do not find themselves capacitated to work with students who present special needs. Although we know that the Federal Constitution (BRASIL, 1988), through Art. 208, inciso III, guarantees to holders of special needs the right to quality education in regular teaching, in public institutions, we understand that there is no way to include children with special educational needs in regular teaching without specialized support, which offers orientation and assistance to teachers. This fact ends up aggravating the reality of classrooms that have a large number of students in various stages of development, according to the discourses of some teachers:

[...] do you know what it is? The number of students; it's a lot of students per class. You are a loner in class because you don't have support. (PARTICIPANTE 1, verbal information).

Mas ali tem alunos com diversas dificuldades que necessitam de outros profissionais; e nós sabemos disso. Porque dentro da sala de aula tem muitos alunos portadores de deficiências, e que você, o professor, tem que lidar com esses alunos dentro da sala de aula. Aquele aluno, o [nome do aluno] que todo mundo conhece, que a gente está dando aula, e ele simplesmente começava a gritar, batia; já tira toda a concentração dos outros alunos, e do professor; autista. [...] O [nome do aluno], que é autista também, mas muito inteligente; mas quando ele diz que não vai mais fazer, pronto, acabou; ele entra no mundo dele. [...] a gente sabe que hoje esses alunos têm que estar dentro da sala de aula, porque é a lei; mas eles não pensam no professor. Eu sou um profissional capacitado para isso? (PARTICIPANTE 4, informação verbal).

E além desses outros problemas, as turmas são muito lotadas; é muito aluno, gente! Na verdade, a gente trabalha para dois, três professores; é uma sobrecarga muito grande que, na verdade, às vezes a gente não tem apoio mesmo de pais, nem da família. Dos governantes a gente nem cita mais, não vou me concentrar nesse ponto; nem cita mais. (PARTICIPANTE 6, informação verbal).

Mas o que me chamou atenção é ver que os professores, quando chegam na rede pública, eles têm medo mesmo. Eles não estão acostumados a chegar numa sala com 25, com 30 alunos e ter que dar conta sozinhos. Cheio de aluno especial, às vezes, e ter que dar conta sozinho, sem ter nenhum recurso. Você se assusta. E me assustou! (PARTICIPANTE 11, informação verbal).

Como diz Kuenzer (1999, p. 173), são exigidos dos educadores que eles tenham competência para suprir, “[...] em uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe da maioria dos alunos”, em uma situação de agravamento das condições sociais e investimentos políticos.

Outro aspecto que vem ganhando mais espaço, nas discussões sobre a análise do trabalho do educador, é a questão da violência, sendo essa considerada algo ocorrido de forma rotineira no cotidiano das escolas. As professoras, durante as sessões, relataram algumas situações vivenciadas com os seus alunos e familiares:

E outra coisa também: no nosso trabalho, que ultimamente isso tem se tornado muito comum, a agressão do aluno ao professor. E o professor fica desamparado. Porque, se o aluno é indisciplinado, a culpa é do professor. Se o aluno ameaça o professor. [...] Ele disse assim: “Olha, se eu for expulso dessa escola, quando eu completar 15 anos tu vai ver!” (PARTICIPANTE 3, informação verbal, grifo nosso).

[...] então ele já andava nas ruas; era pequeno, mas já andava nas ruas. E quando chegava na sala a gente via que ele que ele estava... que ele tinha usado alguma coisa. Então, teve uma vez na sala de aula... quando a gente fala com o aluno, já coloca a mão para trás; eu aprendi isso, a colocar já a mão para trás falando com eles, porque o [nome do aluno] estava muito agressivo na sala de aula, nesse dia. E aí ele derrubou a carteira no chão e a carteira ficou, e eu falei para ele. (PARTICIPANTE 4, informação verbal).

[...] a violência! Eu, nós aqui moramos. Eu moro no bairro; sou do bairro; e outras meninas moram em outro bairro. Um bairro que é marginalizado, mas, diante dos que eu trabalho, não chega nem nos pés. São bairros altamente perigosos, entendeu? São bairros altamente perigosos. E aonde a violência externa está adentrando na escola. Aonde nós estamos vivenciando momentos em que o professor não está

conseguindo dar aula, porque o aluno está jogando, está batendo, estão brigando. (PARTICIPANTE 5, informação verbal).

Teve um caso da tarde que [nome da Diretora] teve um aluno que foi expulso. Ela foi ameaçada. (PARTICIPANTE 6, informação verbal).

Você sabe que está lidando com diversos tipos de pais, que ele pode estar ali armado, ele pode te dar uma facada, ele pode estar com um revólver, ele pode atirar em você, ele pode lhe aguardar lá fora. (PARTICIPANTE 7, informação verbal).

Ameaça! A gente sofre ameaça de pais. Eu nunca sofri diretamente ameaça; mas indiretamente... tipo: “Professora, a minha filha vai passar? Ah, porque, sabe, eu não queria mudar ela de escola, porque minha rua... eu sou o dono da boca não sei de onde...”. Aí, você já vê que ali naquela conversa já tem intrínseco... já está intimidando; falando o que você gostaria, não é? (PARTICIPANTE 11, informação verbal, grifo nosso).

No caso da violência, os professores têm-se vistos sozinhos diante de dilemas, pois os casos são tratados de forma isolada e pontual, bem como os efeitos causados nos mesmos, os quais costuma ser diagnosticados de forma individual (KUENZER; CALDAS, 2009).

Os dados coletados entre as professoras que participaram das sessões concordam com as pesquisas de Pedrosa *et al.* (2016). Esses autores, ao buscarem compreender os significados do fenômeno da violência para professores de uma escola pública de Goiânia, identificaram que as formas de violência, direcionadas aos professores, mais cometidas são as verbais; entre os alunos encontram-se as verbais e físicas. Conforme os pesquisadores, a família não tem assumido o seu papel como um lócus de socialização e educação, fato que tem colaborado, de forma direta, para a sobrecarga do trabalho do professor.

Com base nas falas das professoras, percebemos o quanto a família pode influenciar diretamente no comportamento dos alunos. Para Blaya (2002), o ambiente familiar e as relações estabelecidas nesse contexto podem favorecer comportamentos agressivos. Em sua pesquisa, a autora destaca que o ambiente familiar é apontado como difícil e perturbador na maioria dos casos, e é frequente que as crianças que desenvolvem comportamentos mais intimidadores na escola tenham sido submetidas à violência doméstica. Tal violência pode ser compreendida como pais negligentes e agressivos — incluindo disciplina severa e punitiva — e conflitos entre pais (FARRINGTON, 2002). Citamos como exemplo:

E, assim, esse menino é rejeitado pela mãe; a mãe, assim, essa avó na verdade, essa meia avó, assim, vó de criação. Ela até denunciou essa mãe no conselho tutelar, por descaso mesmo, abandono intelectual, tudo. E o menino é superagressivo na sala de aula, super tudo. [...] Aí eu mandei chamar a avó. Ela foi me relatar, para mim e para direção, a história de vida desse garoto. E, é assim, era rejeitado pela mãe. E tinha casos assim, se ele vai pedir um lápis, segundo a avó, se ele vai pedir um lápis para mãe, ela começa a meter tapa nele porque ela não aceita; ela não quer a aproximação dele, nem dos outros filhos. (PARTICIPANTE 10, informação verbal).

As professoras também relataram algumas situações em que os pais emitiram, no ambiente escolar, comportamentos considerados, por elas, agressivos:

[...] e quando eu chego na sala, chega o pai para deixar a criança e a confusão está feita. “Quem é Fulano? Quem é?” “Como assim pai, quem é fulano?” “Porque eu quero saber! Esse menino tá puxando o cabelo do meu filho, tá arrancando o cabelo do meu filho e eu levei meu filho no médico, e o médico achava que era eu que tava batendo no meu filho. E eu quero dizer uma coisa pra senhora! Eu já matei um por causa disso, e pra matar outro não custa nada!” (PARTICIPANTE 8, informação verbal, grifo nosso).

[...] de situações em que a gente defende nosso aluno dos próprios pais. Porque o pai chega, e já vai na nossa sala assim com dois quentes e três fervendo para cima do aluno: “Porque fulano fez isso, e isso, e isso!”, “Porque filho de vagabundo!” “Peraí! Na minha sala não tem filho de vagabundo. Eu tive que fazer isso essa semana! Uma mãe... aqui na minha sala todo mundo é inteligente, todo mundo é importante, todo mundo é especial, assim como sua filha é. “Não, mas eu sei de quem ela é filha! E se ela encostar na minha filha e não-sei-o-que... a mãe não presta! A vó não presta!” Eu digo “Calma aí! A criança está bem aqui. A senhora ia gostar da mãe dela vir aqui e dizer que sua filha não presta? Da mãe dela dizer... da mãe dela vir aqui e dizer que a senhora não presta pra sua filha? Aqui na minha sala quem resolve sou eu!” (PARTICIPANTE 11, informação verbal, grifo nosso).

Um ponto importante que precisa ser destacado é o fato dos outros funcionários da escola não se perceberem como educadores:

[...] essa formação deveria se estender para essas outras pessoas também. Eu concordo. Essa semana eu, na hora do lanche, eu pedi pra uma aluna pegar para mim. Eu disse: “Vai lá, pega para mim um suco”. Ela foi. O que a mulher disse era que ela estava era mentindo. “Tia, eu fui lá, mas ela disse que era mentira minha”. (PARTICIPANTE 3, informação verbal, grifo nosso).

Porque a formação continuada para professor, não tem que ser só para professor não. Tem que começar da portaria. Todos os funcionários têm que passar por aquela formação. E nas escolas, infelizmente, a gente não vê isso. (PARTICIPANTE 7, informação verbal)

E ainda tem um problema. Porque todo mundo que compõe a escola faz parte do ambiente educacional. [...] ele é um educador de alguma forma. E nem sempre se percebe. [...] tinha uma criança que chegou com... – você conhece o seu aluno. Se ele chega, está mais apático, você vai lá: “O que foi que aconteceu?” Ela falou que ela não tinha, não tinha tido almoço. [...] já estava bem perto da hora do lanche, e eu torcendo pra ser comida, porque tem dia que é comida. [...] Eu falei: “Vai lá na tia do lanche e pergunta se... pede pra repetir”. Aí ela foi lá e pediu. E aí ela disse: “Aqui você vem é para merendar, não é para almoçar!” [...] quando ela veio chorando, já veio chorando porque ela, ela tinha dito isso. Ah, eu fiquei muito zangada. [...] Então, muitas vezes na escola não tem essa visão. Aquele que cuida do portão trata o menino como, como... entendeu? O menino que não se comporta é um marginalzinho [...]. Então, acaba rotulando a criança sem conseguir enxergar o contexto. Não entende que ali também ele está fazendo parte do ambiente educacional. (PARTICIPANTE 9, informação verbal, grifo nosso).

Considerando que o trabalhar, como ação, se dá nas relações intersubjetivas dos envolvidos no contexto (MENDES, 2007), é importante olhar para além do docente para

buscar a compreensão do trabalho na escola. Embora a educação formal seja realizada dentro da sala de aula (área fim), onde se transmite as informações e conteúdos aos alunos, é necessária a estrutura de outra área (área meio) e de um suporte pedagógico para que o trabalho seja realizado de maneira mais eficiente, em um cenário em que se solicita da escola não apenas a educação formal, mas também a atenção aos problemas sociais e econômicos que interferem no desempenho dos estudantes (BARBOSA, 2009).

Diante de todo esse contexto de dificuldades, torna-se importante observar como são estabelecidas as relações de trabalho. Para Dejours (1992, p. 75), as relações de trabalho são todos os laços humanos criados pela OT, tais como “[...] relações com a hierarquia, com as chefias, com a supervisão, com os outros trabalhadores – e que são às vezes desagradáveis, até insuportáveis.”

As relações de trabalho não ocorrem de maneira isolada, no sentido de ser apenas o indivíduo e a tarefa por ele desenvolvida, e sim em uma relação de mão dupla, de troca que envolve sempre pessoas em busca de objetivos organizacionais, pessoais e financeiros. Mas mediar essas relações não é uma tarefa fácil, uma vez que envolve pessoas diferentes com suas crenças, valores e princípios (SILVA, 2012).

No que diz respeito à interação entre as docentes, refletiu-se uma dificuldade, no dia a dia, para o estabelecimento de diálogos que oportunizassem a troca de experiências e o debate em torno de situações relacionadas ao trabalho. Tal dificuldade mostrou-se associada à rotina laboral das professoras que, geralmente, se dividem em jornadas duplas ou triplas de trabalho para aumentar a sua renda mensal. Algumas delas lecionam nos turnos da manhã e tarde; e uma professora afirmou trabalhar nos três turnos diariamente:

[...] também eu tenho uma vida muito estressante de trabalho. E eu fico analisando assim: às vezes eu digo “Meu Deus, o que eu estou fazendo da minha vida, o que eu estou fazendo da minha vida!?”. Porque, às vezes, eu não tenho tempo; às vezes não, na maioria das vezes, eu não tenho tempo de trocar uma palavra com uma vizinha, que é uma amiga bacana, e eu não tenho tempo. (PARTICIPANTE 3, informação verbal, grifo nosso).

Eu, especificamente, parece que eu não tenho vida fora. [...] Chego em casa e tenho que me preparar para... ainda mais que são realidades diferentes. As meninas aqui que tem outra escola, mas é a mesma... mesmo nível de ensino; é fundamental. E eu não. É fundamental menor, fundamental maior e ensino médio, entendeu? São três realidades totalmente diferentes. (PARTICIPANTE 5, informação verbal).

Às vezes, não dá tempo nem de você ir na sala dos professores, não dá. [...] dificilmente você tem um tempo de partilha, e quando tem é para formação, que é do coletivo. E quando dá o horário de 11:30 você sabe que você tem que ir muito rápido, porque você tem uma hora e meia pra chegar em casa, se alimentar e estar em outro trabalho; porque essa é a realidade de quase todos os professores. Ninguém trabalha em um só lugar, porque não dá. É muito trabalho. Eu não estou

desdenhando, mas é muito trabalho para pouco dinheiro. Para você ter uma qualidade de vida melhor não dá para você trabalhar em um lugar só. (PARTICIPANTE 9, informação verbal).

Percebe-se que a sobrecarga de trabalho resultante dos baixos salários acaba por ditar o ritmo da rotina laboral vivenciada pela maioria dos educadores que precisa dar conta das inúmeras atividades das diferentes instituições escolares. Esse aspecto contribui para o maior distanciamento entre as colegas de trabalho, pois o período entre um trabalho e outro é muito curto para que sejam compartilhadas as realidades vivenciadas em sala de aula.

Porém, apesar de todas as dificuldades de interação manifestadas pelas professoras, o grupo se considera unido: “[...] a gente soma forças aqui. Essa roda aqui realmente significa muito do trabalho que a gente realiza aqui no [nome da escola]. Quando eu cheguei, eu encontrei realmente esse grupo, esse sentido de grupo” (PARTICIPANTE 8, informação verbal).

Acredita-se que a forma como as gestoras (diretora e supervisoras) administram as demandas que vão surgindo na realidade da escola e a relação que essas estabelecem com as docentes têm contribuído para que essas últimas se sintam acolhidas no espaço escolar, pois, nos momentos em que as professoras se referiram à gestão, todas foram unânimes em afirmar que as profissionais exercem um papel fundamental na organização coletiva do trabalho pedagógico, estando a serviço das metas do ensino, e mostrando-se sempre presentes, receptivas e abertas ao diálogo, de forma a alcançar os objetivos comuns:

[...] tenho um bom relacionamento com as duas. No olhar, na comunicação. É rápida. Mas tudo que eu preciso na minha sala, às vezes até uma *xerox*, vou lá e elas... eu sinto o apoio delas. Das duas! Até quando tem algum problema com aluno, que eu levo. [...] na realidade como nós temos nas escolas públicas, que muitas são totalmente abandonadas. Não é caso da nossa, que nós temos uma diretora presente, uma coordenadora presente que nos dá auxílio, apoio. (PARTICIPANTE 4, informação verbal).

Até porque elas nos apoiam em muitas coisas que a gente faz. (PARTICIPANTE 7, informação verbal).

[...] a coordenadora, é uma pessoa maravilhosa, que trabalha, que está aqui, mas ela tem que dar conta de onze salas. [...] É uma relação que te permite debater, dizer que você não concorda. Te escuta! Nem sempre acolhe porque ela também é cobrada. Mas te dá essa abertura de você contestar. (PARTICIPANTE 9, informação verbal).

Era menino jogando cadeira para cima no meio da sala de aula, brigando; era briga. E eu comecei a ficar assustada porque eu não conseguia... foi que ela, e essa aqui junto comigo começaram a me acalmar, e minha coordenadora também “você vai dar conta, tenha paciência, porque esses meninos, eles não estão acostumados com professor assim. E vamos lá, a gente vai te ajudar. (PARTICIPANTE 11, informação verbal).

Nesse sentido, entende-se que as gestoras desempenham um papel de extrema importância na determinação do clima e da cultura organizacional da escola, bem como na efetividade da aprendizagem de seus alunos. Conforme Lück *et al.* (2002), umas das maiores responsabilidades do diretor está na sua liderança, orientação e coordenação das atividades pedagógicas. Contudo, essa atuação exige o domínio de competências muito mais complexas que as dos próprios docentes e uma atenção sobre situações que não se restringem apenas às salas de aula.

Diante do que foi exposto, podemos perceber, considerando as inúmeras dificuldades levantadas pelas professoras, que elas estão sempre vivenciando as distâncias entre o prescrito e o real do trabalho, o que contribui para produzir contradições no exercício do trabalho docente. Para dar conta dessas dificuldades, as profissionais precisam fazer uso da mobilização subjetiva, buscando recorrer a formas criativas de continuar desenvolvendo o seu ofício. Como diz Dejours (2004a), diante das impossibilidades de executar a tarefa de acordo com o que foi prescrito, o trabalhador precisa estar mobilizado para buscar novas formas com o intuito de dar conta do inesperado e seguir em frente.

Porém, frente a tantos aspectos desfavoráveis nesse cotidiano laboral, onde se encontra o prazer no trabalho para essas profissionais, ao ponto de mobilizá-las para utilizarem da sua criatividade e solucionar as dificuldades quando essas aparecem? E, se o prazer existe, em que circunstâncias ele se faz presente?

5.1.2 EIXO II: Mobilização subjetiva

De acordo com Dejours (2004b), o trabalho é uma ação que, no sentido ergonômico do termo, solicita todo o funcionamento do corpo no exercício de uma inteligência que se desdobra para enfrentar o que ainda não está dado pela organização prescrita do trabalho; e deve sobrelevar-se àquilo que não foi previsto, como as insuficiências e as contradições das instruções prescritas. O trabalho, para o autor, é colocado em confronto com o real que se manifesta justamente por causa do fracasso, gerando um sofrimento que, quanto mais é negado, mais doloroso se torna.

Dependendo dos processos psicodinâmicos envolvidos no ato de trabalhar, o sofrimento pode tomar caminhos diferentes: ele pode se tornar um fator de adoecimento, quando o sujeito não encontra possibilidades de negociação com a organização de trabalho prescrita, de modo que trabalhar se torna algo difícil de suportar levando ao comprometimento da saúde; ou o sofrimento pode se tornar um agente impulsionador da

criatividade e da engenhosidade humana, gerando realização pessoal e profissional, a qual se traduz em benefícios também para as organizações (SILVA, 2017).

Nesse percurso de construir caminhos de destinação para o sofrimento, os trabalhadores constroem estratégias de ação para mediar as contradições e transformar as situações visando à obtenção do prazer no trabalho. Essas estratégias de mediação podem ser classificadas em: estratégias de defesa e estratégias de mobilização subjetiva (MENDES, 2007).

Abordaremos sobre as estratégias defensivas no tópico seguinte. Neste momento, vamos deter a nossa atenção para as estratégias de mobilização subjetiva, na tentativa de compreender como as professoras do ensino fundamental buscam conservar a sua saúde e manter o prazer no trabalho, apesar de todos os desafios e impasses evidenciados até aqui.

Entende-se por estratégia de mobilização subjetiva como a utilização dos recursos psíquicos, pelo trabalhador, com o objetivo de transformar as situações da OT que conduzem ao sofrimento e vivenciar o prazer, incluindo tanto a esfera subjetiva, a engenhosidade do sujeito, quanto a esfera intersubjetiva, que é o reconhecimento por parte do coletivo do trabalho (MORAES, 2008). Esse recurso depende das relações intersubjetivas pautadas na confiança e na cooperação, visto que se baseia na expectativa de uma discussão acerca dos problemas em um espaço coletivo que favoreça a fala e a escuta. Por meio da interação são articuladas soluções que são produzidas pela contribuição do coletivo, o que beneficia não apenas a OT, mas o fortalecimento da identidade individual e dos laços de companheirismo (MENDES, 2007).

Nesse processo, o sujeito faz uso da sua inteligência prática para resolver os problemas que se apresentam no confronto com o real do trabalho. Para Vasconcelos (2013, p. 239, grifo do autor), inteligência prática é:

[...] uma forma de inteligência e de pensamento que possibilita a seu detentor vencer sem o uso da força, na medida em que consegue mobilizar astúcia (*dólos*), aproveitar as vantagens (*kérde*) e o momento oportuno (*kairós*). Essa articulação é descrita como complexa, porém coerente. Articula sagacidade, precisão, esperteza, atenção e senso de oportunidade.

Percebe-se que o sujeito, ao fazer uso da sua inteligência, lança mão das suas experiências adquiridas ao longo da vida, o que lhe permite desenvolver um jeito próprio para resolver os problemas que surgem na OT. Como explicita Dejours (2004a), a mobilização subjetiva está ligada a valores, gostos e preferências de cada indivíduo, sendo ela uma contribuição específica, insubstituível e individual.

No entanto, de acordo com Silva (2017), a inteligência prática se fará presente de acordo com o grau de autonomia que será permitido, ou não, pela organização do trabalho prescrito, podendo essa ser um entrave dada a rigidez que pode assumir.

Quando olhamos para o trabalho docente, entendemos que ele, constantemente, coloca o profissional diante de situações imprevisíveis, muitas vezes ligadas às realidades sociais dos seus alunos. Apesar dos inúmeros empecilhos, ainda é possível perceber que a OT possibilita alguma margem de participação e autonomia no que tange às atividades desenvolvidas com as crianças em sala de aula:

Aí eu peguei um livro que a professora [nome da professora] me deu — A festa antes de ir embora, *Festa das letras* — e cada dia, assim, eu trabalho uma letra com eles. Quando dá. Aí vou, eu faço a leitura, e depois vou botar aquelas palavras em destaque com a letra pra eles formarem. E eles construíram tudo direitinho. E você vê aquele aluno que nem conhecia letra. [...] Porque ele chegou assim, numa condição de não conhecer letra, de não conhecer nada, de não fazer nem a linha do caderno ele não conseguia e hoje ele já consegue tirar do quadro, alguma coisa; ele já copia. (PARTICIPANTE 2, informação verbal, grifo nosso).

Nós fazemos o que nós sabemos, o que nós conseguimos porque nós vamos em busca; nós extraímos aquilo que é bom pros nossos alunos e nós aplicamos. (PARTICIPANTE 4, informação verbal).

E aí o que eu estou querendo? Eu estou querendo criar estratégias para que ele melhore o comportamento. Mas eu já disse pra ele tanta coisa. Eu disse: “Olha, meu filho, olha como está tua atividade, uma beleza (está tudo bagunçado). Eu digo que está lindo. “Está tudo perfeito! Olha a perfeição. Só precisa dar alguns acertos. Está tudo muito bem. Sem falar que você sabe muita coisa.” Aí ele diz: “É tia, eu sei mesmo! Já aprendi isso, já aprendi aquilo.” E os meninos vão dizendo as coisas. Aí ele vai chamar a atenção da turma; aí ele grita: “Vocês não ouviram o que a professora pediu? Que ela tá com dor de cabeça?” (PARTICIPANTE 7, informação verbal, grifo nosso).

[...] o planejamento, ele é flexível. Às vezes eu planejei aquela aula com a intenção de atingir um objetivo. Eu chego na sala e me deparo com uma situação que o meu aluno apresentou uma outra necessidade. Eu vou pegar aquela aula que eu planejei e adaptar para aquela necessidade. (PARTICIPANTE 11, informação verbal).

Como fala Lima (2005), com o intuito de enfrentar o real do trabalho com toda sua complexidade, busca-se fazer o planejamento de forma mais detalhada possível, havendo uma ilusão de que, por meio de um planejamento bem feito, se atinge o maior domínio do real. Porém, o real apresenta um caráter de incertezas, em que sempre há algo dele que escapa aos sujeitos. A fala de algumas professoras exemplifica bem essas pontuações: “Você pensa de um jeito, não é? ‘Vai ser legal!’ Aí, chega lá...” (PARTICIPANTE 11, informação verbal, grifo nosso); “Então, a rotina do professor, ela não se resume só no planejamento que você fez. Não. Porque, quando você chega dentro da realidade da sala de aula, muda tudo praticamente. (PARTICIPANTE 4, informação verbal).

Uma estratégia de mediação utilizada pelas professoras baseou-se na transgressão do trabalho prescrito. Um forte exemplo foi a recusa de uma das professoras em adotar a metodologia da Semed em sua sala, pois havia um aluno diagnosticado com autismo, que estava interferindo na rotina da sala de aula. A transgressão ficou evidente nas seguintes afirmações:

Até no sentido de Semed eu enfrentei. Eu disse: “Não, bem aqui eu vou botar meu pé; daqui eu não vou tirar e eu vou sustentar até onde for necessário!” [...] eu tive que dizer o seguinte pra pessoa que veio da Semed. Ela disse: “Professora, você não pode ter uma mãe dentro da sua sala”. Eu disse: “Eu não posso?”. “Não, você não pode. Essa mãe não pode ficar aí”. Eu disse: “ela pode! Ela pode, e ela vai ficar!”. “Por que ela vai ficar?” “Porque se a Semed não tem ninguém para mandar, se a escola não tem ninguém para me ajudar, quem vai ficar é ela”. [...] E eu não tenho que assumir pra mim a responsabilidade que não é só minha. Apesar da gente já assumir tantas responsabilidades. Mas essa eu coloquei o pé na parede e disse: “Não vou assumir sozinha; alguém vai assumir comigo”. E se não tem ninguém da Semed, ninguém da escola, essa mãe assume. Deixei a mãe comigo o ano todinho. (PARTICIPANTE 7, informação verbal, grifo nosso).

Com o objetivo de legitimar os aspectos da prescrição ao real do trabalho, os professores distanciam-se dos regulamentos e dos princípios impostos pela OT, recorrendo à inteligência prática para garantir a continuidade do seu trabalho (ROSAS, 2012). Nesse sentido, Arroyo (2013) esclarece que o ato de transgredir não significa adotar uma postura anárquica, inconsequente, e sim optar por valores mais pedagógicos de administrar pessoas e relações pessoais, por meio de uma sensibilidade educativa e ética, sem perdê-la para quadros técnicos e normatizadores, que acabam desfigurando o caráter educativo da escola e da própria imagem do educador.

Dejours (2004a) diz que o homem, ao investir em seu trabalho, espera retornos de ordem material e simbólica. Espera-se a retribuição monetária, assim como se espera o reconhecimento pela atividade realizada, pela criatividade e inteligência depositada na atividade de trabalho. Em uma análise psicodinâmica, o reconhecimento passa por julgamentos específicos: o julgamento de utilidade técnica, social, sendo esse proferido pelos superiores hierárquicos, e eventualmente por seus subordinados e clientes; e o julgamento emitido pelos pares — aqueles que estão bem familiarizados com as regras do trabalho para poder emitirem os seus julgamentos —, que diz respeito à beleza e à estética do trabalho (DEJOURS, 2004c).

Entre as professoras, pôde-se constatar o julgamento de utilidade emitido pelos pais dos alunos como uma fonte de reconhecimento do trabalho docente, expresso por meio de *feedbacks* positivos referentes aos progressos percebidos. Os retornos dos pais são expressos

como uma forma de gratidão pelo trabalho desenvolvido pelo profissional docente e, embora aconteçam de forma eventual, têm um papel fundamental para ressignificar o sofrimento e transformá-lo em prazer:

E, às vezes, a gente tem *feedback* da família. Aqui no dia do professor, teve mãe que mandou um *zap* pra mim elogiando meu trabalho e tudo. [...] ano passado também, teve uma avó que o neto dela chegou aqui não alfabetizado, e que tinha tido problemas na outra escola. Mas eu vi, era um aluno que se esforçava; não era um aluno que dava... era um aluno tranquilo, calmo; não dava trabalho de comportamento. E logo ele foi alfabetizado. Aí a mãe, a vó dele chegou pra mim e disse assim: “Professora, a senhora vai continuar no quarto ano pra acompanhar meu filho, meu neto?” Eu digo: “Não, não vou continuar”. Aí ela: “Que pena! Eu queria que ele ficasse com você”. [...] eu gosto de ouvir; gosto de ouvir isso dos pais, dos responsáveis (PARTICIPANTE 7, informação verbal, grifo nosso).

Essa semana veio uma mãe e: “Tia, professora, minha filha já está lendo! Eu estou tão feliz!”. Eu fiquei feliz com ela. E a gente na porta da sala, e eu: “que maravilha!” (PARTICIPANTE 11, informação verbal, grifo nosso).

Outra forma de reconhecimento diz respeito à relação com os pares. Nogueira e Brasil (2013) afirmam que, no exercício da docência, quando o reconhecimento é proferido pelo colega, é conferido ao sujeito a originalidade do seu trabalho, agregando, então, elementos para a formação da personalidade, trazendo um sentido a mais para o seu trabalho. Quando há cooperação entre os pares, favorece a identidade do coletivo de trabalho, ou seja, quando o reconhecimento é partilhado pelo grupo, a atividade profissional adquire um sentido ainda maior, um sentido coletivo de trabalho.

Entre as professoras pesquisadas, foi possível identificar a presença do reconhecimento por meio dos seguintes relatos: “[...] graças a Deus nós temos uma equipe que nós reconhecemos o trabalho uma da outra; e damos força uma para outra; e a gente diz, não, você é boa nisso, você está fazendo bem, você trabalha direito. A gente sempre está ajudando uma a outra.” (PARTICIPANTE 11, informação verbal).

A cooperação é outro aspecto importante que influencia diretamente a mobilização subjetiva, correspondendo à vontade das pessoas de trabalharem juntas, com o intuito de superar as contradições resultantes do trabalho, que, como a inteligência prática, não é passível de prescrição. Para tanto, é necessário existir um espaço favorável ao desenvolvimento de relações profissionais alicerçadas no sentimento de confiança. (DEJOURS, 2004a).

Durante as sessões com as professoras, em muitos momentos pareceu que elas vivenciam as suas experiências de forma individualizada. Acreditamos que isso aconteça em decorrência das suas rotinas intensas de trabalho. Para Lima (2005), nos espaços escolares em

que as relações são marcadas pelo jogo de poder, mando e obediência, mesmo contando com serviços especializados, a exemplo da supervisão pedagógica, o trabalho resultante não se constitui como obra coletiva, mas como tarefas individuais e parcializadas.

No entanto, foi possível constatar, em suas falas, a cooperação e atitudes de apoio e incentivo entre as docentes: “Então, nós estamos aqui para somar. Umas com as outras. Temos aqui essa unidade.” (PARTICIPANTE 4, informação verbal).

A cooperação também aparece no momento de dificuldade, em que uma colega de trabalho procurou estratégias para tranquilizar uma professora que estava iniciando a sua carreira na escola pública, e foi confrontada com o trabalho real. Esse fato contribuiu para que a profissional entrasse em contato com o fracasso, o que a conduziu para as vivências de sofrimento:

[...] quando [nome da professora] veio trabalhar no público, a primeira sensação dela foi... de desespero mesmo. Ela se desesperou: “[nome da professora] como é que eu faço? Me ajuda!”. E eu também sem saber na hora o que fazer. Eu fiquei primeiro com ela: “Te acalma, vai dar tudo certo. Tu vais aprender; isso a gente não aprende de uma hora para outra.” [...] E ela dizia assim pra mim: “Eu não sei dar aula, eu não sei mais fazer nada! Eu vou largar!”. Eu digo: “Não [nome da professora]! Você sabe, você é competente, você faz os planos direito. (PARTICIPANTE 7, informação verbal, grifo nosso).

Em outros momentos, percebeu-se que as professoras do primeiro ano buscam trocar experiências e compartilhar estratégias que possam contribuir para a eficácia das suas aulas em sala:

[...] nós estamos sempre pelo *WhatsApp* mandando: “Oh, isso aqui não deu certo.”; “O que eu posso fazer?” “Você já planejou o que da sua rotina?” [...] E aí a gente está sempre trocando. Aí a gente faz a rotina. Digamos que [nome da professora] ficou com essa semana; aí ela faz a rotina que ela ficou mesmo; aí ela envia para todas nós, inclusive para direção e coordenação. Quando ela envia, eu vou fazer a leitura da rotina, para poder ver se dá certo com a minha. Se não der, eu vou lá e mudo. Eu digo: “Oh, eu modifiquei aqui...” [...] Então a gente tem isso. E assim eu peço socorro. (PARTICIPANTE 7, informação verbal, grifo nosso).

[...] a gente tem alunos que avançaram muito, mas a gente tem alunos que não avançaram. Então, o que vai acontecer, por exemplo, a primeira semana... porque, às vezes, a metodologia de [nome da professora] alcança um aluno que a minha metodologia não alcançou. Então, a gente quer oportunizar essa criança, dele ter essa vivência de metodologias diferentes no mesmo ano, sem necessariamente ele ter que ficar retido, para ano que vem ele ser aluno de [nome da professora]. Então, [nome da professora] vai pegar os alunos dela que têm dificuldade, eu vou pegar os meus, [nome da professora] vai pegar os dela. (PARTICIPANTE 9, informação verbal).

Os dados coletados a partir das falas das professoras nos permitem constatar que se criou um vínculo que pareceu ter sido fortalecido pelas dificuldades comuns a que as docentes estão submetidas. Além disso, foram estabelecidas relações de confiança entre os seus pares. Esses aspectos constituem-se como fatores decisivos no que concerne à cooperação na OT. (ROSAS, 2012).

Além do reconhecimento dos seus colegas de trabalho, o reconhecimento advindo dos alunos é importante na transformação do sentimento de sofrimento em prazer, no trabalho. Quando o professor é reconhecido pelos alunos, assegura de forma mais firme o sentido do seu trabalho, pois esse é o resultado do valor que o seu trabalho tem para alguém. O reconhecimento do aluno fortalece o trabalho do professor e ameniza as vivências de sofrimento e constrangimento presentes nas situações laborais; sendo também uma forma específica de fortalecimento da identidade do sujeito frente ao mundo do trabalho (NOGUEIRA; BRASIL, 2013).

Durante as sessões, as falas de algumas professoras mostram como é importante ter o trabalho reconhecido pelo aluno, entendendo que reconhecer o esforço feito por elas é também uma forma de assegurar o desenvolvimento das suas atividades, bem como revestir de sentido o seu trabalho:

[...] temos momentos de recompensa quando o aluno reconhece o teu trabalho. [...] quando a gente chega em sala de aula e o aluno, ele fica feliz. Quando o aluno, ele pede: “Professora dá mais um horário?!”, “Professora, por que a senhora não fica até o quinto horário?” [...] Então, eu tenho mais essa devolutiva, esse carinho assim, assim de imediato. (PARTICIPANTE 5, informação verbal, grifo nosso).

Mas tem horas que você diz assim: “Meu Deus! O que é que eu estou fazendo aqui, com essa criança que ele não consegue se acomodar?” [...] aí ele, automaticamente, diz: “Ô tia, queria tanto ser professor igual a você”. [...] são essas coisas é que fazem com que a gente pense que o nosso trabalho está fluindo como a gente planejou. [...] estava fazendo uma atividade com eles, falando: “olha gente, vocês precisam aprender, vocês são pequenininhos, mas estão aprendendo coisa de gente grande, porque isso vocês vão ver a vida toda de vocês”; explicando. Depois que eu expliquei veio uma aluna lá do final, que é toda tímida; ela não fala muito. Aí ela chegou e disse assim: “Professora” — ela não me chamou tia — “quando eu crescer eu vou ser professora igualzinho a você”. Oh gente! Eu, naquela hora, eu olhei pra ela, eu disse assim, eu disse: “minha filha você vai ser, porque você está caminhando pra isso”. (PARTICIPANTE 7, informação verbal, grifo nosso).

Conforme Dejours (2000), o reconhecimento no trabalho contribui para a construção da identidade do sujeito, trazendo sentimentos de alívio, prazer e leveza. “O trabalho se inscreve então na dinâmica de realização do ego.” (DEJOURS, 2000, p. 34).

O referido autor diz que o reconhecimento é uma condição decisiva na dinâmica de mobilização subjetiva da inteligência e da personalidade no trabalho. Em outras palavras, o

reconhecimento é decisivo para que haja motivação no trabalho. A percepção de ser reconhecido interfere diretamente no destino que o sofrimento terá no trabalho; se há reconhecimento, então o sofrimento no trabalho poderá ser transformado em prazer. Quando um trabalho é reconhecido, as angústias, as dúvidas, os esforços, as decepções, que também fazem parte de todo o processo, adquirem um sentido.

No item II, procuramos evidenciar os elementos que geram a mobilização subjetiva e o engajamento das professoras no trabalho, apesar de todos os entraves e dificuldades vivenciados no dia a dia, fazendo com que haja a ressignificação do sofrimento e a transformação em momentos de prazer.

Porém, no processo de evitação do sofrimento, nem todas as estratégias utilizadas configuram-se como de enfrentamento. Os trabalhadores também fazem uso de recursos com o intuito de negar ou de minimizar a percepção da realidade que lhes causa sofrimento, sem, contudo, vivenciar o prazer (MORAES, 2008). Para a PdT esses recursos são caracterizados como estratégias de defesa, sobre as quais explanaremos no item a seguir.

5.1.3 EIXO III: Sofrimento e defesas

Para Dejours, Abdoucheli e Jayet (1994, p. 128), as estratégias defensivas “[...] levam à modificação, transformação e, em geral, à eufemização da percepção que os trabalhadores tem da realidade que os faz sofrer”. Os autores explicam que, pela impossibilidade de poder vencer a rigidez das pressões organizacionais, que são imutáveis, os trabalhadores, por meio das suas defesas, conseguem minimizar a percepção que eles têm dessas pressões que são fontes de sofrimento. Uma característica importante da estratégia defensiva é o fato de ser coletiva, pois ela se sustenta mediante um consenso, um acordo partilhado.

Tem-se a compreensão de que muito já foi falado acerca do sofrimento vivenciado pelas professoras, ao longo deste trabalho. Além do que já foi relatado, evidenciamos que um dos grandes agravantes do sofrimento, no contexto escolar pesquisado, encontra-se associado às relações intersubjetivas que as professoras estabelecem com os seus alunos e às condições socioeconômicas e familiares nas quais esses últimos se encontram.

O sofrimento vivenciado pelas professoras se estende às questões de ordem social, em que as mesmas têm que conviver com a fome, os maus tratos e as negligências vividas pelos seus alunos. As professoras, ao estarem em contato com crianças que vivem em extremo estado de vulnerabilidade social, refletem sentimentos que se caracterizam como identificação e angústia pelo sofrimento do outro; há um sentimento de impotência, expresso pelas

docentes, diante da impossibilidade de reverter ou solucionar situações desfavoráveis, as quais as crianças vivenciam no ambiente familiar:

E ainda tem um detalhe: muitas vezes elas não sabem se expressar porque elas nunca foram ouvidas. “Tia, eu tô com uma dor de barriga, muita dor de barriga!”. “Vai ao banheiro”. “Mas não é de ir ao banheiro. “Tu tomou café?” É fome. Então, você tem que ter, inclusive, o olhar porque ele não sabe dizer. (PARTICIPANTE 9, informação verbal, grifo nosso).

A gente tem crianças aqui que passam fome! Porque os pais saem para se drogar e deixam a criança sozinha em casa. Ou para fazer outras coisas; e deixa mesmo. (PARTICIPANTE 11, informação verbal).

Além do que foi relatado anteriormente, as professoras precisam realizar a árdua tarefa de lidar com crianças que vivem nas ruas, e revelam a violência a que estão expostas em seus ambientes familiares, denunciando a face da degradação dos laços afetivos:

[...] ontem mesmo chegou uma criança que o pai assassinou a mãe no quintal tomando banho. Então você tem que lidar com aquela situação. A criança está ali e você não vai fingir que nada aconteceu, não é? [...] o professor já está com um desgaste muito grande, já está com toda uma série de necessidades; mas você bota as suas no bolso porque, naquele momento, tem que atender os seus alunos. E além de toda essa assistência emocional, você não pode deixar o pedagógico de lado. [...] Eu fiz uma tarefa da Independência; contei a história da Independência, depois fiz um certificadozinho e pedi é... o Brasil... eles queriam um Brasil livre de quê? Aí as respostas de crianças de seis anos: tiroteio, droga, arma, morte, assalto... Todas as crianças! E olha que a gente trabalhou inúmeras situações: fome, desemprego, educação, a questão da moradia. [...] A gente tem crianças que o pai chega na porta... “Eu quero falar com tilico”. “tilico?”. “Mas onde?...” “Como é o nome dele?”. O pai não sabe dizer. “É aquele ali ó!” O pai não sabe te dizer o nome do filho! Só sabe o apelido. Você chega para criança de seis anos: “Tu tem quantos anos? Como é o teu nome?”. Não sabe te dizer. “Como é o nome da tua mãe?”. Sabe o apelido. Entendeu? Não tem o estímulo básico; não sabe se expressar, não sabe conversar. (PARTICIPANTE 9, informação verbal, grifo nosso).

A gente espera não sei quantos dias, manda recado não sei quantas vezes na agenda para aparecer alguém da família. Aí a gente descobre que a criança é completamente abandonada por mãe, por pai, por tudo. E aí eu comecei, foi que eu comecei a trabalhar mais a questão de mesmo ficar ali do lado, abraçar, dar carinho, dizer que ama e tudo; e a criança foi melhorando, desconstruindo um pouquinho mais daquela violência. (PARTICIPANTE 11, informação verbal).

No trabalho do professor, um elemento que tem sido apontado como fonte de desgaste é a relação direta e constante estabelecida com os alunos. Grande (2009) diz que o trabalho de cuidar pode causar sofrimento. Para Codo e Gazzotti (2002), o cuidado é inerente à relação de ensino-aprendizagem e se caracteriza em uma relação entre dois seres humanos cuja ação de um resulta no bem-estar do outro. Dessa forma, no campo educativo não tem como separar trabalho e afetividade. Os autores citados consideram que o educador é o meio de trabalho, e

o produto do seu trabalho é a transformação que acontece no aluno. Nesse sentido, a formação de vínculo afetivo é uma das condições para a efetividade do trabalho docente no ensino fundamental.

No entanto, de uma maneira até contraditória, ao invés de estabelecer um equilíbrio saudável entre a objetividade e a subjetividade, segundo Codo e Gazzotti (2002), as atividades profissionais que envolvem uma grande demanda afetiva são promotoras de desajuste. O sofrimento relaciona-se ao vínculo afetivo que as professoras estabelecem com os alunos e as dificuldades estruturais desse vínculo, acrescidas das dificuldades da condição socioeconômica da maioria das crianças, com destaque para sua condição familiar: as professoras não encontram famílias estruturadas e participativas, que colaborem para o bom desempenho das atividades escolares, nem nos aspectos educativos mais amplos (MORAES, 2005). Desse modo, em um contexto de trabalho, o ciclo afetivo nunca se completa. O sujeito investe no objeto (aluno) a sua energia afetiva, mas ela se dissipa ante os fatores mediadores da relação como o salário e as regras que são estabelecidas para a execução da atividade.

Enfim: cuidar não envolve apenas oferecer afeto, mas há princípios a serem obedecidos quando se fala do cuidado profissionalizado. Por mais que o professor saiba das dificuldades que a família daquele aluno está passando, que está interferindo no seu rendimento escolar, ele nada mais pode fazer a não ser assinar a sua reprovação... (CODO; GAZZOTTI, 2002, p. 35).

Portanto, no contexto da educação o ato de cuidar se transforma em um dilema, uma vez que o professor se encontra diante de um impasse entre a exigência de investimento afetivo para a realização do seu trabalho e a impossibilidade de fazê-lo devido às mediações da relação que impedem o seu retorno (CODO; GAZZOTTI, 2002).

A escola lida com uma grande clientela de alunos heterogêneos, com diversas necessidades, e muitas vezes indisciplinados e desestimulados. Esses aspectos exigem do professor atenção e responsabilidade, o qual, mesmo sem as ferramentas adequadas para trabalhar, precisa ensinar e estimular o interesse dos alunos. Tal dinâmica favorece o cansaço físico e psíquico desse profissional, gerando mal-estar e seus desdobramentos (GRANDE, 2009). A seguir, a título de exemplificação, apresentam-se algumas falas das professoras:

[...] tem uma questão que eu ainda, talvez eu ainda não tenha aprendido a lidar direito. Primeiro que eu converso muito com os meus alunos sobre a realidade deles. E como, muitas vezes, a gente é a primeira referência de afeto, primeira referência de acolhimento. [...] Essa semana, um aluno meu, que já é repetente, ele esperou todos os colegas saírem para me falar que o pai dele era o líder de gangue; ele já tinha matado muitas pessoas e foi preso. E aí ele ficou preso mais ou menos uns dez dias e, quando ele voltou pra casa, a esposa já estava com outro cara. Então, ele já

chegou enforcando a esposa, e o menino de 7 anos chegou e deu com um pau na cabeça do pai para tentar ajudar a mãe. Daí foi aquela confusão. Ele fugiu porque, como na fala dele “Tia, ele saiu escondido da cadeia”; ele fugiu. Então, daí a polícia foi mais tarde em casa; estava só ele e já chegou com o fuzil, procurando: “Cadê teu pai? Onde tá teu pai? Onde ele guarda a droga? Onde ele guarda a arma?” Porque ele é o líder da gangue. E aí eu fiquei olhando para aquela criança, porque ele tem muita dificuldade, primeiro porque ele falta muito; segundo que muitas vezes ele está na sala, mas está aéreo; outras vezes ele está na sala com o comportamento muito agressivo, porque é o que ele vivencia. Ele tem uma cicatriz aqui (aponta para o antebraço) de um corte no braço que o irmão dele de 10 anos deu com uma facada nele. Então, essa é a vivência daquele aluno. Ele tem muita dificuldade, ele chegou zerado. Assim, zerado que eu falo de conteúdo... não zerado, porque todo mundo sabe alguma coisa. Mas ele não reconhecia a primeira letra do nome; hoje, ele sabe e conhece poucas letras do alfabeto. Mas eu fico olhando pra aquela criança; eu fico: “Meu Deus, qual é a referência que essa criança tem?” E se eu não consigo atingir essa criança, pelo menos para dar uma base pra ele ir pro segundo ano, o que vai ser dessa criança? (PARTICIPANTE 9, informação verbal, grifo nosso).

[...] a gente chega numa sala de aula, vê um monte de crianças carentes, aí a gente se estressa e afeta também a saúde da gente, porque a gente, quatro horas por dia, dezesseis horas por semana, e alguns que trabalham vinte horas por semana, a gente não vai conseguir fazer milagre. Porque é complicado, a gente não vai substituir uma família, não é? (PARTICIPANTE 10, informação verbal).

Como foi dito anteriormente, as professoras desenvolvem sentimento de impotência perante situações que não conseguem ter domínio e provocam questionamentos sobre o sentido do seu trabalho, a sua competência profissional, relacionando-a diretamente às cobranças pelos resultados esperados do desempenho dos seus alunos. No terceiro capítulo, discorreremos que, de acordo com os relatos das docentes, o trabalho pedagógico acontece em função de um resultado final, não necessariamente de uma avaliação contínua e processual prevista pela LDB – nº 9.394/1996. O IDEB não considera todas as variáveis, como as condições sociais dos estudantes, as formas de gestão e infraestrutura escolar, as condições de trabalho, salário e carreira dos educadores, entre outras.

Há uma energia afetiva que é despertada no educador pelo fato de ele estar se relacionando diretamente com o aluno. Porém, pelos fatores que já explicitamos, não é possível investir no aluno com o afeto desejado; e esse sentimento acaba sendo voltado para o próprio corpo do trabalhador, trazendo consequências bastante negativas para os educadores. Assim, as formas de manifestação do sofrimento podem ser observadas no dia a dia, quer na relação do produto com o seu trabalho, quer na sua vida pessoal do trabalhador (CODÓ; GAZZOTTI, 2002): “[...] Já teve ano que eu queria adotar aluno, e o meu marido não deixou (risos). Entendeu? Porque a gente quer ver as coisas mudarem. Mas aí, a gente fica se culpando” (PARTICIPANTE 11, informação verbal).

No cenário educacional, as professoras, muitas vezes, questionam o seu trabalho e impõem-se à exigência da competência, independentemente das condições, lutando com

variáveis que fogem do seu controle. Como salientam Codo e Gazzotti (2002), o indivíduo se coloca em confronto consigo mesmo e estabelece metas a serem alcançadas, que estão além das suas possibilidades. Entre o desejo de realizar e a impossibilidade, muitas vezes física, de fazê-lo, e se o indivíduo não tem como canalizar a sua energia para outros objetivos, essa impossibilidade promove o surgimento de conflitos internos, assumindo para si uma responsabilidade que vai além das suas capacidades.

As dificuldades que os alunos apresentam com relação à aprendizagem mexem com a subjetividade do professor, no sentido de levá-lo a duvidar da sua competência, a ponto de não conseguir perceber, em muitos momentos, os avanços dos seus alunos, pelo fato de eles não terem atingindo o desempenho esperado, conforme os índices propostos pelo IDEB:

[...] porque também, às vezes, eu sinto assim, às vezes a gente se culpa muito quando as coisas não dão certo. A gente espera um perfeccionismo que, muitas vezes, a gente não é capaz de atingir, não é? E se culpa muito. (PARTICIPANTE 3, informação verbal).

[...] a gente viu lá que toda criança até oito anos tem que saber ler e escrever. É a meta que eles deram, até oito anos. E aí a gente fica com aquela preocupação, realmente, dentro da sala de aula, o que a gente está fazendo. (PARTICIPANTE 6, informação verbal).

Mas e para essa criança que eu não atingi? Então, isso me angustia muito porque, quando eu olho uma criança, um jovem de 16, 15 anos, que já tem idade de ter passado por mim enquanto professora, eu fico me perguntando em que momento essa criança perdeu a doçura de criança. [...] Porque a gente dá aula de conteúdo, mas a gente também dá aula de valores. Então, onde foi que se perdeu a minha fala, a minha aula, entendeu? [...] eu sei que não é responsabilidade só minha; eu sei que tem todo um contexto, mas inegavelmente eu também atribuo uma responsabilidade a mim, porque, muitas vezes, eu sou o primeiro vínculo, a primeira referência de afeto dessa criança. (PARTICIPANTE 9, informação verbal).

[...] meu maior sofrimento é chegar no final do ano e eu não ter 100% da minha turma alfabetizada. E isso me faz chorar! Isso me deixa com uma tristeza tão grande que me faz chorar! [...]. Porque o sofrimento de ver as crianças não aprenderem é tão grande que, às vezes, dá vontade de desistir. [...] eu acho que a cobrança do Estado também em cima da gente de que é o professor, não é? É o professor que tem que dar conta; se o aluno não aprende, a culpa é do professor. Isso tudo para mim é muito difícil, porque eu interiorizo isso. A culpa é minha! E acabo acreditando que a culpa é minha. E aí isso me faz sofrer. (PARTICIPANTE 11, informação verbal).

Diante dos resultados, o professor é naturalmente cobrado nos mínimos detalhes; e quanto mais ele é cobrado, mais procura seguir o manual, prestar contas, correr com os conteúdos, solicitar dos alunos muitos deveres de casa (LIMA, 2005). Dessa forma, o sofrimento, causado pela ansiedade de ter que produzir conforme o esperado, gera mais trabalho de forma intensa e desgastante.

Ao se observar as metas de aprovação, que são mais voltadas para uma mensuração quantitativa, lembra-se de Dejours (2004c), quando explicita que as avaliações quantitativas imprimem um sentido de injustiça que pode levar a formas de descompensação, como síndromes depressivas e síndrome de perseguição. Isso se deve ao fato de esse tipo de avaliação considerar apenas o que o sujeito produziu, e não a maneira como ele produziu; não havendo, então, um entendimento sobre o investimento psicológico empregado na atividade, pois não há como medir os recursos subjetivos utilizados pelo trabalhador na execução de determinada tarefa — e, assim, há a negação do sentido do próprio trabalho:

[...] eu ainda vejo que ainda há muitas limitações da minha parte. E isso, às vezes me angustia, isso faz com que eu me cobre. Que eu deveria ser melhor, deveria fazer melhor. E também, quando eu olho meus alunos, que eu vejo alguns alunos não estão desenvolvendo como eu gostaria, isso também me entristece. (PARTICIPANTE 3, informação verbal).

Aí eu fiquei me questionando: “Oh meu Deus do céu, será que é algum problema comigo? Problema é com a aula? Será que é com a questão da didática?” [...] a gente adoce, a gente se estressa. Não são poucos os casos de professores com depressão; com um monte de problemas, porque justamente a gente não consegue fazer o trabalho direito. (PARTICIPANTE 10, informação verbal, grifo nosso).

O sofrimento proveniente da percepção do não avanço dos seus alunos e das condições socioeconômicas e sociais deles é agravado pelo fato de as professoras perceberem o distanciamento dos pais ou responsáveis do processo educativo das crianças. Para Rosas (2012), essa condição desestabilizadora, provocada pela falta de parceria entre a escola e os familiares, coloca os docentes, mais uma vez, frente ao real do trabalho, em que o prescrito não é concretizado na prática, deixando uma lacuna exatamente da qual emerge a vivência de sofrimento. As falas de algumas professoras exemplificam as afirmações anteriores:

Eu não entendo o que uma mãe, um pai; o que se passa pela cabeça de uma mãe que deixa o seu filho vir para escola sem lápis, sem borracha, sem caderno, sem olhar bolsa, sem dar assistência. (PARTICIPANTE 10, informação verbal).

[...] a gente sofre muito com a falta de acompanhamento dos alunos pelos pais, com as condições em que nossos alunos vivem e que a gente não pode fazer muito para mudar, a não ser o que a gente faz em sala de aula; e aí isso dificulta a aprendizagem deles, muito! Tem crianças que faltam demais, tem crianças que chegam cruas, sem saber nada; tem crianças que vão e voltam com a tarefa sem fazer. (PARTICIPANTE 11, informação verbal).

O professor, cada vez mais, vê-se diante de inúmeras situações às quais precisa se adaptar, entre as demandas advindas da família, do meio ambiente, do meio social, da escola. Frente a tantas exigências, há o aumento da responsabilidade do professor, que necessita

desempenhar múltiplas funções e assumir diversos papéis, muitas vezes contraditórios, aliados à transformação do contexto social, o que acaba por gerar transformações no papel desse profissional e mal-estar, por ele se sentir impotente diante de tais demandas (ESTEVE, 1999). Ressaltam-se alguns relatos:

Eles, muitas vezes, não têm material, não tem bolsa. Começa o ano, e aquela aluna, não é [nome da professora]? Ela trazia os livros todos na mão. Aí a gente já vai providenciar uma bolsa para essa aluna. Ela disse: “Tia, eu não quero mais boneca, eu quero um caderno de 10 matérias”. “Mas por que você não quer a boneca?”. [...] ela disse: “porque minha mãe não tem dinheiro pra comprar o caderno. Aí se eu ganhar boneca eu vou ficar sem caderno”. Oh! Mas chega me doe! (PARTICIPANTE 4, informação verbal, grifo nosso).

[...] em outros momentos, eu vejo que a parte mais triste que tem na nossa profissão, atualmente, é nós, além de ter a função de vim para cá e trabalhar com os nossos alunos, termos que fazer uma função que não é nossa. [...] eu digo: “Meu Deus, o quanto que a nossa profissão, ela vai além daquilo que a gente estudou para ser um profissional”. E aí (PARTICIPANTE 7, informação verbal, grifo nosso).

[...] essas crianças não tem amor; e a gente chega numa sala de aula, vê um monte de crianças carentes, aí a gente se estressa e afeta também a saúde da gente. (PARTICIPANTE 10, informação verbal).

A criança chega chorando. Por quê? Está chorando, por quê? Não é sem motivo. “Ah, professora é... o meu filho apanhou ontem de fulano”. “Mas como? Fulano não é de bater!” A gente estranha. Aí vai trabalhar e tentar descobrir por que. A criança está apanhando em casa; está batendo no colega porque está apanhando em casa. E como que a gente vai fazer para resolver essas situações que, infelizmente, a gente não tem como resolver? [...] se a criança tem mutismo seletivo, e eu não consigo ouvir se ela está lendo ou não, eu que tenho que me virar para descobrir porque que criança tem mutismo seletivo e resolver o problema da criança. Eu não tenho mais nada pra fazer. (PARTICIPANTE 11, informação verbal, grifo nosso).

Outro aspecto a ser destacado é que o trabalho docente deixa pouco espaço para a vida familiar e o lazer. De acordo com estudos realizados por Martinez, Vitta e Lopes (2009), quanto maior a jornada de trabalho docente maiores são os prejuízos relacionados à qualidade de vida. O profissional docente fica sem tempo para cuidar de si, dos filhos, do lazer e da saúde, entre outros problemas ligados ao exercício da profissão, tais como as insatisfações, queixas e desistências, sendo essas veladas ou assumidas. Coordenar as relações interpessoais com qualidade e produtividade tem sido uma tarefa desafiante para muitos profissionais da área da educação, conforme explicitado pelas professoras em algumas sessões:

Eu, especificamente, parece que eu não tenho vida fora. [...] A minha vida social tá zero! Tá zero! Tá zero, zero, zero, zero! (PARTICIPANTE 5, informação verbal).

[...] em alguns momentos, eu penso que estou devendo a mim mesma uma vida mais saudável; uma vida que eu saia mais, que eu me divirta mais. [...] o que eu estou

fazendo comigo mesma? Só trabalho, trabalho, trabalho. O que eu estou fazendo pra mudar isso? (PARTICIPANTE 7, informação verbal).

Eu, eu vou ser sincera com vocês: a minha família tem reclamado de mim. Eles dizem que eu acabo descontando neles as frustrações da escola. [...] e a gente tinha que estar mais presente na família e não consegue. E uma das queixas do meu filho foi que eu acabo descontando neles todo o meu cansaço; eu não tenho tempo para eles. Realmente não tenho. Fim de semana meu é trabalhando, planejando, corrigindo prova, fazendo isso, fazendo aquilo. Ontem eu e o meu marido... Nós comemoramos 17 anos, nós fizemos 17 anos; nós não conseguimos comemorar; porque eu estava morta de cansada, com muita dor de cabeça e ele, por outro lado, também, trabalhando muito, e nós não conseguimos sair, nós não conseguimos beber um vinho, nós não conseguimos fazer nada. [...] sete horas da manhã eu tenho que estar aqui; de noite eu tenho duas crianças que eu tenho que tomar conta. Que horas que eu vou fazer caminhada? Eu não tenho como. Eu não posso deixar duas crianças sozinhas em casa, para fazer caminhada de noite, e durante o dia eu estou nessa correria. Então, eu não consigo achar um horário, um tempo. (PARTICIPANTE 11, informação verbal).

As professoras, durante as sessões, refletiram estar sempre vivenciando alguns dilemas no que diz respeito aos valores a serem transmitidos aos alunos, que contrapõem à educação transmitida pelos pais ou responsáveis. Denotam estar em um processo constante de desconstrução, vivenciando antagonismos que também contribuem para o sofrimento do profissional docente:

[...] porque não é a realidade deles. [...] e aí você tem que trabalhar... você é o contrário de valores que eles têm dentro de casa. Que é o quê? “Tia, eu não queria que tivesse polícia”. Aí, eu disse: “Por quê?” “Porque a polícia bate, porque a polícia prende”. E aí você vê a distorção de valores que você, em quatro horas, tem que desfazer o conceito que ele tem das outras vinte que ele está dentro de casa. Então, você está sempre remando contra a maré. Aí, a minha aluna disse: “Tia, morar em apartamento não presta”. Porque eles moram nesses apartamentos da Minha Casa Minha Vida, aqui da Fé em Deus e da Camboa. “Morar em apartamento não presta!” “Não presta, Andressa?” “Todo dia é um tiroteio tia! Tu desce é bala, tu sobe é bala!” Entendeu? [...]. E aí você vai deixar de considerar? Não pode, não é? E aí você vai dizer que o cigarro é ruim. “Mas o meu pai fuma”. A droga é ruim. “Mas meu pai vende.” Você vai dizer o quê? [...] É uma realidade que você precisa trabalhar. E você tem que dizer o que é o certo, que pra ele é o errado. O policial é errado. A droga não é errada porque é a realidade dele. (PARTICIPANTE 9, informação verbal, grifo nosso).

Como diz Arroyo (2013), o professor está diante de novos conteúdos da docência, de novas capacidades que não foram privilegiadas nas grades curriculares vigentes das últimas décadas. Trata-se de um outro foco, que é o desenvolvimento pleno do ser humano com suas múltiplas capacidades e linguagens, a construção de identidades e diversidades. Formar essas dimensões do ser humano exigirá um perfil docente mais alargado do que o típico alfabetizador, regente de turma ou matéria.

O trabalho docente abrange muitos elementos que sofrem influências de aspectos econômicos, psicológicos, culturais, sociais, políticos, entre outros; é um processo que não se encaixa em padrões prontos a serem aplicados, automaticamente, no processo de ensino-aprendizagem, e sim uma prática social, dinâmica, interativa e imprevisível. Nesse sentido, os professores, no momento do desenvolvimento do seu trabalho, lidam com relações interpessoais nas quais perpassam as experiências vividas de cada indivíduo, com a sua história e seus aspectos afetivos, culturais e familiares, formando assim uma intrincada teia de relações (LODI, 2013).

Além disso, como aponta o referido autor, o professor vivencia momentos de crise relacionados aos conflitos na instituição escolar, baixos salários, pouco reconhecimento social, sentimentos de incerteza e insegurança; e tal crise não pode ser dissociada do eu pessoal, do modo de ser que define o professor. Dessa forma, entram em choque as crenças, os valores morais, os instrumentos pedagógicos e as posturas didáticas. Cada profissional carrega em si suas origens e desenvolve uma maneira pessoal de organizar suas aulas, de abordar os temas e conteúdos e de reagir diante das demandas da profissão, em um momento que as situações político-econômicas provocam questionamentos, mas que também instigam novas posturas e novas formas de ser e fazer.

Lembramos que, quando a organização não oferece condições adequadas de trabalho para a execução das atividades, há o comprometimento do corpo, favorecendo o surgimento de doenças. Quando a OT não permite que o sujeito faça uso dos recursos de que dispõe para modificar a tarefa prescrita, a saúde psíquica é afetada (DEJOURS, 1992).

O profissional docente, no desenvolvimento do seu trabalho, tem se desgastado física e emocionalmente em virtude de diversos fatores, tais como: as relações desenvolvidas com os seus alunos e familiares e a sobrecarga de tarefas, entre outros fatores que têm contribuído para o seu adoecimento. Sob condições de ensino inapropriadas, o professor busca se ajustar à realidade do seu ambiente de trabalho, procurando mediar os conflitos em sala de aula, preocupando-se em manter uma boa relação com os alunos e familiares, a fim de evitar possíveis desgastes. Ademais, cumpre jornadas fora do seu ambiente de trabalho, dedicando-se ao preparo de aulas, à correção de trabalhos, sacrificando, muitas vezes, o convívio com os seus familiares (SILVA *et al.*, 2019).

Além dos desafios citados acima, causas como a discriminação e a desvalorização da docência contribuem para o desgaste do profissional e a insatisfação com o seu trabalho:

[...] o discurso que você vai ver, ouvir, o discurso do Secretário é todo tempo esse, de que o professor ganha muito bem, de que o professor não quer trabalhar. [...] e tudo que é posto para o professor é visto, pela Semed, como não faz nada, preguiçoso. Eu já vi discurso de dizer que, porque agora estão botando ar-condicionado, o professor vai fechar a porta para dormir e ficar no celular. Gente, pelo amor de Deus! (PARTICIPANTE 9, informação verbal).

[...] e o fato de não ser reconhecido, que a gente não avançou é o que mais dói. Porque não há reconhecimento. Tu trabalha, trabalha, trabalha e não há reconhecimento. [...] quando as pessoas falam mal do professor nas reuniões, aquilo me atinge. É como se eu tivesse realmente não fazendo nada. [...] as instituições, elas não respeitam o professor. O professor está em último lugar, o professor não é nada, a fala do professor não significa nada. (PARTICIPANTE 11, informação verbal).

Tendo em conta os relatos das professoras, foi possível identificar sinais que apontam, claramente, para doenças físicas e psicológicas, frutos do trabalho exaustivo que desenvolve. Entre as patologias que afetam o corpo, evidenciam-se os problemas na garganta e nódulos nas cordas vocais, “[...] muito comumente conhecidos por acometer os profissionais da voz, entre os quais o professor, por utilizar de sua voz como o principal instrumento de trabalho” (SILVA *et al.*, 2019, p. 73). De acordo com os autores, os nódulos provocados pelo uso excessivo da voz são comuns em docentes, pelo alto grau de uso do seu instrumento de trabalho, por um longo período, sem descanso; até mesmo por lecionarem em mais de uma instituição de ensino:

[...] eu já tenho um nódulo na garganta. De quê? De forçar, de não saber usar, de não fazer o uso correto da voz. Aqui é um local onde não é um ambiente... Não é fechado. Como é que a gente fala? Não é climatizado; as salas... Então, como não são climatizadas, qualquer barulho das outras salas vão interferir na minha, assim como o barulho da minha vai interferir nas outras. (PARTICIPANTE 7, informação verbal).

Eu tenho a garganta esgotada; eu tenho hipertrofia amigdalár. O meu vigor físico não é o mesmo, porque, pelo menos no ciclo de alfabetização, a gente não senta. Então, a manhã inteira eu ando, a tarde inteira eu ando. As minhas articulações, elas são inchadas; e olhe que eu tenho 35 anos! Então, a gente anda muito, a gente não senta, a gente tem dor nas costas porque a gente se curva na cadeira do aluno para corrigir. (PARTICIPANTE 9, informação verbal).

É muito difícil um professor que não tenha calo nas cordas vocais. A minha voz não é essa. Minha voz é mais fina. Está rouca desse jeito. Eu nunca fiz tratamento com fonoaudióloga, mas eu tenho certeza que, se eu fizer, eu devo ter uns três ou quatro calos. Tem vários professores com problemas na voz. Principalmente a gente quando trabalha, assim, com uma turma mais agitada. Então a gente sofre. Já aconteceu de eu ficar afônica. (PARTICIPANTE 10, informação verbal).

Outras enfermidades relatadas foram a depressão e a síndrome do pânico. Para Silva *et al.* (2019), há uma série de fatores que levam o professor à depressão, gerando sentimentos de

incapacidade, inutilidade e derrota. O estresse também contribui para o adoecimento psíquico, até a pessoa estar em um grau profundo de depressão.

[...] tratamento neurológico. Eu fiz e estou fazendo agora, também. Quebrando os meus tabus. Eu, pelo menos uma vez por ano, estou indo ao psiquiatra. [...] o chão da escola, ele é enlouquecedor. Primeiro, segundo e terceiro anos são a base, e é uma base que já vem estragada. Nós temos que dar valores que não vêm com as crianças. Então, eu tenho que ir com a carga pedagógica, com a carga neurológica, com a carga espiritual. (PARTICIPANTE 8, informação verbal).

Mas depressão já tive com turmas mesmo perigosas. Ano passado eu pedi pra sair de uma turma porque eu não aguentei; passei mal na sala. (PARTICIPANTE 10, informação verbal).

Eu sou muito ansiosa, e eu quero resultados. Quando eu não alcanço os resultados, eu fico muito ansiosa. Eu não digo deprimida, mas eu chego a ficar muito triste mesmo. Não chego a ficar deprimida, mas eu fico triste. Às vezes, quando eu tenho uma atividade para fazer, e que o aluno não avança, não consigo dormir. Eu fico preocupada com os projetos; não consigo dormir pensando. (PARTICIPANTE 11, informação verbal).

Quando os trabalhadores não conseguem modificar o sofrimento com o investimento na criatividade, constroem estratégias defensivas para não se entregar à doença. Essas são utilizadas com o intuito de reduzir a percepção do sofrimento no trabalho, favorecendo a manutenção no plano da normalidade e a continuação das atividades laborais (MORAES, 2013).

Apesar de as estratégias de defesa desempenharem o papel fundamental de preservar a normalidade, elas podem dificultar a transformação da realidade que causa o sofrimento, favorecendo a alienação; evitando, assim, a conscientização dos elementos da OT que fazem sofrer, comprometendo a possibilidade de emancipação e deliberação sobre a OT (SILVA, 2017). Nesse sentido, há a probabilidade de que as estratégias defensivas construam eventos que tendem a se repetir em longo prazo, conduzindo para o agravamento do sofrimento e para o adoecimento que pretendiam evitar, o que poderá contribuir para aumentar o risco de suscitar uma crise de identidade e um quadro de descompensação, o qual sinaliza o esgotamento da eficácia da estratégia de defesa (MORAES, 2013).

Para maiores esclarecimentos, torna-se oportuno conhecer as principais finalidades das estratégias defensivas, as quais são, segundo Dejours (2004d): proteção, adaptação e exploração. As defesas de proteção fundamentam-se na racionalização e remetem às maneiras de pensar, sentir e agir compensatórias, para resistir ao sofrimento. Essas podem permanecer por um longo período, no sentido de o trabalhador manter-se distante do sofrimento,

alienando-se das situações que o causa. Tendem a esgotar a sua eficácia quando as adversidades do trabalho se intensificam, reativando a possibilidade de adoecimento.

As defesas de adaptação e exploração baseiam-se na negação do sofrimento e na submissão dos desejos do trabalhador aos objetivos da organização. Contudo, esses dois tipos de defesa findam com muita rapidez, pelo fato de exigir dos trabalhadores um grande empenho físico e sociopsíquico (DEJOURS, 2004d).

Quanto às professoras participantes desta pesquisa, em alguns momentos, percebeu-se, em suas falas, uma tentativa de negar o sofrimento existente no cotidiano laboral, buscando enfatizar os aspectos favoráveis do trabalho:

Eu tenho uma escola maravilhosa; não tenho do que reclamar. [nome da diretora] é paciente até demais. É parceirona. O que ela pode fazer para ajudar, ela ajuda. Ela está o tempo todo com a gente aqui. Eu não tenho sofrimento. A minha única questão é muita conversa na sala; indisciplina, que na maioria das vezes eu consigo contornar, graças a Deus. (PARTICIPANTE 1, informação verbal).

Eu não tenho problema com relação à questão de estar na sala, de estar no magistério. Eu gosto mesmo. Todo mundo vê. [...] E hoje, eu vejo assim, tem horas que eu me pergunto: “O que eu poderia fazer fora do magistério?” E eu busco, busco, busco, mas eu não consigo encontrar, assim, uma resposta. Isso aqui é pra eu fazer. Tem horas que eu digo: “Ah, eu acho que eu vou fazer um curso para invadir a área médica”. Mas eu ainda não tive coragem de largar o magistério. (PARTICIPANTE 7, informação verbal, grifo nosso).

Pôde-se observar, na última fala, que a professora, inicialmente, afirma gostar do magistério. Mas, logo em seguida, afirma que já pensou em trabalhar em outra área, mas que ainda não teve coragem de deixar a docência.

A fala da professora, abaixo, sobre as condições de trabalho também demonstram a estruturação das estratégias de defesa, por meio da utilização do mecanismo adaptativo, buscando compensar as situações de sofrimento vivenciadas, quando diz:

[...] se você quiser fazer um trabalho diferenciado, você tem que meter a mão no seu bolso e fazer. Isso eu faço frequentemente. [...] Eu compro lápis, eu compro borracha, eu compro lápis de cor; eu sempre procuro ter o material para que eles possam desenvolver o potencial deles. (PARTICIPANTE 2, informação verbal).

A redução do investimento do professor na execução das suas atividades, em resposta ao sofrimento provocado pelo desinteresse dos alunos, também indica um processo de racionalização:

[...] o professor finge que ensina, e o aluno finge que aprende. Eu sou obrigada a admitir que, muitas vezes, a gente finge que ensina. Não propositalmente, no caso

do ensino fundamental menor, a gente não finge que ensina por falta de compromisso. Mas a gente vai tentando fazer. A gente, por exemplo, a gente não consegue dar aula. Na minha turma, algumas, muitas vezes, eu não consigo dar aula, porque minha turma é bem elétrica. Mas, quando eu não consigo dar aula, pelo menos eu vou tentando, explicando o conteúdo do jeito que dá. Fingindo que ensino. (PARTICIPANTE 10, informação verbal).

Essa parece ser a forma racional que a professora encontra de minimizar o seu sofrimento, buscando corresponder apenas aquilo que os alunos esperam de suas aulas, sem fazer nenhum outro tipo de esforço, no sentido de torná-las mais interessantes ou criativas. Para Vasconcelos (2011), quando o trabalhador não consegue enxergar possibilidades de mudança na situação de trabalho, sua mobilização subjetiva torna-se limitada. Assim, o sofrimento é negado, e o engajamento subjetivo é reduzido.

As estratégias de racionalização e adaptativas também são encontradas na tentativa de os professores lidarem com a sobrecarga de trabalho, muito presente no cotidiano das profissionais: “Eu gosto de planejar as aulas, gosto de elaborar provas, gosto de corrigir as provas, né? Apesar das nossas dificuldades eu gosto de ministrar aulas” (PARTICIPANTE 3, informação verbal).

Vale ressaltar que o presenteísmo também surge como estratégia defensiva contra os sintomas de adoecimento associados ao trabalho. Para algumas professoras, trabalhar, ainda que estejam com problemas de saúde, é uma forma de evitar a sobrecarga, pois o professor terá que repor as aulas, mesmo apresentando atestado médico. Camargo (2017) define o presenteísmo como uma condição de presença física do trabalhador no seu espaço de trabalho, em que esse se encontra desconectado, total ou parcialmente, do sentido da sua atividade, estando envolvido em outros fatores de ordem física ou psicológica que, portanto, desviam a sua atenção subjetiva ou fisicamente, por algo parece mais significativo que o trabalho. O sujeito dá pouca importância ao que está fazendo, parcializa a sua presença e passa a realizar, com menor grau de comprometimento e eficácia, aquilo para o qual fora chamado a fazer no seu contexto profissional:

Eu já acordei com dor de cabeça. Aí, tomei meu remédio da pressão; eu digo: “Acho que minha pressão está alterada”. Está alterada, mas eu vou assim mesmo. Você chega, assim, doente; às vezes, porque você já fica pensando em não faltar porque sabe que não tem quem substitua. E depois vai ter que repor e tudo... não, não. Vou tentar e tudo; e fui fazer isso. (PARTICIPANTE 3, informação verbal, grifo nosso).

Um aspecto importante a ser salientado é que muitas estratégias de defesa, utilizadas pelos professores, não são elaboradas coletivamente, constituindo-se mecanismos individuais

relacionados ao cuidado de si de forma descontextualizada, sem se voltar para a melhoria das condições de trabalho de forma cooperativa: “[...] sinceramente gente! Quando eu estou aqui, eu trabalho a semana todinha. Mas final de semana não tem pra ninguém, meu amor! Não quero nem saber!” (PARTICIPANTE 6, informação verbal).

Eu prefiro estender os meus horários à noite nos dias de semana, ou até no máximo sábado de manhã, porque no sábado à tarde até o domingo é meu! É para mim. [...] eu faço pelo menos três viagens para lugares que me dão prazer, por ano. Eu estabeleci. Eu preciso porque eu mereço. (PARTICIPANTE 9, informação verbal).

Baseando-se no modo como as professoras se relacionam com o trabalho, é possível compreender o porquê vivenciam momentos de solidão. Em nossa sociedade, o trabalho é marcadamente caracterizado por relações de poder e dominação, que subjagam e expropriam as pessoas do caráter humano, o que é próprio do sistema capitalista (LIMA, 2005).

A divisão social e técnica do trabalho não só fragmenta os conteúdos do fazer, como também instala o medo e a impotência diante do trabalho que marcam a nossa existência e a nossa constituição como seres humanos:

O trabalho taylorizado engendra, definitivamente, mais divisões entre os indivíduos do que pontos de união. Mesmo se eles partilham coletivamente da vivência do local de trabalho, do barulho, da cadência e da disciplina, o fato é que, pela própria estrutura desta organização do trabalho, os operários são confrontados um por um, individualmente e na solidão, às violências da produtividade. Tal é o paradoxo do sistema que dilui as diferenças, cria o anonimato e o intercâmbio enquanto individualiza os homens frente ao sofrimento. (DEJOURS, 1992, p. 39).

Tendo como base a separação existente entre a concepção e a execução do trabalho, instala-se o medo de cair nas armadilhas que o trabalho pode nos envolver. Estando conscientes do funcionamento da OT, as professoras tendem a funcionar de maneira singular, conforme a OT a que estão submetidas.

Não obstante todas as dificuldades enfrentadas pelas professoras no contexto de trabalho, pode-se concluir que o sofrimento vivenciado pelas profissionais se mostrou mais criativo que patogênico, embora ocorra a presença das estratégias defensivas e indícios de algumas enfermidades.

5.2 Análise da Mobilização do Coletivo de Trabalho (AMCT)

Podemos dizer que, desde o momento das entrevistas de sondagem com as professoras, já se percebia certa mobilização relacionada à temática. As profissionais

mostraram-se curiosas e, ao mesmo tempo, ansiosas para o início das sessões. Acreditamos que isso tenha ocorrido pelo fato de entenderem que esse seria o espaço onde elas poderiam ser ouvidas.

Nesse sentido, o envolvimento das participantes com o processo, durante as sessões, mostrou-se muito relevante, pois o fato de não haver um espaço disponível para compartilhamento entre os pares e de reflexão acerca do cotidiano do trabalho contribuiu para que as professoras buscassem aproveitar, ao máximo, cada encontro vivenciado durante a pesquisa. Algumas falas refletiram a importância que esses momentos tiveram para as participantes:

É muito válido esses momentos que a gente está aqui conversando sobre a nossa prática. E, também, sobre nós. De como nós nos sentimos, de como a gente se vê diante do nosso trabalho. (PARTICIPANTE 3, informação verbal).

E quando nós chegamos aqui, na escola, nós temos um relacionamento com diretor, com coordenador, com todos os profissionais, com os alunos e ela [nome da pesquisadora-coordenadora] fez uma pergunta: “Para você, como é que você se sente?” Muitas das vezes a gente não para pra refletir sobre isso. [...] está sendo bom; a gente já sente falta. Eu sinto. Às vezes, eu até pergunto: “Meu Deus, quando será o próximo encontro?” Eu fico me perguntando. E outra: eu acho que antes da gente realizar qualquer profissão, qualquer função, a gente tem que se amar! Porque se você não gosta de você mesmo, você não está preparado para lidar com os outros. E isso, às vezes, a gente acaba deixando de pensar nesse detalhe porque são muitas informações que você tem que dar conta. E quando a gente começou, começamos a viver isso aqui, as sessões; ah, isso me chamou atenção. (PARTICIPANTE 7, informação verbal, grifo nosso).

[...] eu estou gostando muito; eu estou começando a pensar na minha prática em relação a mim, a partir desses encontros. Porque a gente pensa muito na nossa prática, “vamos refletir sobre nossa prática, refletir sobre nossa prática”; e eu reflito muito sobre a prática. E agora estou começando a perceber e a refletir sobre mim dentro dessa prática. Eu acho que esse é um ponto “x”, assim, porque eu falei pra elas (apontando para as colegas), eu estou amando, porque eu estou me conhecendo como profissional, e refletindo sobre mim dentro dessa prática. (PARTICIPANTE 11, informação verbal, grifo nosso).

Ressalta-se que, desde o início, se procurou estabelecer um clima de confiança na escuta que foi oferecida, o qual foi sendo fortalecido ao longo das sessões. Acredita-se que esse aspecto favoreceu a livre expressão das vivências e das dificuldades encontradas no contexto de trabalho.

Logo na primeira sessão, percebeu-se que as participantes se permitiram expor os sofrimentos vivenciados na organização de trabalho. Notou-se que as professoras refletiam uma forte necessidade de explanar as suas angústias, inseguranças e descontentamentos, a ponto de extrapolar o horário que havia sido acertado anteriormente, apesar dos compromissos que deveriam assumir no turno vespertino.

Ousa-se afirmar que a necessidade que as professoras tinham de expressar as suas inquietações era tão intensa que, inicialmente, muitas vezes, elas não conseguiam registrar as perguntas elaboradas pela pesquisadora-coordenadora e pelos co-pesquisadores acerca das estratégias de enfrentamento utilizadas no cotidiano laboral, detendo-se apenas no discurso do sofrimento. Acredita-se que esse fato advenha das inúmeras cobranças sofridas por resultados nas reuniões de formação, em que as professoras não encontram um espaço para a fala, nem o acolhimento necessário diante das inquietações da profissão. Uma das professoras fez uma colocação interessante sobre a importância de ter sido ouvida, no sentido de realmente ser vista e ter encontrado receptividade:

Outra questão que eu achei muito importante é a questão da visibilidade. O professor é um profissional que está em todo lugar, mas muitas vezes ele é invisível. Ele é visto quando é para atribuir a culpa de alguma coisa. [...] então, esse momento, além da questão da visibilidade, da gente se sentir visto por alguém que estava lá fora, a gente foi ouvido. Muitas vezes, a gente está cercado de pré-julgamentos por alguém que nunca nos ouviu. Por alguém que imagina nossa realidade e não faz a menor ideia real do que acontece. [...] Então, além da questão da visibilidade, eu achei muito importante a gente ser ouvido. Você não está falando sobre nós, você está falando de nós, conosco. Isso faz muita diferença. (PARTICIPANTE 9, informação verbal).

Ao longo do processo, as professoras foram construindo uma identidade comum: de profissionais que frequentavam o mesmo espaço, compartilhando situações semelhantes, entendendo que as dificuldades vivenciadas eram muito parecidas e que a angústia não era algo individual. Algumas relações entre as participantes já existiam de maneira mais próxima, nas quais havia diálogos pós-sessão e troca de ideias acerca dos planejamentos utilizados em sala de aula com os seus alunos:

Eu gostei muito dos momentos em que estivemos juntas, porque muitas experiências foram socializadas e a gente aprende muito. E tem um momento que você para e pensa: “Não é somente eu que tenho angústias, todo mundo tem, isso é comum.” Então, a gente fica até mais tranquila. E cada pessoa aqui aprendeu um pouco com a experiência de cada um. Isso é muito importante pra mim. Foi bem mais significativo as experiências trocadas. (PARTICIPANTE 1, informação verbal, grifo nosso).

[...] quando a gente está num grupo e vê que todo mundo enfrenta seus problemas, a gente não se sente peixe fora d’água. Porque eu vejo assim, a questão que a gente sempre fala, a palavra da moda atualmente: empoderamento. Aqui acabou sendo um grupo de empoderamento de professoras, porque assim a gente se fortifica quando uma entende a outra e não crucifica, que é o que a sociedade faz. (PARTICIPANTE 9, informação verbal).

No decorrer das sessões, o grupo, aos poucos, foi se mostrando mais coeso, no qual se começou a compartilhar e propor ideias de algumas estratégias que poderiam ser desenvolvidas, visando a uma maior evolução na aprendizagem dos alunos; algo que não ocorria anteriormente por não haver um espaço disponível para a escuta e a fala e que oportunizasse a interação entre o grupo das professoras.

Outro aspecto importante a ser destacado, como resultado das sessões, foi o fato de o grupo ter se organizado para participar de encontros de confraternização, nas festas de final de ano fora do espaço escolar; momentos esses que não faziam mais parte do cotidiano das professoras: “[...] há anos nós não fazíamos confraternização fora da escola, não é gente? E este ano nós tivemos” (PARTICIPANTE 11, informação verbal).

À medida que se avançava com a clínica e notadamente nas sessões finais, alguns relatos foram sinalizando o rompimento do sentimento de culpa e de incompetência que as professoras carregavam, pelo fato de alguns alunos não estarem se desenvolvendo conforme as exigências dos instrumentos de avaliação da aprendizagem escolar; além de perceberem a importância de se fortalecerem como grupo, para melhor lidar com as dificuldades:

E uma outra coisa muito importante, eu acho que as falas de vocês elas de... de muitas maneiras elas nos ajudaram, porque é um olhar externo [...] porque, às vezes, a gente está tão centrada no problema que vai esquecendo as inúmeras coisas que a gente faz. A gente fica centrado no que não deu para fazer. Então quando... no grupo foram socializadas essas questões, nos levaram inclusive a enxergar o quanto a gente faz. [...] embora quiséssemos fazer ainda mais. Mas a gente... nos levou a enaltecer as coisas que a gente consegue fazer, eu acho isso foi muito importante, acaba sendo muito importante, aí a gente começa a se fortalecer inclusive como grupo. [...] Então que a gente nunca esqueça, nunca esqueça que, embora a gente não alcance a totalidade, o percentual que a gente alcança faz diferença não só na vida daquela criança, mas nas outras vidas que ela passa a tocar de forma diferente. (PARTICIPANTE 9, informação verbal).

Para mim, o trabalho foi de extrema importância, porque talvez, se a gente não tivesse feito esse... eu não teria... eu continuaria pensando que o problema era eu, que eu que era uma péssima professora; que o problema era eu que não dava conta de dar aula, que o problema era eu que não conseguia ensinar direito. Eu consigo enxergar isso por uma outra perspectiva e consigo entender. Hoje, eu consigo dizer pra mim mesma, olhar no espelho: “Não, eu sou uma boa professora, eu estou fazendo o meu melhor”. (PARTICIPANTE 11, informação verbal, grifo nosso).

Apesar das dificuldades de refletir acerca da sua prática docente, o que muitas vezes contribui para reforçar algumas defesas, como evitar pensar sobre tal prática, compreendeu-se a importância da existência desse espaço de fala para promover alguma modificação no âmbito do trabalho e na vida pessoal: “A gente foge das perguntas. Eu percebo isso até na minha casa. Quando alguém me faz uma pergunta eu (gestos de fuga)... Então, aqui não teve como fugir. Eu desejo mais encontros assim”. (PARTICIPANTE 7, informação verbal).

Uma fala interessante de uma das professoras foi o fato de considerar o grupo como terapêutico:

Então, esses momentos para mim foram muito gratificantes; foram momentos onde a gente falou da gente. Enquanto pessoa, enquanto profissional, se enxergou melhor, enxergou melhor nossas colegas, o nosso trabalho, o sentido do nosso trabalho. Então, para mim, foi muito bom e, assim, momento de desabafo. Eu já havia feito terapia, mas não nesse sentido. Para enxergar, enxergar-se como profissional, enxergar o meu trabalho na sala de aula. (PARTICIPANTE 3, informação verbal).

Inicialmente caracterizado como pouco coeso, o grupo mostrou-se, ao longo das sessões, um espaço eleito pelas profissionais como um lugar acolhedor e confortável para falar sobre as suas dificuldades e os seus sentimentos, de maneira aberta e honesta, refletindo, inclusive, o desejo de mais encontros fora do ambiente de trabalho:

[...] uma palavra que me define é gratidão. Eu costumo ser muito grata. Então, eu também queria agradecer ao grupo, porque, quando eu cheguei, eu lembro que eu falei, eu disse assim: “A sensação que eu tinha era de não pertencimento.” Quando eu cheguei na escola. E hoje eu me sinto acolhida por vocês. Eu me sinto amada. Valorizada. É isso. (PARTICIPANTE 2, informação verbal, grifo nosso).

Eu desejo que nós possamos ter mais esses momentos, não só quando os outros psicólogos estiverem aqui, mas para nós podermos nos falar. Vamos marcar um cineminha; vamos em algum lugar pra gente conversar e ter esse relacionamento do compartilhar experiências. (PARTICIPANTE 7, informação verbal).

Foi interessante identificar os reposicionamentos de pensamentos e sentimentos de uma professora que se encontrava, inicialmente, muito fragilizada emocionalmente em virtude dos desafios enfrentados no trabalho, e já caminhando para o adoecimento. Ela percebeu que precisava de ajuda, inclusive ajuda profissional para não adoecer, em virtude do sofrimento no trabalho:

Porque, inicialmente, eu gostei muito das nossas conversas, e a gente começou a colocar os nossos pensamentos e eu vi que não sofria sozinha. Mas eu vi também que eu era referência de todo mundo de coisas ruins. Então eu comecei a pensar: “Meu Deus, eu não estou bem. Se todo mundo tem referências de mim com coisas ruins, eu preciso pensar, analisar. Eu preciso pensar na minha prática, o que eu estou fazendo de ruim comigo mesma”. Então, era isso que alertou pra mim. Eu não estou bem e “eu não estou bem” não é na minha profissão, eu que não estou reconhecendo a mim mesma e eu preciso melhorar isso. [...] mas o fato de reconhecer isso também me fez começar a perceber que eu preciso de ajuda, que eu preciso mudar algumas coisas em mim. [...] Me fez acordar para isso. E me fez voltar, em todas as vezes durante a minha prática, em todas as vezes que eu tenho me sentido triste, ou que eu tenho visto, voltado àqueles mesmos sentimentos, eu me lembro das nossas falas aqui. [...] Então, eu acho que vai ser uma referência para mim durante muitos anos da minha vida, talvez até para sempre, esses momentos que a gente teve aqui, porque realmente me fez refletir sobre mim, sobre o que eu sou, sobre que sentido tem o trabalho para mim, que eu nunca tinha pensado nisso; [...] e sobre o que eu

quero ainda em relação, tanto ao meu trabalho, mas em relação ao meu ser, a como eu sou, a como eu quero ficar dentro e fora da sala de aula. [...] E consegui enxergar que de alguma forma eu tenho feito diferença na vida das pessoas, das crianças. (PARTICIPANTE 11, informação verbal).

Frente a tudo o que foi explanado, evidenciou-se que a escuta do trabalhador é uma estratégia essencial para que ele possa apreender as suas vivências e ressignificar o seu sofrimento, potencializado pelo trabalho. A experiência com a CT, com as professoras do ensino fundamental, mostrou-nos que a escuta do vivido no trabalho pode trazer mudanças significativas para a vida dos trabalhadores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar os sentidos do trabalho docente frente aos encantos e desencantos com a profissão, para os professores do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São Luís/MA.

Para tanto, partiu-se do pressuposto de que o profissional docente, ao longo da sua profissão, vivencia diferentes estágios de motivação, podendo apresentar-se encantado com as atividades que desenvolve, enquanto que, em outros momentos, pode expressar sentimentos de frustração com o seu trabalho, uma vez que se encontra submetido a diversos tipos de pressão. Ao considerar esses aspectos, entendeu-se que, para compreender os sentidos que os professores atribuem ao seu trabalho, seria necessário direcionarmos a nossa atenção para os elementos que apontam para os processos de precarização do trabalho docente.

No percurso desta pesquisa, foi possível verificar, por meio dos relatos das docentes, o quanto muitas das questões vivenciadas no trabalho são recorrentes, estando os profissionais distanciados por outras cidades, ou em serviços diferenciados. São muitos aspectos que têm feito parte da vida dos professores, nas mais diversas instâncias do nosso país.

A CT como método de pesquisa oportunizou o compartilhamento de experiências, singulares e coletivas, vividas pelas professoras. Por meio do espaço de fala, ao longo dos sete encontros, foi possível constatar as contradições que existem entre o trabalho prescrito e o trabalho real, evidenciando que a organização laboral contribui para a intensificação do trabalho docente, que inclui cada vez mais demandas, as quais acabam por acarretar sobrecarga, estresse e adoecimento, de modo a potencializar o sofrimento.

O sofrimento vivenciado pelas professoras se faz conhecer em decorrência da superlotação das salas de aula, do não acompanhamento da família no processo educativo dos alunos, dos baixos salários diante de uma carga extensa de trabalho, da não evolução dos seus alunos no processo de conhecimento, da violência nas escolas, dos sistemas de avaliação de ensino, os quais impõem metas de aprovação e que não consideram o cenário socioeconômico e familiar das crianças; além da desvalorização e do não reconhecimento do trabalho docente, que colocam em risco o próprio sentido do trabalho.

Colabora para a sobrecarga de trabalho o sentimento de autorresponsabilização das professoras pelos resultados negativos na escola pública, presentes nas propostas educacionais oficiais que não levam em consideração o contexto econômico e sociocultural dos alunos. Dessa forma, elas se esforçam para atender plenamente todas as tarefas inerentes ao processo

de trabalho docente, e os seus sofrimentos acabam por extrapolar os muros da instituição escolar, impactando de maneira direta nas suas vidas pessoais, familiares e sociais.

Para lidarem com as dificuldades impostas pela OT, as docentes fazem uso de estratégias de defesa, sendo essas: a negação, a adaptação, o presenteísmo, até chegar ao nível das estratégias de exploração, tendo sido observadas manifestações de algumas enfermidades como nódulos nas cordas vocais, síndrome do pânico e depressão. Contudo, muitas estratégias de defesa utilizadas pelos professores não são elaboradas coletivamente, constituindo-se em mecanismos individuais relacionados ao cuidado de si de forma descontextualizada, sem se voltar para a melhoria das condições de trabalho de forma cooperativa.

Porém, apesar do sofrimento experimentado a partir de todas as contradições inerentes ao trabalho docente, as professoras encontram prazer nas atividades realizadas, sobretudo quando conseguem visualizar o reconhecimento dos seus pares, o reconhecimento dos alunos e a evolução deles no que diz respeito aos conhecimentos adquiridos. As gestoras (diretora e supervisoras) dessa escola mostram-se presentes e abertas ao diálogo, exercendo um papel fundamental na organização coletiva do trabalho, o que contribui para que as professoras se sintam acolhidas no espaço escolar.

Não obstante o predomínio das queixas narradas ao longo das sessões, as professoras elaboram formas de enfrentamento, utilizando a sua inteligência prática ao lançar mão das experiências adquiridas ao longo de suas vidas e desenvolver atividades criativas frente às situações inesperadas, surgidas no ambiente escolar. Entre as estratégias de enfrentamento, a transgressão do trabalho prescrito mostrou-se presente, possibilitando a condução de práticas concretas da atividade laboral, aproximando-a das exigências do trabalho prescrito. Apesar dos inúmeros empecilhos, é possível constatar que a OT ainda possibilita algum grau de autonomia no tocante às atividades desenvolvidas com os alunos em sala de aula.

Embora, nas sessões, inicialmente tenha havido a ideia de que as docentes vivenciam as suas experiências de forma individualizada, foi possível perceber a existência da cooperação, do apoio e do incentivo entre essas profissionais.

Um aspecto importante destacado durante as sessões é, de acordo com as professoras, o fato dos outros funcionários da escola não se enxergarem como educadores. Isso chama a atenção para a importância de se estender o olhar para além do docente, com o intuito de se buscar uma maior compreensão a respeito do trabalho na escola, uma vez que o processo educacional não ocorre apenas no espaço da sala de aula, e sim pela atuação conjunta de diversos atores, na relação do indivíduo com sua família, do indivíduo com a sociedade e, principalmente, do indivíduo com o ambiente escolar (ANGST, 2017). Com base nessas

constatações surge a possibilidade de um novo estudo voltado para compreender a PdT de funcionários que trabalham em outras áreas da escola, como os auxiliares de serviços gerais, as merendeiras, os porteiros e os funcionários da área administrativa.

Quanto aos fatores determinantes para a escolha da docência, foram destacados: o contexto social em que as professoras encontram-se inseridas, sendo mais influenciadas pelas possibilidades apresentadas no momento dessa escolha do que pelo próprio desejo de seguir a profissão; a influência familiar; as necessidades financeiras; as memórias afetivas da infância, em que estão presentes as lembranças dos professores dessa etapa da vida e que se tornaram referência, o que acabou por influenciar nas suas escolhas profissionais.

Com relação aos sentidos que as professoras atribuem ao seu trabalho, esses aparecem de várias formas, oscilando entre diversas palavras que vão muito além das necessidades financeiras, como realização pessoal, ascensão social, reconhecimento pelo seu trabalho; pela consciência da importância do seu papel social e do valor do seu trabalho para a sociedade.

Ressalta-se que houve dificuldades para se discorrer acerca dos sentidos do trabalho de acordo com a abordagem da PdT, em decorrência das suas limitações teóricas e das próprias contradições existentes no trabalho, uma vez que existe cooperação no ambiente laboral, mas uma cooperação que enfrenta dificuldades em virtude do excesso de atribuições. Dentro do trabalho prescrito existe uma série de limitações, pois, embora haja espaço para a construção de sentidos, há também um ângulo que carece ser considerado que é o fato de as professoras terem chegado ao exercício da profissão mais pelo histórico familiar do que propriamente por uma escolha profissional. Isso parece contribuir para que elas não se identifiquem tanto com o trabalho, por não considerarem que essa atividade foi escolhida por desejo próprio. Diante desses aspectos, ainda ficaram questionamentos sobre como efetivamente se constroem e se mantêm os sentidos do trabalho — o que significa que novas pesquisas poderão explorar esse campo de estudo.

Todavia, como consequência desta pesquisa, pode-se tomar como lição que os sentidos são muito mais que conceitos. Os sentidos não estão dados; ao contrário: vão sendo construídos de forma permanente nos interdiscursos que acontecem na dinâmica das relações profissionais, em condições específicas de produção. Dessa forma, os sentidos estão sempre se modificando. É na complexidade das relações estabelecidas no trabalho docente — o espaço que o trabalho ocupa em suas vidas, com os seus projetos e sonhos pessoais — que os sentidos vão sendo transformados e ressignificados com as identidades profissionais. Logo, afirma-se que os resultados não são conclusivos, mas caracterizam-se como um recorte de um

momento, atual, amplo e complexo da realidade de muitos professores de escola pública do nosso país. Portanto, não podem ser generalizados.

Acredita-se que, por meio da CT, tanto as professoras quanto a pesquisadora e co-pesquisadores tiveram a oportunidade de refletir a respeito do processo de trabalho e da sua importância para a vida docente. Torna-se oportuno afirmar que a oportunidade de escuta por intermédio dessa abordagem metodológica contribuiu, inclusive, para que a pesquisadora norteasse melhor os constructos teóricos desta dissertação, direcionando-se para assuntos que não haviam sido vislumbrados antes da prática com a CT.

Ao lembrar que essa metodologia de pesquisa oferece-nos “um lugar de construção” (MENDES; ARAÚJO, 2011, p. 53), foi muito significativo avistar a possibilidade de atuação do Psicólogo nas instituições escolares como uma prática que pode contribuir para o fortalecimento da categoria, em que o palco do sofrimento pode ser alterado com pequenos ajustes nas rotinas diárias dos professores. Durante as sessões, as profissionais docentes, ao serem ouvidas, perceberam que lhes foi conferido um lugar: o lugar do reconhecimento, o qual lhes possibilitou enxergar o seu trabalho como algo importante e fundamental para a sociedade, pois “[...] reconhecer a participação dos trabalhadores é uma forma de engajá-los para a ação, como um elemento de estruturação do coletivo.” (MENDES; ARAÚJO, 2011, p. 89).

Com base nas experiências da pesquisadora com o estudo aqui apresentado, vislumbra-se apontar caminhos para uma ação preventiva a ser desenvolvida no espaço escolar, com a finalidade de se construir um espaço de escuta e de fala dos trabalhadores que, não obstante os sofrimentos, não entraram em processo de adoecimento; e contribuir para a ressignificação do trabalho com aqueles que não conseguiram preservar a sua saúde mental, diante dos desmandos da atividade laboral.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, R. M. R.; ALMEIDA, S. F. C. **Mal-estar na educação**: o sofrimento psíquico dos professores. Curitiba: Juruá, 2008.

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ALMEIDA, P. E. **Os sentidos do trabalho e o aspecto comunicacional para empregados em regimes distintos de trabalho**. 2006. 154 f. Dissertação (Mestrado em Gestão em Desenvolvimento Regional) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2006.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção no sentido de “dedicação”. **Estudos RBEP**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008.

ANGST, F. A escola e seus atores: os funcionários de escola. *In*: SIMPÓSIO ÍBEROAMERICANO EM COMÉRCIO INTERNACIONAL, DESENVOLVIMENTO E INTEGRAÇÃO REGIONAL, 8., 2017, Cerro Largo. **Anais [...]**. Cerro Largo: Universidade Federal da Fronteira do Sul, 2017. p. 895-908.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

APPLE, M. W. Trabalho docente. *In*: APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 31-77.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, R. M. L. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, Natal, ano 34, v. 8, p. 219-232, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065/pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

ARELARO, L. R. G. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 206-222, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p206>. Acesso em: 5 maio 2018.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 265-272, maio/ago. 2014.

BARBOSA, S. J. **A intensificação do trabalho docente na escola pública**. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 out. 2017.

BATISTA, E. L.; ANDRADE, C. B. No centro do debate: a saúde e o trabalho de professores. *In: SEMINÁRIO DE SAÚDE DO TRABALHADOR*, 8.; SEMINÁRIO “O TRABALHO EM DEBATE”, 6., 2012, Franca. **Anais eletrônicos** [...]. Franca: UNESP, 2012. p. 1-19. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/sst/n8/46.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BELO, F.; AMARAL, N. C. IDEB da escola: a aferição da qualidade do ensino tem sido referencial para se (re)pensar a educação municipal? **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 339-353, 2013.

BENDASSOLLI, P. F.; GONDIM, S. M. Significados, sentidos e função psicológica do trabalho. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, v. 32, p. 131-147, 2014.

BEVILAQUA, C. F.; FERREIRA, L. S.; MANCKEL, M. C. M. Os sentidos de trabalho e escola nos discursos dos professores. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 58, p. 75-94, jan./abr. 2016.

BLAYA, C. Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra. *In: DEBARBIEUX, É.; BLAYA, C. (org.). Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002. p. 225-250.

BOCK, S. D. Concepções de indivíduo e sociedade e as teorias de orientação profissional. *In: BOCK, A. M. B. et al. A escolha profissional em questão*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

BORGES, L. O.; ALVES FILHO, A. A mensuração da motivação e do significado do trabalho. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 6, p. 177-194, 2001.

BRANDÃO, C. F. **LDB passo a passo: Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394/96) comentada e interpretada, artigo por artigo**. São Paulo: Avercamp, 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, ano 126, nº 191-A, p. 1-32, 5 out. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório pedagógico**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: CNS, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 4 maio 2018.

BRASIL, I. C. R. L.; GALVÃO, A. C. T. Escolha profissional na perspectiva de professores da educação infantil. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 321-336, maio/ago. 2012.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BRITO, L. H. P. F. **A educação na reestruturação produtiva do capital**: um estudo sobre as reformas educativas e seu impacto no trabalho docente na rede estadual de ensino de Minas Gerais (2003-2008). 2008. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

CAMARGO, M. L. Presenteísmo: denúncia do mal-estar nos contextos organizacionais de trabalho e de riscos à saúde do trabalhador. **Revista Laborativa**, São Paulo, v. 6, n. 1 (especial), p. 125-146, abr. 2017.

CARREIRA, D; PINTO, J. M. R. **Custo aluno-qualidade inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CASTRO, F. C. G. **Personalidade e escolha em administradores**: do racional ao trágico. 2003. 152 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2003.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de; DOURADO, L. F. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. *In*: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D (org.). **Avaliação democrática**: para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. Taylorismo. *In*: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: EdUFRGS, 2006. p. 281.

CIAMPA, A. C. Identidade. *In*: LANE, S. T. M.; CODO, W. (org.). **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CIAMPA, A. C. Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno. **Interações**, Campo Grande, v. 3, n. 6, jul./dez, 1998.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história de Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. *In*: CODO, W. (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/UnB, 2002. p. 48-59.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DEJOURS, C. A. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez, 1992.

DEJOURS, C. A. **Psicodinâmica do trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994.

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

DEJOURS, C. A. **A banalização da injustiça social**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

DEJOURS, C. A. Addendum. Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. *In*: LANCMAN, S; SZNELWAR, L. I. (org.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro: Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2004a. p. 47-104.

DEJOURS, C. A. O trabalho como enigma. *In*: LANCMAN, S; SZNELWAR, L. I. (org.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro: Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2004b. p. 127-139.

DEJOURS, C. A. Análise psicodinâmica das situações de trabalho e sociologia da linguagem. *In*: LANCMAN, S; SZNELWAR, L. I. (org.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro: Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2004c. p. 197-241.

DEJOURS, C. A. Sofrimento e prazer no trabalho: a abordagem pela psicopatologia do trabalho. *In*: LANCMAN, S; SZNELWAR, L. I. (org.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro: Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2004d. p. 141-155.

DEJOURS, C. A. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 27-34, set./dez. 2004e. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prod/v14n3/v14n3a03.pdf>. Acesso em: 5 out. 2017.

DEJOURS, C. A psicodinâmica do trabalho na pós-modernidade. *In*: MENDES, A. M.; LIMA, S. C. C.; FACAS, E. P. (org.). **Diálogos em psicodinâmica do trabalho**. Brasília: Paralelo 15, 2007.

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

DIAS, L. F; FERREIRA, M. Políticas de formação continuada de professores e desenvolvimento profissional. **Revista do Programa de Pós-graduação Profissional em**

Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, 2017. Disponível em: <http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/206>. Acesso em: 10 jan. 2019.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

ENGUIITA, M. E. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, jan. 1991.

ENRIQUEZ, E. Perda do trabalho, perda da identidade. **Cadernos da Escola do Legislativo**. Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p. 53-73, jul./dez. 1999. Disponível em: https://www.almg.gov.br/export/sites/default/consulte/publicacoes_assembleia/periodicas/cadernos/arquivos/pdfs/09/perda.pdf. Acesso em: 10 fev. 2018.

ERICEIRA, C. M. N. G. **A precarização do trabalho docente no contexto educacional maranhense**. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010.

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

FACAS, E. P. *et al.* Trabalhar. *In*: VIEIRA, F. O. *et al.* (org.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 461-465.

FARRINGTON, D. P. Fatores de risco para a violência juvenil. *In*: DEARBIEUX, É; BLAYA, C. (org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 25-57.

FREITAS, L. G. Docentes, seu trabalho e a dinâmica de prazer-sofrimento. *In*: FREITAS, L. G. (org.). **Prazer e sofrimento no trabalho docente**: pesquisas brasileiras. Curitiba: Juruá, 2013. p. 35-47.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 13, n. 20, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>. Acesso em: 30 dez. 2018.

GARCIA, F. C; HENRIQUES, H. G. O sentido do trabalho e suas dimensões: uma pesquisa exploratória sobre a percepção de grupo de trabalhadores inseridos em uma empresa do ramo de serviços especializados para eventos. **FACEP Pesquisa**: desenvolvimento e gestão, v. 16, n. 1, p. 5-18, jan./fev./mar./abr. 2013.

GATTI, B. A. Licenciaturas: características institucionais, currículos e formação de professores. *In*: PINHO, S. Z. (org.). **Formação de educadores**: dilemas contemporâneos. São Paulo: Unesp, 2011. p. 71-87.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GOMIDE, D. C. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In: JORNADA DO HISTEDBR*, 11., 2013, Cascavel. **Anais eletrônicos** [...]. Cascavel: UNIOESTE, 2013. p. 1-14. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf. Acesso em: 10 fev. 2018.

GONÇALVES, S. R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017.

GRANDE, A. C. **O trabalho e o afeto: prazer e sofrimento no trabalho dos professores da escola pública de Brasília**. 2009. 213 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 10 ed. São Paulo: Loyola, 2010.

HELOANI, J. R. **Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2003.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, estado e educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

IANNI, O. A construção da categoria. **Revista Histedbronline**, Campinas, n. 1, p. 397-416, abr. 2011. Edição Especial. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639917/7480>. Acesso em: 10 out. 2017.

IOP, E. Trabalho docente: uma leitura de condições nos modelos produtivos fordista/taylorista e toyotista. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 3.; SEMINÁRIO SOBRE INDICADORES DE QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL, 1., 2011, Joaçaba. **Anais** [...]. Joaçaba: Unoesc, 2011.

IWASSE, L. F. A; OLIVEIRA, M. R. de; MACHADO, R. B. Modos de produção norteadores do trabalho educativo. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 13., 2017, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: Educere, 2017. p. 11483-11497. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p55/anais.html?titulo=&edicao=6>. Acesso em: 10 fev. 2018.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 117-202, maio/ago. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8647238/14191>. Acesso em: 10 dez. 2018.

JOST, R.; FERNANDES, B.; SOBOLL, L. A subjetividade do trabalhador nos diversos modelos de gestão. *In: SOBOLL, L.; FERRAZ, L. (org.). **Gestão de pessoas**: armadilhas da organização do trabalho*. São Paulo: Atlas, 2014. p. 48-66.

KOVÁCS, I. Novas formas de organização do trabalho e autonomia no trabalho. **Sociologia**: problemas e práticas, Lisboa, n. 52, p. 41-65, 2006.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, São Paulo, ano 20, n. 68, p. 163-183, 1999.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. *In: FIDALGO, F. et al. **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade*. Campinas: Papirus, 2009.

KUMAR, K. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna**: novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LÉDA, D. B. **O trabalho docente no ensino superior**: análise das condições de saúde e de trabalho em instituições privadas do estado do Maranhão. 2009. 224 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

LEMO, J. C. G. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono**: o trabalho docente e a construção da identidade profissional. 2009. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M. E. C. **Sentidos do trabalho**: a educação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, M.; PACHECO, Z. S. T. A. As políticas públicas e o direito à educação: programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego versus plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 489-504, abr./jun. 2017.

LODI, I. G. Sobre o ofício de mestre: maneiras de ser e estar na profissão. **Evidência**, Araxá, v. 8, n. 9, p. 49-61, 2013.

LÜCK, H. *et al.* **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LUFT, C. P. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2000.

MACHADO, I. M. C. Professores e sua escolha pela docência. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: Educere, 2017. p. 14745-14757. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26695_13326.pdf. Acesso em: 10 fev. 2018.

MACIEL, R. M.; PREVITALI, F. S. A Reestruturação produtiva e seus impactos no trabalho docente. *In*: PREVITALI, F. S. (org.). **Trabalho, educação e reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 2012.

MARIZ, R. Cortes no MEC afetam educação básica, anunciada como prioridade por Bolsonaro. **O Globo**, Rio de Janeiro, 15 maio 2019. Sociedade. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/cortes-no-mec-afetam-educacao-basica-anunciada-como-prioridade-por-bolsonaro-23646433>. Acesso em: 15 maio 2019.

MARTINEZ, K. A. S. C.; VITTA, A.; LOPES, E. S. Avaliação da qualidade de vida dos professores universitários da cidade de Bauru – SP. **Salusvita**, Bauru, v. 28, n. 3, p. 217-224, 2009.

MARX, K. Processo de trabalho e processo de produção de mais valia. *In*: MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Difel, 1985. p. 201-223.

MELO, A. A. S.; SOUSA, F. B. A agenda do mercado e a educação no governo Temer. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 9, n.1, p. 26-36, ago. 2017.

MENDES, A. M. Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho. *In*: MENDES, A. M. (org.). **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método, pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 29-48.

MENDES, A. M. Escuta analítica do sofrimento e o saber-fazer do clínico do trabalho. *In*: MENDES, A. M.; MERLO, A. R.; MORAES, R. D. **Trabalho e sofrimento: práticas clínicas e políticas**. Curitiba: Juruá, 2014. p. 65-80.

MENDES, A. M.; ARAÚJO, L. K. R. **Clínica psicodinâmica do trabalho: práticas brasileiras**. Brasília, DF: ExLibris, 2011.

MENDES, A. M.; ARAÚJO, L. K. R. A expressão dos coletivos de trabalho: a clínica em instituições brasileiras. *In*: MENDES, A. M.; ARAÚJO, L. K. R. **Clínica psicodinâmica do trabalho: o sujeito em ação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 65-89.

MERLO, A. R. C; LÁPIS, N. L. A saúde e os processos de trabalho no capitalismo: reflexões na interface da psicodinâmica do trabalho e da sociologia do trabalho. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 61-68, jan./abr. 2007. Edição Especial.

MERLO, A. R. C; MENDES, A. M. B. Perspectivas do uso da psicodinâmica do trabalho no Brasil: teoria, pesquisa, ação. **Cadernos de Pesquisa Social do Trabalho**, São Paulo, v. 12, n. 2. p. 141-156, 2009.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, K. As transformações contemporâneas no trabalho docente: recuperação em sua natureza e seu processo de trabalho. In: SEMINÁRIO DE REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos** [...]. Rio de Janeiro: RedEstrado, 2006. p. 22-37. Disponível em:

http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/as_transformacoes_comtemp.pdf. Acesso em: 4 dez. 2017.

MIRANDA, K. Pátria educadora para quem? O governo Dilma Rousseff e o empresariamento da educação. **Capitalismo em desencanto**, 2 mar. 2015. Disponível em:

<https://capitalismoemdesencanto.wordpress.com/2015/03/02/patria-educadora-para-quem-o-governo-dilma-rousseff-e-o-empresariamento-da-educacao/>. Acesso em: 4 maio 2018.

MORAES, R. D. Prazer e sofrimento no trabalho docente: estudo com professores de ensino fundamental em processo de formação superior. **Psicologia: organizações e trabalho**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 159-183, jan./jun. 2005.

MORAES, R. D. **Prazer-sofrimento e saúde no trabalho com automação**: estudo com operadores em empresas japonesas no Pólo Industrial de Manaus. 2008. 326 f. Tese (Doutorado em Ciências, Menção Sócio desenvolvimento Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

MORAES, R. D. Sofrimento criativo e patogênico. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C. (org.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 415-419.

MOREIRA, V. M; JESUS, C. F. A; PINHEIRO, V. A Valorização do professor: o desafio do reconhecimento. **Enciclopédia biosfera**, Centro Científico Conhecer, Goiânia, v. 9. n. 16, p. 2297-2315, 2013. Disponível em:

<http://www.conhecer.org.br/enciclop/2013a/humanas/a%20valorizacao%20do%20professor.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2016.

MORIN, E. M. Os sentidos do trabalho. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 8-19, jul./set. 2001.

MORIN, E.; TONELLI, M. J.; PLIOPAS, A. L. V. O trabalho e os seus sentidos. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 47-56, 2007. Edição Especial.

MOTTA, V. C.; LEHER, R. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu, v. 2, n. 3, p. 243-258, jul./dez., 2017.

NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P. Condições de trabalho docente: novas tessituras das políticas de avaliação para a qualidade. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 215-228, jan./abr. 2014.

NAVARRO, V. L.; PADILHA, V. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 14-20, 2007. Edição Especial.

NETO, A. C. **A escola como expressão e resposta às exigências dos modelos de produção do capital**. 2006. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

NETO, J. L. H.; JUNQUEIRA, R. D.; OLIVEIRA, A. S. Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 21-37, maio/ago. 2016.

NOGUEIRA, S. T. O.; BRASIL, K. T. R. O lugar do reconhecimento no trabalho docente. **Revista Exitus**, v. 3, n. 2, p. 93-107, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, S. R. **Os Sentidos do trabalho para os dentistas filiados à Uniodonto**. 2004. 143 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

OLIVEIRA, S. R. *et al.* Buscando o sentido do trabalho. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 28., 2004, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Anpad, 2004.

OLIVEIRA, V. M. F. Em que espelhos andamos nos projetando? Entre representações e saberes: o professor universitário. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, v. 43, n. 4, p. 1-10, jul. 2007. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2316>. Acesso em: 10 fev. 2019.

ONO, M; BINDER, M. P. Os sentidos do trabalho: estudo com profissionais de TI que atuam por projetos na grande São Paulo. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 34., 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Anpad, 2010.

PARENTE, J. M. Gerencialismo e performatividade na gestão da educação: repercussões no trabalho do diretor escolar. *In*: PARENTE, J. M.; PARENTE, C. M. D. **Política, gestão e financiamento da educação**. São Cristóvão: EdUFS, 2012.

PASCOAL, R. PEC 241: como ela impacta a educação. *In*: NOVA ESCOLA. São Paulo: Fundação Lemann, 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3346/pec-241-como-ela-impacta-a-educacao>. Acesso em: 9 ago. 2019.

PEDROSA *et al.* Violência no contexto escolar: significados para professores do ensino público. **Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v. 15, n. 3, p. 397-404, jul./set. 2016.

PERES, A. G. L. **Sentidos e significados do trabalho para servidores públicos com deficiência**: um olhar a partir de trajetórias de vida e trabalho. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PEREIRA, E. F.; TOLFO, S. da R. Estudos sobre sentidos e significados do trabalho na psicologia: uma revisão das suas bases teórico-epistemológicas. **Psicologia/Argumento**, Curitiba, v. 34, n. 86, p. 302-317, 2016.

PEREIRA, M. F. R. Concepções teóricas da pesquisa em educação: superando dificuldades. In: LOMBARDI, J. C. **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas: Autores Associados, 2003.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

ROHM, R. H.; LOPES, N. F. O novo sentido do trabalho para o sujeito pós-moderno: uma abordagem crítica. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, art. 6, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v13n2/1679-3951-cebape-13-02-00332.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2018.

ROSAS, M. L. M. **Análise psicodinâmica do trabalho de professores de uma escola rural do município de Iranduba/AM**. 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

SANTA, F. D.; BARONI, V. As raízes marxistas do pensamento de Vygotsky: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. **Kínesis**, São Paulo, v. 6, n. 12, p. 1-16, dez. 2014.

SANTOS, A. O.; GIMENES, O. M.; MARIANO, S. M. F. Avaliações externas e seus impactos nas práticas pedagógicas: percepções e visões preliminares. **Revista Encontro de Pesquisa e Educação**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 38-50, 2013.

SANTOS, M. A. P.; CALDEIRA, T. M. A PEC 55 – e o impacto nas políticas públicas: educação e saúde. **A Tribuna**, Rondonópolis, 21 fev. 2017. Disponível em: <https://www.tribunamt.com.br/2017/02/21/a-pec-55-e-o-impacto-nas-politicas-publicas-educacao-e-saude/>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SANTOS, M. O. V. A identidade profissional de educação infantil. In: GUIMARÃES, C. M. (org.). **Perspectivas para a educação infantil**. São Paulo: Junqueira e Martin, 2005. p. 87-101.

SAVIANI, D. Capitalismo, trabalho e educação. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SCHMIDT, M. L. G. *et al.* Significados e sentidos do trabalho: reflexões para a atuação do médico do trabalho na contemporaneidade. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 138-142, maio 2017.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. O IDEB e a construção de um modelo de *accountability* na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, n. 1, p. 7-28, 2014.

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

SILVA, F. C. **Vivências dos gestores de uma IES privada em relação ao seu trabalho**: intervenção em clínica psicodinâmica do trabalho. 2012. 175 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

SILVA, M. V. **Empresa e escola**: do discurso da sedução a uma relação complexa. 2001. 355 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SILVA, S. L. **“A gente tá sempre com a guilhotina no pescoço”**: precarização e violência no trabalho docente sob o olhar da clínica psicodinâmica do trabalho. 2017. 210 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

SILVA, S. R. *et al.* Enfermidades no exercício profissional docente. **Ciências Biológicas e de Saúde Unit**, Aracaju, v. 5, n. 2, p. 67-80, 2019.

SÍVERES, L. O encanto e o desencanto de professores no exercício da docência. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPED; UFSC, 2015. p. 1-14.

SOARES, D. H. **A escolha profissional**: do jovem ao adulto. São Paulo: Summus, 2002.

SOUSA, D. C. Formação de professores: base sólida para uma educação inclusiva. *In*: DUARTE, A. L. C. (org.). **Questões educacionais**: entre velhos desafios e novas perspectivas. São Luís: EdUEMA, 2014.

SOUSA, A. R.; MELO, J. C. Como se constrói a identidade de professores na educação infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 4, n. 1, 2017.

SOUZA, C. P; PESTANA, M. I. A polissemia da noção de competência no campo da educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 133-151, jan./abr. 2009.

SOUZA NETO, S. *et al.* O magistério como escolha profissional: questões e reflexões. *In*: PINHO, S. Z.; SAGLIETTI, J. R. (org.). **Núcleos de ensino**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007. p. 564-593.

SPUDEIT, D.; CUNHA, M. V. O processo de socialização na construção da identidade dos bibliotecários em Santa Catarina. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 56-83, set./dez. 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2002.

THURLER, M. G.; PERRENOUD, P. Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 357-375, 2006.

TOLFO, S. R.; PICCININI, V. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 38-46, 2007. Edição Especial.

VASCONCELOS, A. C. L. Do sofrimento ao adoecimento: vivências no Pólo Industrial de Manaus. *In*: MORAES, R. D.; VASCONCELOS, A. C. L. (org.). **Subjetividade e trabalho com automação**: estudo no Pólo Industrial de Manaus. Manaus: EDUA, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSK, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALDOW, C. As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do PRONATEC: reflexões iniciais. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Anped-Sul, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf. Acesso em: 3 maio 2018.

ZANELLA, J. **O trabalho como princípio educativo do ensino**. 2003. 311 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TÍTULO DA PESQUISA: Encantos e Desencantos: a construção do sentido do trabalho docente em professores do Ensino Fundamental de escolas públicas da cidade de São Luís/MA.

PESQUISADORA: Ana Cláudia Martins Vieira

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Denise Bessa Léda

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Maranhão – Programa de Pós-graduação em Psicologia

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa que faz parte de uma dissertação de mestrado do programa de pós-graduação em psicologia da Universidade Federal do Maranhão, cujo título é **Encantos e Desencantos: a construção do sentido do trabalho docente em professores do Ensino Fundamental de escolas públicas da cidade de São Luís/MA.**

Sua participação não é obrigatória, tendo o direito de desistir da pesquisa e retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem que isso implique em qualquer prejuízo para você.

Objetivo: Analisar o sentido do trabalho docente frente às oscilações dos sentimentos de encanto e desencanto com a profissão, em professores das séries iniciais (1º ao 5º ano), da rede municipal de ensino da cidade de São Luís/MA.

Ao participar da pesquisa, você estará de acordo em:

- Participar de entrevista individual de sondagem, a ser realizada em local, dia e horário combinados previamente com você;
- Participar de sessões coletivas, semanais, de discussão com outros participantes, a serem realizadas nesta instituição, com duração de aproximadamente 1h30min, em dias, horário e frequência a serem combinados posteriormente;
- Fornecer seu e-mail e/ou telefone de contato para que sejam agendadas as sessões coletivas;
- Permitir a gravação da entrevista inicial e das sessões coletivas, bem como sua transcrição na íntegra, sem a divulgação da sua identificação;
- Manter o sigilo em relação ao conteúdo das discussões coletivas, bem como em relação a identidade dos demais participantes;
- Permitir que os resultados da pesquisa sejam divulgados em congressos e eventos científicos, tendo a sua identidade pessoal preservada.

Quanto à pesquisadora, a mesma compromete-se a:

- Garantir o sigilo das informações e o seu anonimato, de modo que, ao serem apresentados os relatos, serão utilizados nomes fictícios;
- Utilizar os resultados e as informações unicamente para fins acadêmicos;
- Disponibilizar informações complementares a você em qualquer momento, durante a pesquisa;
- Entregar-lhe uma cópia deste termo, onde consta o telefone e o e-mail da pesquisadora, a fim de que você possa tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, em qualquer fase da pesquisa;
- Prestar assistência necessária visando reparar qualquer agravo imediato ou posterior, direto ou indireto, ao indivíduo ou à coletividade, decorrente desta pesquisa.

São Luís, ____ de _____ de _____.

Nome do Participante

Assinatura

Ana Cláudia Martins Vieira
Pesquisadora
E-mail: aclaudiamvieira@gmail.com
(98) 98164-8027

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista de sondagem

Estado civil: _____ Sexo: () M () F

Possui dependentes financeiros: () Não () Sim. Em caso afirmativo, quantos: _____

Curso de formação: _____

Titulação: () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado

Ano da última titulação: _____

Tempo de atuação na instituição: _____

Tempo de atuação na docência: _____

Atua como docente em outra instituição: () Sim () Não

Em caso afirmativo: () Pública () Privada

2. O que o(a) motivou a escolher a docência como profissão?

3. Que aspectos do seu trabalho como professor lhes proporciona prazer?

4. Que aspectos do seu trabalho como professor lhes proporciona sofrimento?

5. Quais as suas perspectivas profissionais futuras?

APÊNDICE C – Tabela 1

CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS E PARTICIPANTES DAS SESSÕES

	Titulação	Area graduação	Tempo atuação na instituição	Tempo atuação na docência	Atua como docente em outra instituição
P1	Espec. Psicopedagogia	Pedagogia	6 anos	16 anos	Não
P2	Graduação	Pedagogia	10 meses	05 anos	Não
P3	Espec.- Supervisão Escolar	Pedagogia	03 anos	20 anos	Sim. Esfera pública – Coordenadora pedagógica
P4	Graduação	Pedagogia	04 anos	20 anos	Não
P5	Espec. Educação Especial	Pedagogia	12 anos	20 anos	Sim. Esfera pública – Professora
P6	Espec. Gestão Escolar	Pedagogia	16 anos	23 anos	Sim. Esfera pública – Creche
P7	Espec. Planejamento e Gestão	Pedagogia	12 anos	22 anos	Sim. Esfera privada – Coordenadora da Educação Infantil
P8	Espec. Educação Especial	Magistério / História	12 anos	20 anos	Não
P9	Espec. Orientação, Supervisão e Gestão Escolar	Pedagogia	06 anos	12 anos	Sim. Esfera pública – Professora
P10	Especialização Gestão Escolar / Didática Universitária	Magistério / Letras	01 ano e 05 meses	16 anos	Não
P11	Graduação	Pedagogia	06 anos	06 anos	Sim. Esfera pública – Professora