

Universidade de São Paulo
Faculdade de Saúde Pública

**Quando o trabalho invade a vida: um estudo
sobre a relação trabalho, vida pessoal cotidiana e
saúde de professores do ensino regular e
integral de São Paulo.**

Jefferson Peixoto da Silva

**Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Saúde Pública para obtenção do
título de Doutor em Ciências.**

Área de concentração: Saúde Pública.

Orientadora: Profa. Dra. Frida Marina Fischer.

São Paulo
2018

**Quando o trabalho invade a vida: um estudo
sobre a relação trabalho, vida pessoal cotidiana e
saúde de professores do ensino regular e
integral de São Paulo.**

Jefferson Peixoto da Silva

**Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Saúde Pública da Universidade de
São Paulo para obtenção do título de Doutor em
Ciências.**

Área de concentração: Saúde Pública.

Orientadora: Profa. Dra. Frida Marina Fischer.

Versão revisada

São Paulo

2018

Autorizo a reprodução e a divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte. A comercialização deste documento é expressamente proibida, tanto na sua forma impressa como eletrônica.



Janus

Universidade de São Paulo

ATA DE DEFESA

Aluno: 6134 - 5493917 - 2 / Página 1 de 1

Ata de defesa pública de Tese do(a) Senhor(a) Jefferson Peixoto da Silva no Programa: Saúde Pública, do(a) Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo.

Aos 22 dias do mês de junho de 2018, no(a) Sala Cyro Ciari realizou-se a Defesa da Tese do(a) Senhor(a) Jefferson Peixoto da Silva, apresentada para a obtenção do título de Doutor intitulada:

"Quando o trabalho invade a vida: um estudo sobre a relação trabalho, vida pessoal cotidiana e saúde de professores do ensino regular e integral de São Paulo"

Após declarada aberta a sessão, o(a) Sr(a) Presidente passa a palavra ao candidato para exposição e a seguir aos examinadores para as devidas arguições que se desenvolvem nos termos regimentais. Em seguida, a Comissão Julgadora proclama o resultado:

Nome dos Participantes da Banca	Função	Sigla da CPG	Resultado
Frida Marina Fischer	Presidente	FSP - USP	<u>Aprovado</u>
Renata Paparelli	Titular	PUC-SP - Externo	<u>Aprovado</u>
Amanda Aparecida Silva Macaia	Titular	Externo	<u>Aprovado</u>
Mary Yale Rodrigues Neves	Titular	UFF - Externo	<u>Aprovado</u>
Maria da Penha Costa Vasconcellos	Suplente	FSP - USP	<u>Aprovado</u>

Resultado Final: Aprovado

Parecer da Comissão Julgadora *

A banca examinadora destaca a qualidade do trabalho apresentado atribuindo-lhe a menção de "Distinção".
Eu, Carolina Cardoso Bertoni Massucato, lavrei a presente ata, que assino juntamente com os(as) Senhores(as). São Paulo, aos 22 dias do mês de junho de 2018.

Renata Paparelli

Amanda Aparecida Silva Macaia

Mary Yale Rodrigues Neves

Maria da Penha Costa Vasconcellos

Frida Marina Fischer
Presidente da Comissão Julgadora

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Profa. Dra. Frida Marina Fischer, a oportunidade concedida, a confiança depositada e a seriedade demonstrada ao longo de todo o processo.

A minha esposa, Mirian, e minha filha, Marjorie, assim como aos meus pais, Joana e Neves, o importante apoio (de todas as formas) que prestaram ao longo deste longo percurso, sobretudo sendo pacientes diante das minhas ausências e solidários diante das dificuldades e inquietações enfrentadas.

Aos incríveis professores e pesquisadores a quem tive o prazer de conhecer ao longo desta caminhada e que tanto contribuíram para formulações fundamentais presentes neste trabalho, entre os quais: Dra. Amanda A. Silva-Macaia, Dra. Renata Paparelli, Dra. Maria da Penha Vasconcellos e Dr. Rubens Adorno.

Aos bravos trabalhadores da educação que aceitaram abrir um espaço em sua tumultuada rotina para participar deste estudo. Dada à garantia do anonimato, não citaremos os nomes dos professores que gentilmente nos prestaram seus depoimentos (desde a fase dos pré-testes), assim como dos diretores e coordenadores que, além disso, abriram-nos as portas das suas escolas, autorizaram e viabilizaram ativamente a nossa pesquisa. Saibam que têm o nosso mais profundo respeito e gratidão.

Aos professores que participaram do exame de qualificação e aos membros da banca examinadora, os quais tanto admiro e passei a admirar ainda mais por aceitarem analisar este trabalho mesmo diante das inúmeras atividades que realizam: Dra. Renata Paparelli, Dra. Maria da Penha Vasconcellos e Dra. Amanda A. Silva-Macaia. A Dra. Mary Yale Neves que, além da gentileza de abrir espaço em sua apertada agenda para nos atender (assim como os demais), cedeu generosamente parte da sua estadia em São Paulo para viabilizar participação de modo presencial na defesa. São contribuições que ficarão sempre registradas em nossa mais alta estima e gratidão.

Aos meus queridos amigos de labuta Cleiton F. Lima, Ricardo L. Lorenzi, Flávio B. Galvão, Fernando T. Fernandes, o apoio contínuo, não apenas me ouvindo quando dialogar se fazia necessário, mas também por propiciarem momentos de significativas reflexões. Ao Cleiton, a constante parceria nas reflexões e pelo generoso aporte na elaboração dos gráficos, das tabelas e da leitura e devolutiva de alguns trechos do trabalho.

Aos admiráveis amigos com os quais tive o prazer de constituir e/ou estreitar os laços em virtude desta pesquisa. A Dra. Amanda A. Silva-Macaia, toda a generosidade e disponibilidade demonstrada na troca de ideias, apresentação de sugestões e compartilhamento de conhecimentos e materiais, bem como a Dra. Cristiane O. Reimberg, toda a disposição demonstrada em discutir, dialogar e

contribuir, assim como o fez ao ler e fazer a devolutiva de alguns trechos. A Dra. Andréa A. Luz pelo importante suporte no tocante à utilização do software MAXQDA, bem como pelas demais preciosas dicas acadêmicas. Aos demais colegas que também contribuíram com importantes dicas de leitura e compartilhamento de materiais, como a Eliane C. Delchiaro.

Àqueles que prestaram importante incentivo ao meu ingresso: Dr. Ricardo L. Lorenzi, Dr. José Marçal Jackson Filho, Dr. Rodolfo Vilela. Aos professores Dr. René Mendes, Dr. Rubens Adorno, Dra. Maria da Penha Vasconcellos, Dr. Ildeberto Muniz e Dr. Fábio de Oliveira, as brilhantes e inspiradoras aulas.

A Adriana Miragaia, o fundamental apoio no intensivo trabalho de transcrição e a Karina P. Sanches, o inestimável trabalho de revisão da versão final deste trabalho.

À Fundacentro e a todos aqueles que, dentro dela, contribuíram de alguma forma para a viabilização do meu doutoramento, como o apoio da chefia nas pessoas de Maria Inês Motti e Dra. Sonia M. J. Bombardi. Para concessão da tão esperada e importante licença, agradeço à humanizada gestão do então presidente da instituição, Sr. Paulo Arsego, bem como ao parecer favorável da Sra. Tereza L. F. dos Santos, em representação à diretoria técnica. Profundo agradecimento também ao profissionalismo da Sra. Silvia Rodrigues Makiya na revisão e instrução do processo e também à atual gestão da Sra. Leonice Alves da Paz que autorizou a prorrogação da licença, bem como aos demais envolvidos. Agradecimentos também ao Dalton T. Cusciano, Cristiane Queiroz Barbeiro Lima e Dra. Maria Maeno, o suporte concedido nos momentos difíceis vivenciados durante o processo de pleito da licença, assim como aos que tanto apoiaram com suas palavras e ações de estímulo, como Daniela S. Tavares, Carlos A. França, Eliane V. Loeff, Karina P. Sanches, Dra. Juliana A. Oliveira, Dra. Patricia M. Dias, Dra. Thais H.C. Barreira e tantos outros queridos colegas de trabalho.

A Ana Silvina, o incentivo acadêmico e todas as oportunidades profissionais que já me propiciou em contextos anteriores, bem como a mediação do contato com as escolas de ensino integral no contexto deste estudo.

À direção, a Dra. Cleide Lavieri Martins e aos funcionários da Faculdade de Saúde Pública da USP, em especial ao pessoal da secretaria e da coordenação de Pós-Graduação a atenção, prestatividade e disponibilização de todos os recursos e informações que se fizeram necessários durante a realização deste trabalho. Nas pessoas do Sr. Ulisses, da Sra. Carolina e da Sra. Vânia Santos, com os quais tive mais contato, agradeço imensamente a todos os demais profissionais desta estimada Faculdade.

A todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa e que talvez não tenham se sentido suficientemente contemplados por estas palavras. A você que torceu, apoiou e contribuiu de alguma forma, o nosso muito obrigado!

Silva JP. Quando o trabalho invade a vida: um estudo sobre a relação trabalho, vida pessoal cotidiana e saúde de professores do ensino regular e integral de São Paulo [tese de doutorado]. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da USP; 2018.

Resumo

Introdução: A revolução tecnológica e as mudanças no mundo do trabalho têm levado cada vez mais trabalhadores a realizarem parte das suas atividades em contextos que vão além dos seus domínios laborais tradicionais, chamando a atenção para os possíveis efeitos desta dinâmica sobre a saúde. Diversos estudos apontam para um cenário de precarização e recorrentes casos de adoecimento entre os professores, mas o modo como o trabalho repercute sobre sua vida pessoal cotidiana não tem recebido significativa atenção enquanto fator potencialmente patogênico, mesmo considerando que levar trabalho para casa seja algo comum entre eles e que isso se reflita de alguma forma na complexa relação entre trabalho e vida pessoal cotidiana. **Objetivo:** Investigar a repercussão do trabalho dos professores sobre sua vida pessoal cotidiana e a implicação dessa dinâmica sobre seu processo saúde-doença. **Métodos:** Pesquisa qualitativa de caráter exploratório que partiu de revisão sistemática de literatura e se realizou predominantemente por meio de entrevistas individuais semiestruturadas. De modo complementar, aplicou-se formulário para caracterização sociodemográfica dos participantes, além do protocolo de atividades diárias e escalas analógicas. O público entrevistado consistiu em 29 professores de educação básica atuantes em quatro escolas públicas, além dos quatro diretores dessas referidas escolas. Duas delas se dedicavam ao ensino regular (uma municipal e outra estadual), enquanto as outras duas, ao ensino integral (ambas estaduais). Os dados foram analisados por meio de codificação temática com auxílio do *software* MAXQDA, versão 12. **Referencial teórico:** Na perspectiva da Saúde do Trabalhador, a pesquisa ancorou-se principalmente na psicodinâmica do trabalho, recorrendo também a pressupostos da clínica da atividade, da ergonomia da atividade e da antropologia da saúde. **Resultados:** A idade dos participantes variou entre 29 e 61 anos e o tempo de experiência na docência entre 1 a 37 anos, sendo o público predominantemente do sexo feminino. A revisão de literatura revelou um conjunto de 155 estudos sobre trabalho e saúde dos professores publicados nos últimos 20 anos, com aumento dessas obras nos últimos 10 anos, e configuração do seguinte perfil: 1) Transtornos e problemas de saúde típicos; 2) Condições de trabalho e saúde; 3) Qualidade de vida; 4) Trabalho, carreira e fundamentos da ação docente. A codificação das entrevistas, por sua vez, conduziu-nos a cinco categorias temáticas: 1) Tipologias da vida cotidiana; 2) Prazer e sofrimento no trabalho; 3) Estratégias de conciliação entre vida, trabalho e saúde; 4) Percepção, concepção e experiências de saúde e doença relatadas; 5) Invasão multiforme da vida pelo trabalho. Naquilo que lhes coube, os protocolos de atividades diárias e escalas analógicas refletiram o conteúdo que emergiu das entrevistas. Os depoimentos revelaram diversas fontes de sofrimento na vida e no trabalho dos professores, além de numerosos casos/experiências de presenteísmo,

bem como o emprego de estratégias visando a conciliar tais dimensões com a manutenção da saúde. Como resultado principal, a maioria dos entrevistados demonstrou que sente sua vida ser invadida pelo trabalho de modo nocivo e que essa invasão não acontece de forma única e linear. Basicamente, ela se manifesta por meio de um estado de vinculação contínua com o trabalho (ou com algum abalo sofrido durante sua realização) – do qual o indivíduo não consegue se desligar, por mais que ele tente. Isso gera um estado de sofrimento e indisponibilidade prolongada para si e para o outro que prejudica a convivência familiar e social, além da própria recuperação para o trabalho. **Conclusão:** As agressões à saúde vivenciadas pelos professores no trabalho têm se projetado sobre a sua própria vida pessoal e se combinado a fatores de agressão advindos do contexto social. Neste, o desprestígio dos professores é crescente e retorna à escola na forma de perda de autoridade e até rejeição, produzindo frustrações repetitivas que contribuem para instituir um cenário de sofrimento social que se associa à invasão da vida pelo trabalho. Dado o sofrimento de amplitude social e de tipo patogênico que essa invasão multiforme produz, tal fenômeno pode ser considerado como mais um dos elementos que podem ajudar a explicar os recorrentes quadros de adoecimento desses profissionais.

Palavras-chave: Saúde do Trabalhador; Trabalho e saúde dos professores; Vida cotidiana; Sofrimento social; Ensino integral.

Silva, JP. Quando o trabalho invade a vida: um estudo sobre a relação trabalho, vida pessoal cotidiana e saúde de professores do ensino regular e integral de São Paulo. / When work invades life. A study of the relationship between work, everyday life and health of teachers of the regular and integral education in São Paulo [thesis]. São Paulo (BR): Faculdade de Saúde Pública da USP; 2018.

Abstract

Introduction: The technological revolution and changes in the world of work have led an ever increasing number of workers to carry out part of their activities in contexts that go beyond their traditional work domains, thus drawing attention to the possible effects of this dynamic on health. Several studies have indicated a context of precariousness and recurrent illness among teachers, but the way in which work affects their everyday lives has not received significant attention as a potentially pathogenic factor, even though taking work home is something common among them and it is known that this reflects in some way on the complex relationship between their work and everyday life. **Objectives:** To investigate the repercussion of teachers' work on their everyday lives and the implication of this dynamic on their health-disease process. **Methods:** Qualitative research of an exploratory nature based initially on a systematic literature review and undertaken principally by means of individual semi-structured interviews. Complementarily, a formula was applied for the socio-demographic characterization of the participants, as well as a protocol of their daily activities and analogical scales. The public interviewed consisted of 29 basic education teachers, active in four separate public schools, as well as the four principals of those same schools. Two of these schools (one municipal and one state) followed the regular course and the other two (both state schools) adopted the integral system. The data were analyzed by means of thematic codification with the support of MAXQDA *software*, version 12. **Theoretical framework:** In terms of the Worker's Health perspective, this study was mainly based on the psychodynamics of work, but also used the assumptions of the activity clinic, ergonomics of activity and health anthropology. **Results:** The participants' ages ranged from 29 to 61 years and their experience in teaching from 1 to 37 years, the public being predominantly female. The literature review revealed a set of 155 studies on the work and health of teachers published over the last 20 years, an increase in these studies having occurred over the last 10 years and configuration of the following profile: 1) Typical disorders and health problems; 2) Working conditions and health; 3) Quality of Life; 4) Work, career and fundamentals of teaching activity. The codification of the interviews, in turn, led us to five thematic categories: 1) Typologies of everyday life; 2) Pleasure and suffering at work; 3) Strategies for the reconciliation of life, work and health; 4) Perception, conception and experiences of health and illness reported; 5) Multiform invasion of life by work. As far as they were concerned, the daily activity protocols and analogue scales reflected the same content as emerged from the interviews. The narratives revealed several sources of suffering in the life and work of teachers, as well as numerous cases/experiences of presenteeism, as well as the

use of strategies to reconcile such dimensions with the maintenance of health. As a main result, the vast majority of respondents demonstrated that they felt that their lives were being harmfully invaded by their work and that this invasion did not occur in a single, linear way. Basically, it manifested itself through a state of continuous attachment to the work (or with some suffering felt during its realization), from which the individuals could not detach themselves, no matter how much they tried. This generated a state of suffering and prolonged lack of availability for oneself and for the other, that damaged one's family and social coexistence, as well as one's own recovery for the work. **Conclusion:** The attacks on their health experienced by teachers at work are reflected in their personal lives and combine with aggressive factors arising within the social context. Within this latter context, the teacher's discredit grows and this reflects in school life as a loss of authority and even rejection, producing repeated frustrations that contribute to the installation of a scenario of social suffering associated with the invasion of daily life by work. Given the suffering of such social amplitude and pathogenic type that this multiform invasion produces, this phenomenon may be considered one of the elements that helps to explain the picture of recurrent illness which these professionals present.

Keywords: Worker's Health; Teachers work and health; Everyday life; Social suffering; Integral education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Categorias propostas (BVS)	67
Gráfico 1.1 – Transtornos e problemas saúde típicos: Subcategorias	68
Gráfico 1.2 – Condições de Trabalho e Saúde: Subcategorias	69
Gráfico 1.3 – Qualidade de Vida: Subcategorias	74
Gráfico 2 – Categorias propostas (SciELO)	81
Gráfico 2.1 – Transtornos e problemas de saúde típicos: Subcategorias	82
Gráfico 2.2 – Condições de Trabalho e Saúde: Subcategorias	82
Gráfico 2.3 – Qualidade de Vida: Subcategoria	83
Gráfico 2.4 – Trabalho, carreira e fundamentos da ação docente: subcategorias	84
Gráfico 3 – Categorias propostas (Resultado Geral)	91
Gráfico 3.1 – Transtornos e problemas de saúde típicos: subcategorias (Geral)	92
Gráfico 3.2 – Condições de Trabalho e Saúde: Subcategorias (Geral)	92
Gráfico 3.3 – Qualidade de Vida: Subcategorias	93
Gráfico 3.4 – Trabalho, carreira e fundamentos da ação docente: subcategorias	93
Gráfico 4 – Conjunto dos estudos distribuídos segundo o ano de publicação	95
Gráfico 5 – Estudos da categoria 1 distribuídos segundo o ano de publicação	96
Gráfico 6 – Estudos da categoria 2 distribuídos segundo o ano de publicação	96
Gráfico 7 – Estudos da categoria 3 distribuídos segundo o ano de publicação	97
Gráfico 8 – Estudos da categoria 4 distribuídos segundo o ano de publicação	97
Gráfico 9 – Publicações segundo o comparativo com o estudo de referência	98
Gráfico 10 – Protocolos de atividades diárias: Média geral (dias da semana)	448
Gráfico 11 – Protocolo de atividades diárias: Média semanal por participante	451
Gráfico 12 – Escalas analógicas: Média geral segundo os dias da semana	456

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Identificação dos participantes	186
Tabela 2 – Caracterização dos professores participantes	201
Quadro 1 – Categorias Temáticas e subcategorias	233

LISTA DE SIGLAS

APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APM	Associação de Pais e Mestres
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
AVC	Acidente Vascular Cerebral
BIREME	Biblioteca Regional de Medicina (Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde)
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
BVS-PSI	Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPI	Comunidade Ampliada de Pesquisa e Intervenção
CEU	Centro Educacional Unificado
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LER	Lesão por esforço repetitivo
LILACS	Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MBI	Maslach Burnout Inventory
MEC	Ministério da Educação
MOI	Modelo Operário Italiano
MOS SF-36	Medical Outcome Study 36-item Short Form

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEB-I	Professor de Educação Básica - I
PEB-II	Professor de Educação Básica – II
PEI	Programa de Ensino Integral (ou Novo Modelo de Escola de Tempo Integral)
PRODESP	Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo
PUBMED	Sistema Online de Busca e Análise de Literatura Médica
QV	Qualidade de Vida
QVT	Qualidade de Vida no Trabalho
SADQ'S	Softwares de análise de dados qualitativos
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEESP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SM&T	Saúde Mental & Trabalho
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TM&C	Transtornos Mentais & Comportamentais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
WHOQOL	World Health Organization Quality Of Life Assessment

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 - TRABALHO E SAÚDE DOS PROFESSORES: REVISÃO DE LITERATURA	29
1. Adoecimento dos professores: o fenômeno e suas manifestações	30
1.1. As manifestações do fenômeno segundo os estudos acadêmicos	32
1.1.1. O perfil do adoecimento dos professores	34
1.1.2. Do mal-estar ao desgaste mental dos professores	41
1.2. O fenômeno frente às declarações de órgãos oficiais	51
1.3. O fenômeno na mídia	53
2. O perfil das publicações sobre trabalho e saúde dos professores	58
2.1. A primeira fase do levantamento bibliográfico: levantamento exploratório	58
2.2. A segunda fase do levantamento bibliográfico: levantamento sistematizado	64
2.2.1. O perfil das publicações segundo o levantamento na BVS	66
2.2.2. O perfil das publicações segundo o levantamento na Scielo	80
2.2.3. O perfil das publicações: resultado geral (BVS+Scielo)	90
2.2.4. O perfil das publicações segundo o ano de publicação (resultado geral)	94
3. O lugar da vida pessoal cotidiana nas publicações sobre trabalho e saúde dos professores: da relevância do estudo	100
3.1. Vida pessoal cotidiana, trabalho e saúde: o que dizem a esse respeito as pesquisas referentes a professores e outros grupos profissionais?	100
3.2. A vida pessoal cotidiana como noção secundária nos estudos sobre trabalho e saúde dos professores	104
3.3. A vida pessoal cotidiana de professores focalizada de modo mais direto nos objetos de estudo das publicações	112
CAPÍTULO 2 - TRABALHO, TRABALHO DOS PROFESSORES E PROCESSO SAÚDE-DOENÇA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA ANÁLISE	120
1. Conceituando trabalho: Fundamentos semânticos e ontológicos	121

2. O trabalho como elemento patogênico: constituição e perspectivas da área de segurança e saúde do trabalhador	132
2.1. Fundamentos teóricos para análise do processo saúde-doença	140
3. Trabalho e processo saúde-doença dos professores	147
3.1. Trabalho docente: natureza, dilemas e propósito	147
3.1.1. Metáforas sobre o trabalho docente	150
3.1.2. Trabalho ou profissão docente?	151
3.1.3. Significado e sentido do trabalho docente	153
3.1.4. Trabalho do professor: educar ou ensinar?	155
3.2. O processo saúde-doença dos professores: uma proposta explicativa	162
3.2.1. Massificação, indisciplina e desprestígio: combustíveis para o adoecimento	164
4. Considerações acerca da formulação teórica do objeto de estudo	172
 CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	182
1. Tipo de estudo	183
2. Participantes do estudo	184
3. Coleta de dados	187
3.1. Seleção dos participantes	187
3.2. Período de coleta de dados e instrumentos utilizados	189
4. Análise dos dados	191
5. Aspectos Éticos	193
 CAPÍTULO 4 - RESULTADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO	195
1. Caracterização das escolas e dos participantes	196
1.1. As escolas da pesquisa	198
1.2. Os professores entrevistados: caracterização	199
1.3. A escola de ensino Integral x a escola regular	206
2. Categorias temáticas e subcategorias	232
2.1. Categoria Temática I. Tipologias da vida cotidiana	234
2.2. Categoria Temática II. Prazer e sofrimento no trabalho	265

2.3. Categoria temática III. Estratégias de conciliação trabalho-cotidiano-saúde	339
2.4. Categoria temática IV. Saúde dos Professores: Percepções, concepções e experiências relatadas	366
2.5. Categoria Temática V. Invasão multiforme da vida pelo trabalho	407
3. Protocolo de atividades diárias e escalas analógicas	443
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	457
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	473
ANEXOS	493
CURRÍCULO LATTES	520

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo investigar a repercussão das atividades de trabalho de professores dos ensinos fundamental e médio sobre sua vida pessoal cotidiana de modo a apreender as implicações desta relação no processo de saúde-doença dos docentes.

O interesse por estudar este assunto surgiu principalmente a partir das experiências de trabalho vivenciadas como professor dos ensinos fundamental e médio das redes pública e privada de ensino de São Paulo e, posteriormente, como professor do ensino superior de uma universidade privada.

Durante esse período, deparamo-nos diversas vezes com grandes dificuldades e angústias no trabalho, tendo que empreender grande esforço em prol da manutenção de nossa saúde, além de acompanhar de perto casos de colegas de profissão que vimos adoecer.

Parte desta experiência foi relatada no primeiro capítulo da nossa dissertação de mestrado (Silva, 2006), na qual buscamos investigar o sentido que um grupo de alunos do ensino fundamental atribuía ao ensino de História, disciplina que lecionávamos na ocasião.

Como ponto de partida para a referida pesquisa, o programa de educação ao qual o estudo estava vinculado, estimulou-nos a buscar resgatar a trajetória de constituição de nossa identidade profissional, analisando-a à luz da produção acadêmica sobre o assunto.

Ao fazê-lo, pudemos narrar, por exemplo, quão traumático foi o início de nossa experiência na profissão, período marcado por longas e frustradas esperas em filas de atribuição de aulas. Após o almejado ingresso, o dilema passou a ser o enfrentamento constante da indisciplina e daquilo que então chamávamos de desinteresse¹ dos alunos.

¹ Desinteresse foi o termo que utilizamos inicialmente para denominar o fenômeno que buscávamos investigar. Ao aprofundarmos os estudos, no entanto, fomos levados a perceber que a questão era muito mais complexa e que o termo “desinteresse” não era o mais adequado, uma vez que vinha carregado de forte conotação moral, pois partia do pressuposto de que o aluno era “desinteressado”. Os achados da pesquisa nos levaram a concluir que questões mais profundas como mudanças socioculturais em curso, bem como o próprio descompasso entre o modelo de escola que temos e o perfil de alunos que para ela concorrem é que estariam a produzir um ambiente educacional

Embora o estudo tenha, naquele contexto, voltado-se ao processo de ensino-aprendizagem e não à relação trabalho-saúde dos professores, cabe ressaltar que a intenção inicial consistia em tentar estudar as condições² de trabalho dos professores, uma vez que foram as dificuldades enfrentadas na sala de aula, como a indisciplina e o “desinteresse”, que nos estimularam a realizar essa investigação acadêmica.

A ideia era buscar ampliar os conhecimentos, de modo que isso nos ajudasse a melhorar o desempenho na sala de aula, tornando, assim, o ofício menos sofrível do que estava sendo.

A respeito dessa questão, a produção acadêmica dedicada a investigar as condições de trabalho e saúde dos professores tem apontado para um contexto que, de fato, reconhecidamente lhes é hostil. Por assim ser, as condições de trabalho vivenciadas pelos professores os têm levado ao adoecimento (Gasparini, Barreto e Assunção, 2005; Vedovato e Monteiro, 2008) e/ou ao abandono do trabalho, em suas variadas formas (Lapo e Bueno, 2002; Cassettari et al, 2014).

Entre as principais formas de adoecimento dos professores relatadas por essas obras, ganham destaque os transtornos mentais e comportamentais cuja manifestação mais popularmente conhecida – ainda que não necessariamente a mais apropriada ao assunto, conforme discutiremos – é a síndrome de *burnout*, além dos distúrbios da fala e da voz e dos distúrbios musculoesqueléticos/osteomusculares. Embora não sejam esses os únicos desfechos que ocorrem, eles configuram um quadro de doenças típicas dos professores, conforme se demonstrará no primeiro capítulo desta tese.

Partindo da perspectiva do campo da saúde do trabalhador, entendemos que a análise do fenômeno “adoecimento dos professores” deve se dar a partir dos elementos estruturais que compõem as formas de organização e condições em que

desinteressante e desestimulante para o aluno que o frequenta. Sendo assim, percebemos que o objeto a ser estudado, deveria ser o sentido que os alunos atribuíam ao ensino a eles ministrado.

² A primeira versão do projeto de pesquisa apresentado à instituição de ensino e pesquisa, naquela ocasião, propunha como objetivo estudar as condições de trabalho dos professores, pois havíamos sido provocados pelas dificuldades enfrentadas na sala de aula. Após processo de afinamento com as linhas de pesquisa do programa, no entanto, a abordagem foi invertida e se passou a explorar outra perspectiva que é a das relações de ensino-aprendizagem. Ao final, a experiência se mostrou muito satisfatória, indicando que se tratou de decisão acertada.

seu trabalho se realiza, cabendo destacar que o processo saúde-doença³ se configura como algo bastante complexo e, por assim ser, suas especificidades demandam acuidade no olhar.

Desse modo, se consideramos que, por um lado, são as condições de organização e realização do trabalho que explicam as altas incidências de adoecimento entre os professores, por outro, não podemos deixar de considerar que a maneira como tais condições repercutem de forma específica sobre cada um dos indivíduos não é uma dinâmica de fácil explicação, uma vez que tais relações são múltiplas, variadas e singulares.

Dito de outro modo, consideramos que, entre a nocividade do trabalho desencadeada pela forma como ele está organizado e é executado e a forma específica como cada sujeito reage às condições que lhe são dadas e/ou impostas, há todo um campo de fatos e possibilidades a serem investigados.

A este respeito, por exemplo, o estudo de Paparelli (2009) se dedicou a investigar o desgaste mental de professores sob a política de regularização de fluxo e, citando Sato (1995), lembrou que:

Quando se trabalha com a perspectiva da monocausalidade, é desconsiderada uma série de doenças/agravos à saúde relacionadas com o trabalho, além de outras expressões da agressividade do trabalho, as quais muitas vezes não se transformam em doenças ou em acidentes, tais como, por exemplo, o sofrimento psíquico ou desgaste mental (Paparelli, 2009, p.31).

Ao analisarmos a produção acadêmica dedicada ao estudo da relação trabalho-saúde dos professores, pudemos perceber que esses estudos geralmente identificam as origens do adoecimento ocupacional dos professores a partir de duas dimensões principais. A primeira delas é a das dinâmicas que transcorrem no lócus do trabalho docente, isto é, na escola. A outra dimensão do problema, por sua vez, é a da estrutura ou do sistema que vincula e organiza o trabalho do professor.

Desse modo, ao focar a dinâmica de trabalho no contexto escolar, os estudos se voltam e/ou identificam os riscos profissionais clássicos da profissão, tais quais: as longas jornadas, o uso contínuo e intenso da voz, os movimentos repetitivos, a exposição ao pó de giz e, sobretudo, o estresse vivenciado em seu local de trabalho,

³ Nesta pesquisa, lidamos com o conceito de saúde enquanto processo, tal qual é defendido pelo campo da Saúde do Trabalhador, a partir de autores que são referência para essa perspectiva, como Dejours (1986, 2015) e Canguilhem (1995).

como, por exemplo, fazem Amorim et al. (2007), Libardi et al. (2006), Penteado e Bicudo (2006) e Vedovato e Monteiro (2008).

Por sua vez, ao se voltarem também para questões de ordem mais sistêmica, outros estudos se dedicam a analisar a estrutura e as políticas públicas vinculadas ao campo educacional, bem como sua repercussão no cotidiano de trabalho dos professores, tal como o fazem Assunção e Oliveira (2009), Gasparini et al. (2005) e Oliveira (2003)⁴.

Desse modo, tais investigações se voltam para a estrutura hierárquica superior aos professores, mas, de igual maneira, recaem mais uma vez sobre o cotidiano da escola, o lócus onde se desenvolve o trabalho do professor. Naturalmente, tal abordagem é de se esperar em estudos cujo objeto é a saúde dos trabalhadores. Cabe lembrar que as duas referidas dimensões são analisadas de maneira específica (exclusiva) ou complementar nesses trabalhos, a depender da especificidade/natureza de cada pesquisa.

No entanto, o trabalho do professor possui uma peculiaridade que muitos dos estudos consultados chegaram a citar, mas não se voltaram a analisar, demonstrando, assim, a importância de pesquisas dedicadas a explorar essa peculiaridade. Trata-se da dimensão do trabalho realizado fora da escola, a exemplo das atividades já tradicionalmente conhecidas de preparação de aulas, correção de provas, etc.

Ao identificarmos esta dimensão pouco explorada pela literatura, o aprofundamento de nossos questionamentos acerca do lugar ocupado por esse tipo de trabalho realizado fora da escola e depois da jornada laboral regular/formal nos levou a perceber que a dinâmica deste problema não parecia ficar restrita ao trabalho material, como as supramencionadas ações de planejamento, preparação de aulas e correção de trabalhos/provas.

Além dessa faceta material das atividades que estariam a extrapolar o contexto escolar e se projetar sobre a vida pessoal cotidiana dos professores, o que dizer acerca dos eventuais impactos psicossociais dessa outra jornada realizada fora da escola e de modo quase invisível? Como os professores estariam

⁴ Os estudos aqui citados são apenas alguns exemplos. As obras e a discussão mais detalhada a respeito delas serão apresentadas mais adiante, no espaço dedicado à revisão de literatura.

vivenciando e interpretando esta realidade? Que sentidos estariam atribuindo a estas experiências?

A este respeito, tem-se notado que, mais do que um problema específico de professores e outros profissionais cujas atividades de trabalho costumam extrapolar os espaços e os tempos regulares de trabalho, o objeto em questão tem se caracterizado como um fenômeno mundial que tem crescido e se projetado sobre diversos outros profissionais.

Nesse sentido, podemos lembrar que incrementos tecnológicos como a internet e os *smartphones* têm feito com que demandas de trabalho avancem cada vez mais sobre a vida privada e os tempos livres das pessoas, causando impactos negativos à saúde, conforme apontam Arlinghaus e Nachreiner (2014).

Podemos acrescentar ainda que as tendências atuais do mundo do trabalho, como a flexibilização e a intensificação, estão fazendo com que até trabalhadores manuais de linhas de montagem levem consigo demandas de trabalho para casa, conforme demonstrado por estudo de Cardoso (2010) realizado com profissionais da linha de montagem de uma grande indústria automobilística da região do ABC, em São Paulo.

O estudo demonstrou que, além das tarefas repetitivas e das altas cargas físicas de trabalho já conhecidas entre esses trabalhadores, muitos deles têm acumulado tarefas e funções de conteúdo intelectual (e repercussão emocional), realizadas em casa e nos tempos de não trabalho⁵.

Diante disso, retornamos às perguntas iniciais, reformulando-as: Até que ponto o trabalho do professor estaria se projetando sobre sua vida pessoal cotidiana? De que forma ou formas isso estaria ocorrendo e até que ponto estaria(m) contribuindo para o agravamento dos quadros de adoecimentos dos professores?

A questão principal sobre a qual ancoramos nossa investigação é, portanto, a hipótese de que o trabalho dos professores estaria a invadir sua vida pessoal cotidiana de modo a lhes prejudicar a saúde. Isso estaria ocorrendo por privar e/ou

⁵ Voltaremos a comentar esse trabalho nos próximos capítulos, sobretudo ao discutirmos o lugar da vida pessoal cotidiana nas pesquisas sobre trabalho e saúde dos professores e também a formulação teórica do nosso objeto de estudo.

limitar suas possibilidades de encontrar – nesse cotidiano – alternativas capazes de propiciar situações, ocasiões e experiências de promoção da saúde.

Como possíveis exemplos de experiências/ocasiões de promoção de saúde eventualmente negadas ou impedidas⁶ estariam, por um lado, o desenvolvimento de estratégias pessoais de resistência e recuperação e, por outro, a utilização do cotidiano como fonte de aprimoramento do seu trabalho, o que poderia gerar maior prazer e menor sofrimento no trabalho.

Provocados pelas perguntas apresentadas e norteados pela hipótese a elas subjacente, analisamos a produção acadêmica sobre o assunto e constatamos que estudos dedicados a essa dimensão do problema são escassos.

Com relação ao caso dos professores, encontramos apenas duas pesquisas que faziam referência direta à questão (Freitas, 2003; Silvestre, 2016). A análise de seu conteúdo, no entanto, demonstrou que, apesar de fazerem menção ao tema, eles se dedicaram a objetos diversos, conforme veremos mais adiante.

Identificamos também um grupo específico de estudos que demonstrou se aproximar bastante da dimensão em questão, mas que igualmente revelou estar voltado a problema distinto. Trata-se de investigações acerca da qualidade de vida dos professores, que passaram a compor a literatura relativa ao assunto, sobretudo a partir de 2006, conforme os resultados bibliográficos encontrados e que serão apresentados/discutidos mais adiante.

Considerando então que, por um lado, o processo saúde-doença se constitui em fenômeno complexo que demanda novos olhares e perspectivas de estudo e que, por outro, são escassas as investigações a respeito da repercussão do trabalho dos professores sobre sua vida pessoal cotidiana, entendemos que nossa pesquisa pode contribuir para ampliar a discussão sobre o assunto, de modo a auxiliar na melhor compreensão do processo saúde-doença dos professores.

Cabe ressaltar, no entanto, que não se trata de investigar o cotidiano pelo próprio cotidiano⁷, nem de se buscar registrar as ações e as atividades realizadas pelos professores em seu cotidiano, pois o nosso propósito não é mapear o conjunto

⁶ Inspiramo-nos aqui no conceito de “trabalho impedido” proposto por Clot (2010), o qual discutiremos no segundo capítulo desta tese.

⁷ No segundo capítulo, ao discutirmos a formulação teórica de nosso objeto de estudo, apresentaremos a concepção de cotidiano que adotamos nesta pesquisa.

das atividades vivenciadas na vida privada dos professores, tampouco registrar as frequências⁸ dessas ocorrências.

Interessa-nos aqui a relação entre as experiências decorrentes do trabalho vivenciadas pelos professores em seu cotidiano, por um lado, e os modos como eles as têm percebido e vivenciado, por outro, isto é, os sentidos por eles atribuídos a essas experiências e as eventuais repercussões que podem estar sendo produzidas em sua saúde em decorrência dessa dinâmica de interação.

Em estudo com um grupo de mulheres diagnosticadas com osteoporose, por exemplo, Mazza e Vasconcellos (2012) utilizaram a sala de espera do ambulatório de um posto de saúde como espaço para observação e coleta dos dados empíricos de sua pesquisa.

Posteriormente, elas buscaram interpretar os diálogos e as interações que as pacientes estabeleceram naquela sala de espera, analisando como elas estavam vivenciando a experiência⁹ de ter o diagnóstico, bem como o modo pelo qual a doença era concebida/percebida por elas. A respeito do seu objeto e método, as pesquisadoras afirmaram que:

A necessidade crescente de resultados que dimensionem qualitativamente as questões de saúde exige interpretações do ponto de vista da experiência de vida do indivíduo [...] que fornecem informações provenientes de sentidos e significados dados aos elementos que compõem o contexto estudado. [...] contribui para a pesquisa em saúde, desde que se observe que a análise da vida cotidiana exige que se vá além dos fatos, buscando revelar o que cerca esses fatos [...], ou seja, o que os modos de vida tentam refletir verdadeiramente (Ibidem, p.31).

No mesmo sentido, nossa pesquisa não tem o propósito de saber especificamente o que os professores fazem fora do tempo e do local regulares de

⁸ Embora tenhamos obtido relatos, depoimentos e registros que contemplem certo rol de atividades e até alguns registros de suas frequências, conforme se verá mais adiante (no capítulo sobre a análise dos dados), é importante destacar que tais elementos foram utilizados apenas como recursos complementares. Foram obtidos com a finalidade de servirem como uma das portas de entrada para a busca da dimensão que está além deles próprios, que é a dos sentidos atribuídos. Fizeram parte, portanto, dos meios, mas não constituem a preocupação central e finalística do estudo.

⁹ Essa mesma postura investigativa centrada na experiência e no modo como os pacientes vivenciam seus diagnósticos e aprendem – ou não – a conviver com a doença pode ser também encontrada em publicações internacionais, como, por exemplo, o trabalho de Kleinman (1988), professor do departamento de antropologia e medicina social da universidade de Harvard e o grupo de pesquisadores a ele vinculado, como as professoras Veena Das (Universidade de Delhi) e Margaret Lock (Universidade da Califórnia). Falaremos a respeito da obra de tais autores mais adiante, no capítulo sobre o referencial teórico, especificamente para se referir ao conceito de *sofrimento social* por eles proposto.

trabalho, mas sim de analisar como interpretam e vivenciam esses momentos e o que a repercussão do trabalho sobre sua vida privada pode estar fazendo com eles. Trata-se de investigar não o que eles fazem no cotidiano em si, mas sim o que aquilo que eles fazem (ou deixam de fazer em seu cotidiano) pode estar fazendo com eles. Do mesmo modo, não se trata de saber quanto tempo especificamente eles se dedicam à realização de determinadas ações em seu tempo de não trabalho¹⁰, mas sim de investigar o que essa dedicação representa para eles.

Olhando de outro ângulo, buscamos investigar em que medida esses investimentos de recursos pessoais durante os espaços e tempos de não trabalho são impostos aos professores ou são fruto de suas escolhas pessoais. Sobretudo, buscamos investigar o quanto disso traz satisfação e o quanto traz sofrimento, o quanto tem sido fonte de saúde ou em que medida tem sido fonte de adoecimento.

Dito de outro modo, mais do que conhecer o cotidiano e o conjunto das atividades nele realizadas pelos professores, são as experiências vivenciadas e os sentidos a elas atribuídos pelos sujeitos que nos interessam, como é próprio da abordagem qualitativa, perspectiva que seguimos neste estudo (Denzin e Lincoln, 2006; VÍctora et al., 2000; Flick, 2009; Kaufmann, 2013; Mazza e Vasconcellos, 2012).

Entre as diversas citações que poderiam ser apresentadas para reforçar o que foi dito, acreditamos que Denzin e Lincoln (2006, p.17) bastam ao objetivo:

[...] a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem [...] interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Partindo então da hipótese de que as atividades de trabalho de professores podem estar repercutindo em sua vida pessoal cotidiana de modo a acentuar os processos de adoecimento advindos dessas relações de trabalho, realizamos uma pesquisa de caráter exploratório e de natureza qualitativa.

¹⁰ Voltaremos a essa questão da relação entre nosso objeto de estudo e a perspectiva que investiga os tempos de trabalho e de não-trabalho no segundo capítulo. Ressalte-se, todavia, que, embora reconheçamos que tal perspectiva trata a noção de tempo no sentido do tempo social e não no do tempo cronológico, evitamos aqui o uso dessa noção, em primeiro lugar porque ela não reflete exatamente o que buscamos investigar como objeto de nossa pesquisa. Em segundo lugar, o fazemos para evitarmos interpretação/associação com concepções de tempo que não sejam os sociais, conforme discutiremos adiante.

Por meio dela, entrevistamos 29 professores e quatro diretores de educação básica¹¹ de São Paulo, sendo eles vinculados a quatro escolas distintas, duas dedicadas ao ensino regular (uma estadual e uma municipal¹²) e duas ao ensino integral¹³ (ambas estaduais).

Todos os professores e as escolas participantes do estudo eram vinculados aos ensinos fundamental e médio, uma vez que se buscou estudar professores ditos especialistas, os quais, pela natureza de sua função (lecionar disciplinas específicas como matemática, história, geografia, etc.), costumam se distribuir entre os anos finais do ensino fundamental (Ciclo II – de 5º ao 9º ano) e os três anos do ensino médio.

Os detalhes da delimitação, bem como os demais instrumentos de pesquisa utilizados, serão explicitados no capítulo dedicado à metodologia. Os resultados deste estudo passarão a ser apresentados a seguir, por meio do seguinte delineamento.

No primeiro capítulo, discutiremos os resultados do levantamento bibliográfico que realizamos sobre o tema trabalho e saúde dos professores. Partiremos de uma exposição a respeito de como o adoecimento dos professores se tornou um fenômeno fartamente demonstrado e noticiado por diversas fontes, tais quais os veículos midiáticos, as entidades representativas e as publicações acadêmicas.

Apresentaremos, assim, os dados que emergiram de uma intensa busca empreendida junto a essas fontes diversas, as quais incluíram especificamente: a grande mídia e as novas mídias sociais; órgãos de representação nacional e internacional voltados à saúde, segurança e trabalho; e prioritariamente a literatura acadêmica. Começando pela apresentação dos resultados obtidos junto às fontes

¹¹ Seguindo os parâmetros estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96, Artigo 21, Inciso I), a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

¹² A respeito da distinção entre os sistemas de ensino (federal, estadual e municipal), vide mais adiante a nota número 28.

¹³ Em nosso levantamento, não identificamos nenhuma publicação contendo dados de pesquisas realizadas com professores que atuam em escolas de ensino integral. Por essa razão, consideramos que nosso estudo pode significar importante contribuição ao assunto, uma vez que apresenta dados a esse respeito. Explicitaremos melhor as peculiaridades do programa de ensino integral implementado pela secretaria estadual de educação de São Paulo mais adiante, quando abordarmos os resultados do nosso trabalho de campo. Ainda assim, informações oficiais a respeito do referido programa podem ser obtidas em: <http://www.educacao.sp.gov.br/ensino-integral>.

mais populares (mídia e organismos internacionais, tais quais a OIT), passaremos posteriormente a descrever os resultados encontrados nas obras acadêmicas.

Tal levantamento, por sua vez, foi realizado junto às bases de dados eletrônicas Biblioteca Virtual de Saúde (BVS) e Scientific Electronic Library Online (SciELO), resultando na identificação de 155 obras sobre trabalho e saúde dos professores que cobrem o período referente às duas últimas décadas.

Cabe destacar que o número de trabalhos citados já considera a exclusão de 65 outras obras analisadas por importante trabalho de revisão (estado da arte)¹⁴ que contemplou pesquisas publicadas entre 1997 e 2006, conforme será devidamente apresentado ao longo do primeiro capítulo. Sendo assim, somados os estudos, estamos falando de um universo de, no mínimo, 220 publicações sobre o assunto.

Tendo em vista o volume dessas obras e certos padrões que pudemos identificar ao analisá-las, propusemos uma categorização delas, o que entendemos poder ser de significativa valia no que tange ao seu potencial para auxiliar pesquisadores a lidar com o volume e a diversidade de objetos investigados por essas obras em trabalhos futuros. Sendo assim, apresentamos uma sintetização das obras encontradas na forma de um perfil dessas publicações.

Para finalizar o primeiro capítulo, discutiremos brevemente o lugar da vida pessoal cotidiana nos estudos sobre trabalho e saúde dos professores, explicitando nossas hipóteses e descrevendo como se deu a análise de viabilidade (relevância) de nosso objeto de pesquisa diante da literatura consultada.

No segundo capítulo, apresentaremos as bases teórico-conceituais sobre as quais nossa investigação foi estruturada, desde a sua concepção até o trabalho de campo e a subsequente análise dos dados. Nele, partiremos de uma discussão a respeito do conceito de trabalho e avançaremos para a análise da concepção e natureza do trabalho docente.

¹⁴ Conforme será apresentado mais adiante, tal exclusão teve por objetivo evitar a duplicidade e/ou sobreposição dos estudos já anteriormente identificados e analisados pelo referido trabalho de estado da arte (Leite e Souza, 2007). Cabe lembrar que só os resultados idênticos foram excluídos, não tendo sido muitos, uma vez que nos concentramos prioritariamente nos artigos acadêmicos, enquanto aquele trabalho priorizou teses e dissertações de mestrado, conforme será detalhado no primeiro capítulo.

Discutiremos a seguir algumas peculiaridades histórico-conceituais que marcaram a trajetória da área de segurança e saúde no trabalho, desde o panorama da Saúde Ocupacional até a constituição do campo da Saúde do Trabalhador.

Nesse percurso, destacaremos alguns conceitos que compõem nosso ferramental teórico fundamental. Feito isso, buscaremos utilizar o conjunto das informações bibliográficas apresentadas (ao longo dos dois capítulos) para compor um quadro explicativo-propositivo acerca das possíveis causas que têm levado os professores ao adoecimento.

Nosso objetivo, ao fazê-lo, é construir (e dispor de) um lastro conceitual que nos sirva de base para a análise dos dados da pesquisa empírica a ser apresentado mais adiante, no quarto capítulo.

No terceiro capítulo, abordaremos a delimitação metodológica adotada no estudo e, por fim, no referido quarto capítulo apresentaremos os resultados da pesquisa de campo de modo a buscar responder à grande questão perseguida por esta pesquisa que é a seguinte: o trabalho do professor tem repercutido sobre sua vida pessoal cotidiana de modo a contribuir para seu processo de adoecimento?

CAPÍTULO 1 – TRABALHO E SAÚDE DOS PROFESSORES: REVISÃO DA LITERATURA

1. Adoecimento dos professores: o fenômeno¹⁵ e suas manifestações¹⁶

Há um fenômeno em curso a recair sobre a saúde dos professores o qual, erigindo-se em meio ao cotidiano do seu trabalho, tem lhe afetado a saúde e, conseqüentemente, a vida.

Tal fenômeno, como é típico das questões da saúde humana, não se manifesta em todos os professores ao mesmo tempo nem da mesma forma. Ainda assim, atende a determinados padrões e tem chamado a atenção, talvez não por conseguir produzir uma visibilidade crônica, mas por se manifestar de modo persistente e exponencial.

Ao falarmos sobre padrões, referimo-nos a uma tipologia específica das principais doenças que tem acometido os professores, construindo uma espécie de perfil desses adoecimentos, o perfil de morbidade que abordaremos logo adiante.

De igual maneira, afirmamos se tratar de um fenômeno persistente, por considerarmos as evidências acumuladas durante, pelo menos, os últimos 20 anos¹⁷, dos quais há um histórico de pesquisas e publicações acerca do assunto, conforme também será abordado mais adiante. Não que tais pesquisas e publicações sejam

¹⁵ O termo “fenômeno” é derivado do grego *phainomenon*, de *phainesthai*: aparecer e, neste sentido, está sendo empregado aqui como “tudo o que é percebido, que aparece aos sentidos e à consciência” (Japiassú e Marcondes, 1996). Embora reconheçamos que o fenômeno a ser explicitado (adoecimento dos professores) esteja vinculado a um contexto muito mais amplo cujas causas são de natureza múltipla e complexa e cujos desfechos não se restringem ao adoecimento (ele pode, por exemplo, manifestar-se na forma do abandono da profissão, conforme demonstrado pelo estudo clássico de Lapo e Bueno, 2002), nosso objetivo para este primeiro momento nos leva a concentrar o olhar sobre essa dimensão específica do problema. Mais adiante, contudo (no segundo capítulo), abordaremos o assunto de modo mais amplo, contemplando também a discussão a respeito de suas causas e da concepção de saúde-doença enquanto processo, conforme entendemos.

¹⁶ Parte deste texto (uma versão inicial) foi publicada na página da Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho (Fundacentro), sob o título “Saúde dos Professores: uma ambigüidade a resolver”, disponível em: <http://www.fundacentro.gov.br/dia-10-de-outubro/saude-dos-professores>. Parte dele também foi apresentada na forma de palestra durante o “I Seminário sobre condições de Saúde e Trabalho dos professores: o desafio da intervenção”, realizado nas dependências do centro Técnico Nacional da mesma instituição em 14/10/2016, disponível em <http://www.fundacentro.gov.br/cursos-e-eventos/eventos-realizados?L=1&Ma=10-2016&Rp=10>.

¹⁷ Referimo-nos aos últimos 20 anos não por entendermos que estudos relativos ao tema tenham surgido só a partir de então, mas por conta da delimitação temporal da revisão bibliográfica que empreendemos nesta pesquisa, conforme será apresentado no tópico: O perfil das publicações sobre trabalho e saúde dos professores. Para autores como Delcor et al. (2004), “a literatura científica sobre trabalho e saúde dos professores ainda é escassa e recente” (p. 187). De igual maneira, o estado da arte acerca do assunto que será apresentado mais adiante (Leite e Souza, 2007, 2011) cobriu a produção científica durante o período de 1997 a 2006 e apresentou conclusão semelhante. Pouco mais de 10 anos após a referida publicação, o volume e a regularidade na publicação de estudos a respeito do assunto que encontramos em nosso levantamento nos levaram a concluir que, a despeito de ser recente e escassa, o interesse pelo tema abordado por tal literatura tem crescido.

aqui consideradas suficientes ou que se voltem a aprofundar alguma dimensão supostamente definitiva do problema, ao contrário, entendemos que ainda há muito a se estudar, diversificar e aprofundar quanto ao tema. No entanto, a sequência e a permanência desses estudos ao longo dos anos que foram contemplados, bem como os dados gerais sobre condições de trabalho e saúde dos professores que seu conteúdo tem revelado, levam-nos a tomar o fenômeno adoecimento por eles descrito como um problema que tem aumentado consideravelmente.

Longe de ser algo mantido sob controle ou em remissão, o problema tem sido cada vez mais estudado e noticiado, tanto pelas vias acadêmicas, como pelas midiáticas, conforme veremos. Desse modo, entendemos que as constantes manifestações de adoecimento dos professores consistem em fenômeno que vem crescendo exponencialmente.

A fim de explicitar o fenômeno mencionado (adoecimento dos professores), abordaremos o assunto por meio da discussão de alguns pontos que consideramos cruciais na análise do tema, sendo eles vistos aqui como expressões ou meios pelos quais a incidência do problema tem sido vista, analisada e/ou simplesmente percebida.

Em primeiro lugar, trataremos neste capítulo de como o adoecimento dos professores tem se manifestado (em linhas gerais) no universo das pesquisas acadêmicas. A abordagem se dará inicialmente a partir da apreensão do quadro geral desses adoecimentos conforme apresentado pelos estudos que abordam o perfil de morbidade. Na sequência, a abordagem empregada se voltará a discutir alguns temas que se constituíram em marcos da produção acadêmica sobre o assunto, em perspectiva histórica.

Tal dinâmica passará também por uma breve apresentação a respeito de como algumas entidades de representação e expressão nacionais e internacionais como OIT, Unesco e os próprios sindicatos de classe, têm se manifestado sobre o assunto.

No segundo momento, discutiremos como o problema tem repercutido no âmbito popular, tornando-se tema de domínio público e contando com ampla e reiterada veiculação por parte da grande mídia e, mais recentemente, das mídias sociais, as novas formas de comunicação que as redes sociais inauguraram.

Isso demonstra que a constatação de que “algo não vai bem com os professores” (Esteve, 1999) ultrapassou há muito os limites do contexto de trabalho desses profissionais e do mundo acadêmico, sendo reconhecidamente um grave problema não apenas teórico, mas social, o que o levou à categoria de assunto de saúde pública. Neste trabalho, ele assim é tratado, sendo considerado a partir da perspectiva específica da Saúde do Trabalhador.

Feita essa primeira aproximação com o assunto em caráter de contextualização do problema (ou melhor, de aproximação com um dos seus principais efeitos ou manifestações), apresentaremos os resultados do levantamento bibliográfico de tipo sistemático que realizamos.

Tal levantamento teve como escopo os estudos acadêmicos sobre o assunto produzidos nas últimas duas décadas e publicados em revistas indexadas às bases de duas das mais expressivas bibliotecas virtuais pertinentes ao tema, quais sejam, a Biblioteca Virtual de Saúde (BVS) e a Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Por detectarmos certo padrão e significativo volume desses trabalhos, percebermos – assim como foi evidenciado por outros estudos consultados – a necessidade de sintetização dos achados. Sendo assim, propusemos uma categorização dessas obras na forma de um perfil das publicações sobre trabalho e saúde dos professores, conforme será apresentado adiante.

1.1. As manifestações do fenômeno segundo os estudos acadêmicos

O referencial utilizado para as considerações que aqui se seguirão advém em parte de nossa aproximação inicial com o assunto (fase de exploração inicial do tema) e, em parte, do levantamento bibliográfico citado (sistematizado). Em seu conjunto, isso nos permitiu comparar e, assim, ampliar a visão sobre o fenômeno abordado, conforme apresentaremos.

Entre os anos de 2005 e 2009, a Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho¹⁸ (Fundacentro), instituição de pesquisa em Segurança e Saúde no Trabalho vinculada ao Ministério do Trabalho/MT, realizou

¹⁸ A partir deste ponto, utilizaremos apenas Fundacentro para se referir a essa instituição.

um projeto¹⁹ intitulado: “Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores de Educação Básica no Brasil”.

Por um lado, este projeto apresentou o “estado da arte” da produção científica (predominantemente a brasileira) relacionada ao assunto. Elaborado a partir da análise de 65 publicações que contemplaram o período entre 1997 e 2006, sendo 10 delas teses de doutorado, 51 dissertações de mestrado e 04 livros, o levantamento do estado da arte ficou a cargo de pesquisadores da Faculdade de Educação da Unicamp São Paulo, sob a coordenação das professoras Márcia de Paula Leite e Aparecida Neri de Souza (Leite e Souza, 2007). As autoras publicaram também dois volumes com as resenhas de todas as obras analisadas (Idem, 2006) e um artigo (Idem, 2011) sobre a pesquisa e seus principais resultados.

Por outro lado, o projeto contou também com uma pesquisa de campo realizada por pesquisadores da Fundacentro e de outras instituições (coordenadas pela própria Fundacentro), os quais se utilizaram da Análise Coletiva do Trabalho²⁰ (ACT), para investigar as condições de trabalho de professores de seis²¹ estados brasileiros, dando origem à publicação de um livro²² para cada um dos estados em que o projeto foi realizado, além de um relatório geral abordando os resultados do projeto como um todo (Ferreira, 2010).

Entre os resultados gerados, foi possível identificar que, entre os professores ouvidos por meio da Análise Coletiva do Trabalho, as principais queixas médicas referidas foram:

Relacionados aos problemas de voz [...] e os transtornos psicológicos expressos sob a denominação de estresse, depressão, nervosismo e burn-out²³ e sempre relacionados a sentimentos de cansaço, frustração, culpa, desânimo, baixa auto-estima, excesso de trabalho (Ibidem, p. 25).

¹⁹ Vide: Ferreira, Leda Leal. *Relação entre o trabalho e a saúde de professores na Educação Básica no Brasil*. Relatório Final do Projeto “Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores de Educação Básica no Brasil”. São Paulo, Fundacentro, 2010. Disponível em <http://www.fundacentro.gov.br/domínios/CTN/publicações>.

²⁰ A Análise Coletiva do Trabalho é um método de análise do trabalho proposto pela própria coordenadora do Projeto, Dra. Leda Leal (Ferreira, 1993, 2015). O método consiste em levar os trabalhadores (em grupo) a analisar seu próprio trabalho, usando sua fala sobre ele como recurso principal.

²¹ Os Estados nos quais a pesquisa foi realizada foram: Pará, Piauí, Bahia, Mato Grosso do Sul, São Paulo e Rio Grande do Sul.

²² Os livros estão disponíveis no site: <http://www.fundacentro.gov.br/domínios/CTN/publicações>.

²³ Dedicaremos atenção específica a essa questão mais adiante.

No mesmo sentido, diante das 65 obras analisadas pelas autoras que elaboraram o estado da arte e mesmo considerando toda a diversidade implicada em termos de objetivos, procedimentos metodológicos, abrangência, etc., a conclusão foi a de que: “as principais situações mórbidas a atingir os professores têm sido disfunções vocais, estresse, depressões, etc.” (Leite e Souza, 2007, p.19), ou seja, praticamente as mesmas, confirmando-as.

Nessa perspectiva, convém voltarmos nosso foco a identificar como outros trabalhos acadêmicos têm se manifestado a respeito do fenômeno que ora nos interessa (adoecimento dos professores). A este respeito, parece que os estudos de cunho epidemiológico são os mais significativos no sentido de demonstrarem quais são os adoecimentos típicos que têm acometido os professores, uma vez que identificar o perfil de morbidade é uma das suas principais especificidades.

No próximo tópico, portanto, direcionaremos nosso olhar para a identificação de alguns dados gerais relativos ao perfil de morbidade de professores que algumas pesquisas (sobretudo as epidemiológicas, conforme citado), têm produzido sobre o assunto. Desse modo, completaremos a primeira etapa de reflexão acerca do referido fenômeno, podendo, assim, concluir sobre o perfil de adoecimento dos professores.

Conforme se observará, os resultados desses estudos (epidemiológicos) confirmarão os dados apresentados pela pesquisa supramencionada, realizada pela Fundacentro/Unicamp, mostrando que as tendências por ela apontadas continuaram a se aprofundar.

1.1.1. O perfil do adoecimento dos professores

Alguns estudos, sobretudo de cunho epidemiológico realizados com professores de diversas partes do país (inclusive posteriores à produção do supramencionado estado da arte) vêm apontando para uma alta incidência de adoecimentos envolvendo essa categoria profissional.

Tais estudos, por traçarem o perfil de morbidade das populações por eles investigadas, permitem constatar que os principais agravos à saúde dos professores têm gravitado principalmente em torno dos transtornos mentais e comportamentais,

dos distúrbios da fala e da voz, bem como dos distúrbios osteomusculares e cardiovasculares, constituindo-se esses nos primeiros – e principais – agravos presentes no conjunto dos adoecimentos que têm acometido os professores.

Nesse sentido, Delcor et al (2004) estudaram um grupo de 250 professores de educação básica (pré-escola ao ensino médio) de dez escolas da rede particular de ensino da cidade de Vitória da Conquista, Bahia, buscando descrever suas condições de trabalho e saúde.

Elas o fizeram por meio da investigação de suas características demográficas e socioeconômicas; dos esforços físicos no trabalho; da saúde física; da saúde mental; e da utilização dos serviços de saúde, com base no histórico de diagnósticos médicos. O estudo revelou que houve prevalência de 41,5% de distúrbios psíquicos menores entre os investigados e que as queixas de saúde mais frequentes estiveram relacionadas à postura corporal desfavorável, à saúde mental e à voz.

No artigo “O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde”, Gasparini et al. (2005) analisaram o perfil dos afastamentos do trabalho por motivos de saúde em um grupo de profissionais da rede municipal de educação de Belo Horizonte, Minas Gerais, entre os quais os professores.

Com dados obtidos por meio do Relatório da Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica do município (GSPM), as pesquisadoras demonstraram que os afastamentos de professores em Belo Horizonte atingiram 84,2% dos afastamentos do pessoal ligado à secretaria da educação, e que grande parte desses afastamentos se deu por questões de transtornos mentais e comportamentais, o que convergiu com os dados dos outros estudos analisados no comparativo que elas empreenderam.

Em outra pesquisa com professores da mesma rede pública de ensino, as mesmas autoras (Idem, 2006) se propuseram a investigar a prevalência desses transtornos mentais especificamente entre os professores. O estudo envolveu 751 professores de 26 escolas do ensino fundamental vinculados à diretoria municipal Regional Norte de Belo Horizonte, e apontou para uma elevada prevalência de transtornos mentais (50,3% no escore total do instrumento utilizado).

Por sua vez, Neves et al. (2010) apresentaram dados sobre o estado de saúde de professoras²⁴ da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e da rede municipal de ensino de João Pessoa (PB). No contexto de um estudo mais amplo, construído na perspectiva de um “dispositivo de formação, pesquisa e intervenção”²⁵ que contou com considerável abrangência (em termos de espaço geográfico e duração temporal), o programa gerou uma profusão de dados e publicações, entre os quais dados epidemiológicos e, conseqüentemente, mapeamento das formas de adoecimento das professoras.

Com relação ao Rio de Janeiro, o estudo utilizou dados do histórico clínico de readaptação e demonstrou que os transtornos psiquiátricos constituíram, no ano de 1993, a principal causa de readaptações entre professores (25,27%), seguidos por problemas cardiológicos (20,88%), problemas da fala e da voz (16,48%) e problemas ortopédicos (4,4%).

No comparativo com os dados de 1997, os distúrbios da fala e da voz se avolumaram, passando a ocupar a primeira posição (29,9%), ainda que os transtornos mentais tenham continuado com grande participação no tocante aos casos de readaptação de professores (21,26%), seguidos por problemas cardiológicos (8,64%) e de ortopedia (9,3%).

Em João Pessoa (PB), foram levantados dados referentes a licenças médicas concedidas pela Junta Médica do município a professoras da educação infantil e do ensino fundamental, cobrindo o período de janeiro a dezembro de 2003. Os dados revelaram que o principal motivo dos afastamentos dos docentes da sala de aula foram problemas relativos a transtornos mentais e comportamentais (16,8%), seguidos por doenças do aparelho circulatório (13,8%) e doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (13,6%).

Em perspectiva semelhante, Barros et al. (2007) desenvolveram trabalho de pesquisa-intervenção com professores de uma escola municipal da rede de ensino

²⁴ Em virtude de o corpo docente que compõe o ensino fundamental ser predominantemente feminino, os autores informaram que optaram por utilizar o termo professoras, no feminino, o que será aqui mantido em respeito ao padrão de fidedignidade da citação.

²⁵ O referido “dispositivo de formação, pesquisa e intervenção” foi denominado “Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas escolas” (Ibidem, p.248-249) e envolveu diversos pesquisadores, resultando em uma variedade de publicações. Um dos principais pontos do programa foi a criação da Comunidade Ampliada de Pesquisa e Intervenção (CAPI), analisada também de modo detalhado em obra mais recente (Neves et al., 2015).

de Vitória, no Espírito Santo, utilizando-se, inclusive do dispositivo CAPI (o mesmo utilizado pelos pesquisadores do estudo supracitado, o qual envolveu professores do Rio de Janeiro e de João Pessoa).

A despeito de seu caráter interventivo-formativo, o estudo partiu de um diagnóstico das condições de trabalho e saúde dos professores da referida escola de Vitória (ES), gerando também dados epidemiológicos que revelaram elevado índice de transtornos osteomusculares (40,9%) associados aos mentais (40,9%), estes, expressos por: apatia, estresse, desesperança, sensação de paralisia e desânimo.

Com relação a São Paulo, Vedovato e Monteiro (2008) realizaram pesquisa com 258 professores de escolas estaduais dos municípios de Campinas e São José do Rio Pardo. Em artigo intitulado: “Perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas”, os resultados indicaram semelhanças com os dados apresentados por estudos que envolveram professores de outros estados e municípios da federação, conforme vimos descrevendo.

Do grupo contemplado pela pesquisa, 82,1% possuíam doença com diagnóstico médico, sendo os principais problemas relatados os de natureza musculoesquelética e respiratória (27,1%), os acidentes e as doenças digestivas (22,1%), seguidos por transtornos mentais (20,9%).

Apesar de ser um dos poucos estudos dessa natureza a envolver professores do âmbito da Secretaria Estadual²⁶ de Educação de São Paulo, cabe frisar que ele não contemplou os professores desta rede que atuam na capital e/ou na Grande São Paulo, uma vez que, conforme mencionado, foi realizado com professores da rede estadual que atuavam em Campinas e São José do Rio Pardo. Até onde pudemos identificar, os professores da rede estadual paulista que atuam na capital e/ou na Grande São Paulo geralmente acabam ficando à sombra de estudos realizados com professores pertencentes à rede municipal.

²⁶ Em nosso levantamento, não identificamos trabalhos cujo objeto tenha sido especificamente traçar o perfil de morbidade dos professores que atuam em São Paulo (Capital), sejam eles da rede municipal ou da estadual. Encontramos estudos de outras naturezas (natureza não epidemiológica) com professores da capital, mas cabe destacar que praticamente todos eles se voltaram a professores da rede municipal e, ainda que as redes de ensino estadual e municipal possuam suas distinções, os da rede municipal parecem estar sendo mais estudados do que os da rede estadual.

Além disso, conforme mencionado em nota, não encontramos estudos dedicados especificamente a traçar o perfil de morbidade de professores de São Paulo (capital), seja no âmbito municipal, seja no estadual²⁷, apontando assim para a necessidade de realização de estudos futuros sobre o assunto. Mesmo considerando que, em linhas gerais, ser professor vinculado à rede municipal ou estadual de São Paulo (atuando na capital) seja algo muito próximo, sabe-se que tais sistemas possuem planos de carreira e históricos singulares.

Além disso, nossa experiência como professor da rede estadual e, durante esse período, nossa convivência com os colegas de profissão que atuavam simultaneamente em ambas as redes, permitiram-nos observar a frequência com que faziam referência a diferenças significativas entre os dois sistemas²⁸, razão pela qual buscamos aguçar o olhar para essa questão durante nosso trabalho empírico.

²⁷ Consideramos que, entre outros, o fato se deve a certa dificuldade que parecia prevalecer diante das tentativas de obtenção dos dados. Particularmente, tivemos a experiência de solicitar esses dados à Gerência de Recursos Humanos da Secretaria de Planejamento e Gestão do Estado de São Paulo entre 2015-2016, em reunião realizada com representantes daquela Secretaria, mas infelizmente fomos informados dias depois de que não seria possível, ainda que tenhamos saído da reunião com resposta afirmativa. A reunião aconteceu na sede da extinta Fundação do Desenvolvimento Administrativo (Fundap), cujo espaço passava naquele momento a ser ocupado pela referida unidade central de Recursos Humanos, ao mesmo tempo em que se dava o encerramento das atividades da Fundap. Algum tempo após nossa reunião, o Jornal o Estado de São Paulo publicou reportagem divulgando alguns números referentes a esses adoecimentos. Na ocasião, a reportagem do jornal afirmou ter obtido os dados via lei de acesso à informação. Mais recentemente, o Jornal Folha de São Paulo também apresentou dados sobre adoecimento e afastamento de professores de São Paulo. Referiram tê-los obtido a partir de dados solicitados pelo Tribunal de Contas do estado. Tais reportagens serão comentadas mais adiante no tópico específico sobre o adoecimento dos professores veiculado pela mídia, mas importa destacar que, o modo por meio do qual os dados têm sido obtidos (Lei de acesso à Informação e solicitação judicial) parece confirmar nossas considerações referentes à dificuldade na liberação dos dados. A Fundap teve autorização para extinção aprovada por meio da Lei nº 16.019, de 27/11/2015.

²⁸ A existência de sistemas de ensino distintos (federal, estadual e municipal) oferecendo por vezes os mesmos níveis de ensino (fundamental e médio, por exemplo) pode causar certa confusão. Tal realidade se dá em função do modo como o dispositivo legal que rege o assunto foi construído. Referimo-nos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que em seu Artigo 8º estabelece que os sistemas de ensino deverão ser organizados em regime de colaboração. Para cada um dos sistemas, a lei estabelece responsabilidades prioritárias, mas não exclusivas, na maioria dos casos. Sendo assim, em seu Artigo 10, Inciso VI, ela estabelece que: “os Estados deverão incumbir-se de assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem”. No tocante a incumbência dos municípios, por sua vez, o Artigo 11, inciso V estabelece que: “deverão oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino[...]”. Embora mantenha algumas instituições de ensino (sobretudo na modalidade técnica e/ou tecnológica, além do nível superior), as incumbências do sistema federal não recaem sobre a oferta direta de cursos, mas sim sobre a “coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (conforme Artigo 8º, Parágrafo 1). Para mais informações a esse respeito, a obra de Meneses et al. (2004) pode ser consultada. Cabe ressaltar ainda que há quem defenda a municipalização como recurso para a melhoria da educação e das condições de trabalho nas escolas. Entendemos, todavia,

Sendo assim, apresentaremos mais adiante o que encontramos a esse respeito durante o trabalho de campo, entendendo que tais redes (estadual e municipal) merecem ser estudadas de modo comparativo em suas especificidades em estudos futuros.

Com relação aos dados de morbidade entre professores da rede estadual paulista, cabe acrescentar também que o Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo (Apeoesp) tem realizado alguns levantamentos junto a professores que participam de seus congressos estaduais e tornado público os resultados (CEPES/APEOESP, 2011, 2013).

Embora tenham reconhecido em um de seus próprios documentos que “os resultados não podem ser considerados como cientificamente exatos do ponto de vista do universo total da categoria” (Idem, 2011, p. 10), os materiais da entidade por nós consultados revelaram dados semelhantes aos que vêm sendo descritos neste tópico referente ao que a literatura acadêmica tem identificado.

Em linhas gerais, os problemas mais referidos pelos participantes dos congressos promovidos pela entidade (dados coletados com base na percepção dos participantes e/ou no histórico de diagnósticos médicos indicados nos questionários) foram: estresse, nervosismo, cansaço, depressão, doenças da voz, tendinites, LER, bursites, gripe, resfriado, etc.

No tocante ao que foi exposto, pode-se acrescentar que há alguns estudos os quais, mesmo não sendo necessariamente dedicados a traçar o perfil de morbidade dos professores contemplados, tiveram acesso ou mesmo se dedicaram em algum momento a buscar identificar esse quadro, em perspectiva complementar ao seu objeto. É o caso, por exemplo, do estudo de Silva-Macaia (2013) realizado com professores da rede municipal de ensino de São Paulo.

Seu objetivo foi investigar o processo de retorno ao trabalho (e readaptação) de professores afastados por transtornos mentais e comportamentais. Ao fazê-lo, levantou e apresentou também dados referentes ao perfil de adoecimento dos

que a questão é controversa, uma vez que ela envolve especificidades financeiras e, quanto a isso, sabe-se que o orçamento de alguns municípios apresenta fragilidades que poderiam precarizar ainda mais a situação de muitas escolas caso as responsabilidades dos municípios que as mantêm fossem ampliadas. Isso mesmo considerando que há repasses de verbas do governo federal para a manutenção da educação nos estados e nos municípios. Mais informações a esse respeito podem ser obtidas no trabalho de Oliveira e Adrião (2007).

professores, dados esses que, em parte, foram obtidos por meio de ofício e, em parte, via *site* da própria prefeitura, cuja divulgação se deu apenas quando a pesquisa já estava sendo finalizada (Ibidem, p. 42).

Tais dados deram conta de que, no momento da consulta (referente ao ano de 2012), cerca de 15% dos professores ativos da rede municipal estavam em licença médica por motivo de acidente de trabalho, de tratamento de saúde ou licença de curta duração (por motivo de saúde).

Deram conta também de que, entre todo o conjunto de servidores municipais ativos, os professores constituíram o terceiro grupo ocupacional que mais se afastou, tendo crescido em 15% de 2010 a 2012. Por fim, de uma população total de 58.255 educadores, 9,7% deles se encontravam com laudo de readaptação funcional. Destes, 34,3% estavam readaptados por motivo de doenças osteomusculares e 33,7% por transtornos mentais e comportamentais (Ibidem, p. 42-45).

Pesquisas realizadas com professores do Sul do país também têm demonstrado dados preocupantes com relação às condições de saúde desses profissionais, confirmando o que vem sendo encontrado em estudos com professores de outras regiões. Os trabalhos que conseguimos identificar (em termos de estudos quantitativos que fornecem dados relativos ao perfil de morbidade, conforme é de nosso interesse nesta seção) remeteram a pesquisas dedicadas a analisar a qualidade de vida (QV)²⁹ dos professores, tendência que vem demonstrando crescimento³⁰ a partir do ano de 2006 conforme será abordado mais adiante na seção sobre o perfil das publicações.

Em linhas gerais, por se inserirem na perspectiva da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT), os estudos que identificamos e analisamos demonstraram que em geral busca-se associar a qualidade de vida dos profissionais investigados (no caso, os professores) a elementos das suas condições de trabalho. Alguns deles se voltaram especificamente para características do estilo de vida, o que consideramos

²⁹ Os estudos sobre qualidade de vida que identificamos possuem característica predominantemente quantitativa, conforme explicitaremos mais adiante ao apresentarmos os resultados do levantamento sistemático e o perfil das publicações.

³⁰ A título de esclarecimento, cabe ressaltar que tal tendência não tem ligação apenas com a região Sul.

ser um importante limitador na perspectiva da relação trabalho-saúde, conforme discutiremos no espaço apropriado.

Parte significativa desses estudos, no entanto, buscou associar tal qualidade de vida a transtornos de saúde típicos, como, por exemplo, disfonia (Penteado, 2006; Jardim et. al, 2007) ou síndrome de *burnout* (Tabeleão et al, 2011). Este último, por sua vez, contemplou 601 professores do ensino fundamental e médio de Pelotas, Rio Grande do Sul, identificando que 31% deles apresentavam prevalência global de síndrome de burnout.

Na mesma perspectiva, Moreira et al. (2009) realizaram estudo com 149 professores de educação física de Porto Alegre (RS), demonstrando que 36,9% deles apresentaram nível alto para exaustão emocional.

O conjunto das obras apresentadas nesta seção nos leva a considerar dois pontos importantes. Em primeiro lugar, que há escassez de dados relativos ao perfil de morbidade dos professores em diversos contextos, sobretudo no tocante ao âmbito nacional. Em segundo lugar, que a diversidade de trabalhos, grupos de professores e delineamentos metodológicos utilizados impõe a necessidade de cautela com relação a qualquer tentativa de generalização desses dados.

Como principais dificuldades para a realização desses estudos, podem ser citadas a restrição para obtenção de dados (problema de acesso) em alguns contextos, como também a amplitude do universo docente, isto é, a quantidade e a diversidade de professores e sistemas educacionais aos quais eles se vinculam.

Ainda assim, fica claro que há um padrão nos casos de adoecimento dos professores que vai cada vez mais se cristalizando e apontando para a tríade: saúde mental, distúrbios da fala e da voz e transtornos osteomusculares; não sendo estes os únicos, mas os principais que têm sido apontados por praticamente todas as obras dedicadas ao assunto. Dito isso, passemos a analisar o fenômeno sob outra perspectiva.

1.1.2 Do mal-estar ao desgaste mental dos professores

Olhando a questão sob outra perspectiva, a histórica, e seguindo assim a trajetória dos estudos relacionados ao trabalho e saúde dos professores de modo a

não perder o foco no fenômeno que prioritariamente nos interessa no momento (adoecimento dos professores), pode-se afirmar que houve dois momentos em que tal fenômeno ganhou amplo destaque por parte da literatura acadêmica dedicada ao assunto, constituindo, assim, duas espécies de marcos.

Falamos em marcos por conta da repercussão que tais estudos tiveram ao colocarem em evidência duas problemáticas (ou melhor, duas faces de uma mesma problemática³¹, conforme veremos mais adiante) relacionadas ao trabalho e à saúde dos professores. Referimo-nos aqui aos estudos sobre mal-estar docente, por um lado, e síndrome de *burnout*, por outro.

Com relação aos estudos sobre o mal-estar docente, eles foram difundidos no Brasil a partir da obra de Esteve (1999), um de seus principais proponentes. Tendo sido publicado originalmente em 1987, o trabalho se baseou em pesquisa realizada com professores espanhóis, mas considerou também todo o contexto da Europa Ocidental (conforme prólogo da terceira edição). Na ocasião, referiu-se à emergência de uma “crise da profissão de educador” cuja manifestação seria “ambígua” (tal qual a própria expressão: mal-estar), a ponto de produzir a sensação de que “sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê” (Ibidem, p. 12).

O autor sistematizou então a referida crise e seus efeitos sob o conceito de “mal-estar” e vinculou sua gênese à “acelerada mudança no contexto social” (Ibidem, p.13, 144), indicando que esse mal-estar estaria a produzir: “efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (Ibidem, p. 25).

³¹ Segundo o dicionário Michaelis da língua portuguesa (Michaelis, 2008, p.697), o termo problemática designa: “Totalidade dos problemas relativos a um assunto”. Em seu dicionário básico de filosofia, por sua vez, Japiassú e Marcondes (1996, p.222) explicam que: “Em um sentido epistemológico, uma problemática é um conjunto de problemas elaborados por uma teoria científica determinada que delimita assim seu campo específico. Trata-se, portanto, de um conjunto de problemas mais gerais que definem as preocupações básicas e o procedimento investigativo de uma corrente teórica. A problemática se constitui a partir do estado atual de uma questão ou questões teóricas em um momento histórico determinado e está relacionada a práticas teóricas e científicas de uma época, bem como ao contexto social em que se insere”. Como se observa, as definições apresentadas por ambos os dicionários são complementares e, assim, constituem o sentido no qual empregamos o termo.

A obra ganhou tradução para o português em 1992 e foi assimilada fartamente³² à realidade brasileira, estando presente em diversos trabalhos sobre o assunto conduzidos por pesquisadores brasileiros, a exemplo de Lapo e Bueno (2002); Noronha et al., 2008; Assunção e Oliveira (2009); Aguiar e Almeida, 2011; Guerreiro et al., 2016; Cortez et al., 2017.

Outro assunto que se tornou um marco entre os estudos sobre trabalho e saúde dos professores (ao menos no contexto dos termos que estamos a considerar) foi a síndrome de *burnout*. No Brasil, este tema também ganhou maior projeção a partir de uma determinada obra de referência³³, representada, neste caso, pelo trabalho coordenado por Codo³⁴ (2006).

Sendo um dos poucos estudos sobre o assunto realizado em âmbito nacional, segundo seu coordenador (Ibidem, p. 9), a pesquisa envolveu mais de 52.000 participantes³⁵, distribuídos por 1.440 escolas dos diversos estados da federação, tendo sido bastante abrangente e realizada por meio de uma parceria entre o Laboratório de Psicologia do Trabalho da UnB (LPT) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Tal estudo revelou que “praticamente a metade (48%) dos trabalhadores em educação” (ou “educadores”)³⁶ contemplados pela pesquisa estava sofrendo com

³² No trabalho de estado da arte anteriormente mencionado (Leite e Souza, 2011), as autoras afirmaram que citações ao conceito de “mal-estar” docente foram encontradas em praticamente todas as obras por elas analisadas durante a produção do estado da arte que realizaram, reconhecendo se tratar de um marco (p.1108-1109).

³³ Não que tenha sido a única ou que esteja sendo aqui tratada como a mais significativa das obras. Sabe-se, inclusive, que a obra não ficou isenta de críticas, conforme se verá adiante. O parâmetro para a afirmação apresentada (de que se tratou de um marco) considerou o escopo, a abrangência e a repercussão da obra, e não uma análise pormenorizada de sua consistência interna, visto não ser esse o objeto deste trabalho.

³⁴ Utilizamos em nossas consultas a 4ª edição da obra impressa em 2006, mas sua primeira edição data de 1999.

³⁵ O estudo não envolveu apenas professores, mas também: profissionais de apoio administrativo, pessoal da secretaria, da limpeza, manutenção, vigilância, portaria, etc. (Ibidem, p.250-251).

³⁶ Em termos metodológicos, o livro publicado para divulgar os resultados que consultamos (Idem, Ibidem) nem sempre apresentou de maneira clara quando estava se referindo aos professores (de modo específico) ou ao conjunto dos profissionais da educação que o estudo contemplou. Isso porque a obra se utilizou frequentemente da expressão genérica “Trabalhadores em Educação” para se referir ao público da pesquisa (vide, por exemplo, p.249). Além disso, o trabalho foi escrito por diversos autores, os quais abordaram assuntos distintos (e por vezes independentes) ao longo de cada um de seus muitos capítulos (assunto como: salário, gestão, suporte social, importância social do trabalho, etc.), dificultando, assim, a identificação da delimitação metodológica utilizada. Apesar de ter incluído tabelas, gráficos e informações adicionais como anexos, infelizmente não conseguimos nele identificar todas as respostas que buscávamos (em termos metodológicos), sobretudo no tocante

pelo menos um dos indicativos de *burnout* em nível preocupante. Contabilizou-se para tal afirmação aquilo que foi considerado pela obra como “incidência em nível preocupante”, o que excluiu os níveis moderados, classificados como “difíceis de interpretar” (Codo, 2006, p. 250), apontando para uma realidade ainda mais preocupante.

Para tal aferição, a investigação se utilizou do instrumento Maslach Burnout Inventory (MBI)³⁷, cuja escala considera três domínios, quais sejam: envolvimento pessoal; exaustão emocional e despersonalização. Para cada um dos três domínios, são avaliados também três níveis: baixo; moderado e alto.

Entre os demais estudos dedicados ao assunto que pudemos analisar, notamos que o MBI vem sendo um dos instrumentos mais utilizados, de modo que seus três componentes se tornaram elementos centrais para a caracterização da síndrome de *burnout*³⁸. Alguns trabalhos de revisão de literatura permitem comprovar essa tendência. É o caso, por exemplo, tanto de revisões de caráter geral sobre trabalho e saúde dos professores (Leite e Souza, 2011; Cortez et al., 2017), como de revisões específicas acerca do *burnout* (Carlotto e Câmara, 2008; Cunha, 2009; Diehl e Marin, 2016).

Tal fato aponta para certa padronização na utilização da definição do *burnout*, bem como do instrumento MBI utilizado na sua identificação, o qual passou a ser o principal. Essa padronização é considerada positiva para o avanço das pesquisas e da proposição de medidas de prevenção.

Com relação a sua definição, Codo (2006, p. 238) afirma que:

Burnout foi o nome escolhido; em português, algo como “perder o fogo”, “perder a energia” ou “queimar (para fora) completamente” (numa tradução mais direta). É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil. Esta síndrome afeta,

a alguns dados que nos pareceram conflitantes. Em virtude disso, limitamo-nos a replicar (nos trechos supramencionados) as afirmações feitas pelo coordenador do estudo, reconhecendo a obra como de suma relevância.

³⁷ O instrumento foi criado por Maslach e Jackson (1981) e validado para professores brasileiros por Carlotto e Câmara (2004). Codo (2006) também refere tradução e validação do instrumento por parte do Laboratório de Psicologia do Trabalho da UNB para aplicação em seu estudo (p.243).

³⁸ Documentos oficiais também adotaram tal caracterização. Neste sentido, o *Manual de Procedimentos para os Serviços de Saúde* organizado por Dias (2001) para o Ministério da Saúde e a Organização Pan-Americana de Saúde no Brasil, contempla tal caracterização e referência aos componentes do MBI (Ibidem, p.91) ao mencionar a síndrome.

principalmente profissionais da área de serviços quando em contato direto com seus usuários (grifos do autor).

Mais adiante, acrescenta que:

A síndrome de *burnout* é definida por Maslach e Jackson (1981) como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas [...]. O trabalhador se envolve afetivamente com seus clientes, se desgasta e, num extremo, desiste, não aguenta mais, entra em *burnout* (Idem, ibidem).

Caracterizado, portanto, como um estado de extrema exaustão que leva o sujeito ao limite de sua resistência física ou emocional (Carvalho, 2003) e a atitudes negativas e de distanciamento pessoal (Carlotto e Câmara, 2008; Leite e Souza, 2001), os estudos sobre *burnout* também foram fartamente assimilados³⁹ à nossa realidade e, para além do já referido trabalho de Codo (2006), o tema vem sendo objeto de diversas pesquisas brasileiras, como a de Carlotto (2005), já citada, além das de Batista et al. (2010) e Silva et al. (2015), para citar alguns exemplos.

Cabe destacar que a ocorrência desse fenômeno (ou melhor, de uma das faces do problema maior, o qual remete à alta incidência de adoecimento entre os professores e aos problemas que têm provocado esse quadro), fez-se tão presente e notada, que foi incorporada à Classificação Internacional das Doenças⁴⁰ e, em consonância com isso, à legislação brasileira e à obras de referência do campo da saúde, conforme se verá a seguir.

Assim, no anexo II⁴¹ do Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1996, que dispõe sobre a Regulamentação da Previdência Social, entre as doenças do grupo

³⁹ Além do próprio estudo de Maslach e Jackson (1981) referido na nota anterior, investigações realizadas com docentes americanos (Farber, 1984), australianos (Tuettmann, 1991) e chineses (Chan, 2003), por exemplo, indicaram altas incidências de *burnout* entre os professores, assim como o estudo de Codo (2006), confirmando que se trata de um fenômeno não apenas brasileiro, mas mundial, conforme Esteve (1999) e o próprio Codo (2006) apontaram. Embora não tenha havido consenso entre as obras consultadas com relação às origens do termo *burnout*, parece se confirmar que ele foi usado pela primeira vez no contexto de pesquisas norte-americanas, tendo Fregenhauer (1974) como um dos primeiros a utilizá-lo no sentido em que conhecemos o termo. A este respeito, o já citado estudo de Carlotto e Câmara (2008) traz um rico panorama.

⁴⁰ A Classificação Internacional de Doenças (CID) é uma forma de catalogação e padronização das doenças que utiliza a nomenclatura internacional de doenças estabelecida pela Organização Mundial de Saúde (OMS), visando promover melhor acesso a informações e possibilidades de enfrentamento das doenças. Fonte: <http://datasus.saude.gov.br/sistemas-e-aplicativos/cadastros-nacionais/cid-10>. Acesso em 10/09/2017.

⁴¹ Tal anexo trata dos agentes patogênicos causadores de doenças profissionais.

“Transtornos mentais e do comportamento relacionados com o trabalho” (Grupo V da CID-10)⁴², o inciso XII registra a “Sensação de Estar Acabado” (‘Síndrome de Burn-Out’, ‘Síndrome do Esgotamento Profissional’) (Z73.0)”.

De igual maneira, a Portaria nº 1.339, de 18 de novembro de 1999, que instituiu a “lista de doenças relacionadas ao trabalho” com o fim de “ser adotada como referência dos agravos originados no processo de trabalho no Sistema Único de Saúde, para uso clínico e epidemiológico”, também referenciou o *burnout* como doença do Grupo V da CID-10.

Por sua vez, o já referido Manual de Procedimentos para os Serviços de Saúde (Dias 2001) incluiu o *burnout* junto às doenças do Grupo III segundo a classificação de Schilling (1984). Essa classificação prevê três situações no tocante ao grau de impacto do trabalho sobre a saúde, sendo I – Trabalho como causa necessária; II – Trabalho como fator contributivo, mas não necessário e III – Trabalho como provocador de um distúrbio latente, ou agravador de doença já estabelecida.

O quadro supracitado demonstra que o trabalhador (entre os quais figuram os professores, grupo considerado um dos mais sujeitos à síndrome) passou a contar com certo amparo⁴³ legal, embora, conforme lembrou Paparelli (2009, p.37): “o avanço no campo da SM&T⁴⁴ pode alterar essa classificação da síndrome de burnout”.

⁴² A denominação CID-10 significa que a lista padronizada se encontra na versão de número 10.

⁴³ Do tipo de vinculação estabelecida entre a doença profissional e os níveis de classificação na escala de Schilling depende a concessão de determinadas garantias previdenciárias e/ou trabalhistas (uma questão de nexos técnico epidemiológico). Não aprofundaremos aqui essas questões por fugirem ao objeto do nosso estudo, bem como devido à mudança da legislação trabalhista em curso (o que pode alterar o *status*, mas consideramos a apresentação desse trecho relevante enquanto constituição de um quadro geral sobre o assunto, tendo em vista que as medidas preventivas eventualmente pensadas/praticadas a partir dele são mais relevantes do que a concessão de benefícios em si. Entendemos que o caminho para a promoção da saúde dos professores passa pela adoção de medidas preventivas que alterem (para melhor) as condições e a organização do seu trabalho e não pela monetarização da saúde, que corresponderia à oferta/aceitação de recebimentos financeiros como “compensação” pelos prejuízos sofridos na saúde. Tal quadro é considerado indevido porque induz o trabalhador à venda da sua saúde, quando o desejável é que as condições de trabalho e saúde sejam remodeladas de forma a reduzir/controlar os riscos, oferecendo níveis adequados de segurança e saúde aos trabalhadores. O mesmo se aplica à questão dos afastamentos. Consideramos que é necessário haver legislação que proteja o trabalhador no sentido de garantir seu direito a se afastar do trabalho para tratamento nos casos em que sua saúde tenha sido afetada, mas entendemos que apenas conceder afastamentos não basta, é preciso implementar medidas que previnam/diminuam sua incidência.

⁴⁴ Saúde Mental e Trabalho.

Além dos estudos relativos ao trabalho e saúde dos professores que se concentraram em estudar a síndrome de *burnout*, bem como sobre mal-estar docente, há alguns outros que, igualmente preocupados com inequívocos sinais de que alguma coisa não vai bem entre os professores, voltaram-se (concomitantemente aos outros) a identificar tais sinais sob a perspectiva do conceito de estresse. Entre eles, o trabalho de Lipp (2006) se tornou uma das principais referências.

Caracterizando o estresse como uma resposta orgânica constituída de fases distintas que vão do alerta à exaustão, o *burnout* é contemplado por tais obras como sendo uma reação ao estresse de tipo crônico, conforme Lipp (2006) e Martins (2007). Uma das principais diferenças entre o estresse e o *burnout* residiria no fato de que, segundo Codo (2006), este levaria a atitudes e condutas negativas com relação aos outros (usuários, clientes, etc.) e ao próprio trabalho, enquanto aquele atingiria apenas o indivíduo.

Por meio do levantamento bibliográfico realizado, não se verificou ampliação da abrangência das pesquisas sobre estresse do professor, pelo menos não na mesma proporção que os estudos acerca do *burnout*. De todo modo, ao se falar em mal-estar, *burnout* ou estresse, parece que estamos falando de sintomas de um mesmo problema, que é o adoecimento mental (com potencial para consequências também físicas) do professor.

É comum, portanto, encontrar referência ao *burnout* em estudos sobre estresse e/ou mal-estar e vice-versa, indicando que são de fato manifestações interligadas. Algumas pesquisas, por exemplo, tratam de mais de uma dessas manifestações de modo simultâneo, a exemplo de Reis et al., (2006).

A este respeito, Esteve (1999) já havia manifestado a percepção de que esse “sintoma difuso” e ambíguo carecia de ser definido e estruturado por meio de “um modelo capaz de explicitar as relações funcionais existentes entre os múltiplos fatores que foram descritos como indicadores de mal estar” e, assim, garantir uma “estruturação teórica suficiente, capaz de orientar a dispersão da maior parte dos trabalhos realizados” (Ibidem, p. 14, 101).

Nesse sentido, a investigação de Paparelli (2009) parece ter trazido uma importante colaboração ao debate. Estudando os efeitos do trabalho sobre a saúde

mental dos professores na perspectiva da política de regularização de fluxo, a autora apresentou em sua tese de doutorado uma organização e análise bastante interessantes para esses três conceitos que andavam um pouco dispersos na história dos estudos sobre a saúde (mental) dos professores.

Categorizando-os como componentes de uma mesma teoria, a “Teoria do estresse” (Paparelli, 2009, p. 35), a autora demonstrou que se trata de conceitos que carecem de ser ampliados, tendo em vista que possuem algumas limitações importantes. A este respeito afirma:

Muito embora o reconhecimento desse agravo à saúde mental e de sua relação com o trabalho representem conquistas inestimáveis para os trabalhadores, entendemos que o modo de explicar o processo de adoecimento presente na teoria do burnout incorre em reducionismos que merecem ser questionados quando se pretende fazer avançar o conhecimento sobre SM&T (Ibidem, p.38).

Em sua crítica, a autora se referiu a três elementos centrais do citado reducionismo, a saber: a não incorporação dos avanços trazidos pela perspectiva da Saúde do Trabalhador; a matriz culpabilizante; e a verve adaptacionista da teoria (p.38-39), críticas essas que também recaem sobre a perspectiva do mal-estar docente e, de modo geral, a toda a referida “teoria do estresse”, conforme vimos argumentando.

O primeiro ponto citado (não incorporação dos avanços trazidos pela perspectiva da Saúde do Trabalhador) tem implicação direta na forma como se enxerga a gênese do processo de adoecimento, que, por não considerar as condições concretas e específicas nas quais o trabalhador realiza sua atividade, dá lugar a generalizações e não toma tais condições como estruturantes do processo que leva ao adoecimento, mas sim como simples variáveis.

O segundo elemento (matriz culpabilizante) traz igualmente inúmeros prejuízos não apenas à compreensão do processo, mas principalmente ao trabalhador, uma vez que tal interpretação adota uma perspectiva que naturaliza os agentes estressores e faz com que o próprio trabalhador (e seus recursos pessoais, como os psíquicos, por exemplo), seja culpabilizado, inviabilizando assim, as possibilidades de busca por medidas de prevenção voltadas às reais causas (estruturais) do problema e não aos recursos pessoais do trabalhador.

O terceiro elemento (verve adaptacionista), igualmente limitador, teria sua principal fragilidade no incentivo que faz ao enfrentamento do processo de adoecimento a partir da perspectiva individual e adaptacionista, isto é, orientando o trabalhador a usar seus recursos para se adaptar à situação, expresso, por exemplo, nas recomendações de autocontrole do estresse.

Nesse sentido, Paparelli (2009) lembra que uma das formas descritas por Esteve (1999) para evitar o mal-estar seria adotar um processo seletivo que negasse o acesso ao magistério a pessoas ditas “frágeis”, “desequilibradas” e “sem capacidades relacionais” (Ibidem, p.39). Sendo assim, a autora propõe, com base em Seligmann-Silva⁴⁵ (1994), que o assunto seja considerado a partir do conceito de *desgaste mental* do professor, visto que, a partir de tal abordagem:

[...] os elementos presentes na organização e no ambiente de trabalho (divisão do trabalho, conteúdo das tarefas, ritmo de trabalho, relações de poder, condições ambientais, formas de avaliação e controle, hierarquias etc.) são entendidos como “fontes laborais de tensão” que provocam o desgaste que se manifesta por diferentes configurações. (Paparelli, 2009, p.46).

E, mais adiante completa:

Os significados do verbete “desgaste” [...] convidam a pensá-lo como um processo no qual estão presentes pelo menos dois elementos, *o que é desgastado e o que produz o desgaste*, o que remete a interrogações sobre os elementos desse processo e as determinações do sofrimento mental [...]. Além disso, é coerente com a perspectiva da Saúde do Trabalhador, trazendo uma visão ampliada do processo de saúde-doença e a categoria “organização do trabalho” como norteadora da análise (Ibidem., p. 49, grifos do autor).

Cabe lembrar que, a despeito das críticas aos elementos apontados como reducionistas nas teorias do estresse que precederam a concepção de desgaste mental, Paparelli (2009) não discorda de Codo (2006), Esteve (1999) ou mesmo Lipp (2006) com relação aos sinais ou aos sintomas desse adoecimento. A crítica não

⁴⁵ Segundo Paparelli (2009, p.43-46), Seligmann-Silva (1994) defende a ideia de que o conceito de desgaste mental possui grande viabilidade para explicar os agravos mentais decorrentes do trabalho. Explica ainda que a autora constrói sua teoria a partir de uma rica integração com as contribuições da psicopatologia/psicodinâmica do trabalho e da medicina social latino-americana. Sendo assim, considera o processo de desgaste mental como algo que, à semelhança do que ocorre no nível orgânico, quando o substrato do psiquismo é afetado por agentes biológicos, físicos ou químicos (os quais agredem a estrutura fisiológica do sistema nervoso), o desgaste mental geraria também perda, deformação e transformações negativas nas potencialidades psíquicas, afetando as capacidades mentais cognitivas e psicoafetivas, mesmo sem ser induzido por agentes clássicos presentes em casos de acidentes de trabalho, como mercúrio, chumbo ou outros metais pesados.

recai sobre seus sinais, mas sobre o processo de constituição e sua gênese, conforme já foi dito.

Nesta pesquisa, consideramos o conceito de desgaste mental como mais apropriado para o estudo do assunto, entendido aqui como uma evolução/contribuição conceitual que eleva o entendimento do adoecimento mental dos professores à perspectiva da Saúde do Trabalhador e, portanto, como decorrente da organização e das condições em que se realiza o trabalho.

Prosseguindo com a tentativa de olhar para a produção acadêmica sobre o assunto em perspectiva histórica, outra questão que chama a atenção, não tanto pelo número de pesquisas (as quais ainda são bem escassas conforme demonstrado pelo já citado estudo de Silva-Macaia, 2013), mas por sua gravidade, é o processo de afastamento e posterior retorno ao trabalho, sobretudo quando as sequelas deixadas pelo trabalho são tão graves a ponto de impedirem o retorno imediato às funções anteriormente desempenhadas, configurando a necessidade de um quadro de readaptação.

Em estudo no qual investigou o processo de retorno ao trabalho de professores afastados por transtornos mentais e comportamentais na rede municipal de ensino de São Paulo, Silva-Macaia (2013) demonstrou que vários desses professores não se percebem, de fato, voltando ao trabalho quando readaptados, uma vez que não conseguem enxergar sua identidade profissional atrelada às novas funções que geralmente lhes passam a ser atribuídas.

Uma vez readaptados, não voltam à sala de aula e, não estando na sala de aula, passam a vivenciar profunda crise de identidade por entender que o lugar de ser professor é na sala de aula, situação essa que a condição de readaptado não contempla. Sendo assim, além do grave fato de estarem adoecendo, a situação se torna ainda mais crônica quando se evidencia que as condições de retorno ao trabalho não estão sendo capazes de promover o adequado retorno ao trabalho para os professores que adoecem e, em consequência disso, é preocupante saber que muitos não conseguem mais voltar ao estado anterior.

1.2. O fenômeno frente às declarações de órgãos oficiais

Após apresentar a questão de como o fenômeno adoecimentos dos professores tem repercutido nos estudos de natureza predominantemente acadêmica sobre o assunto, cabe complementar apresentando também como órgãos oficiais (nacionais e internacionais) de reconhecida vinculação a temas afins (como mundo do trabalho, saúde e/ou saúde do trabalhador) têm olhado para o fato.

Já explicitamos anteriormente, inclusive, como a legislação brasileira e os órgãos de saúde reconheceram a problemática do adoecimento dos professores, incluindo, por exemplo, a síndrome de *burnout* entre os adoecimentos relacionados ao trabalho (Grupo V da CID-10) em guias/manuais de orientação aos profissionais de saúde (Dias, 2001).

Embora não sejam apenas os professores os profissionais acometidos por esse transtorno, é inegável que, ao se pensar em *burnout* hoje, os professores constituem uma das primeiras referências que vêm à tona por serem exemplo típico de profissionais sujeitos a adquirir tal síndrome (Ibidem, p.192).

A mesma percepção (ou melhor, constatação) de que algo não vai bem com a situação dos professores também foi (e continua sendo) manifesta pela Organização Internacional do Trabalho (OIT & UNESCO, 1984). Por reconhecer essa profissão como de suma importância para a sociedade e seu desenvolvimento, a referida organização vem acompanhando os dados que apontam atualmente para o aumento do adoecimento físico e mental entre professores, bem como para o sentimento de derrotismo e impotência que está levando muitos deles à incapacidade laboral e à desistência da profissão.

Mesmo mantendo o entendimento de que o papel do professor é essencial para a sociedade e o desenvolvimento humano, conforme o citado documento publicado em 1984, o órgão vem admitindo mais recentemente o quanto o conteúdo de seu posicionamento e de suas recomendações está sendo vencido pelo confronto com o cenário atual (UNESCO & OIT, 2008).

Exemplo disso foi o estudo patrocinado pela entidade, o qual apontou para um cenário de escassez mundial de professores em virtude de questões como o progressivo aumento da população mundial, as condições de trabalho e os baixos

salários (Siniscalco, 2002), situações essas que não têm proporcionado a manutenção e a reposição de professores em número suficiente. De igual maneira, a declaração do Diretor Geral do órgão, Guy Ryder⁴⁶ é sintomática, uma vez que ele reconheceu a “deterioração da posição dos mestres” e definiu a profissão docente como uma “profissão sitiada”.

Mais recentemente, por ocasião do Dia Mundial dos Professores, edição de 5 de outubro de 2015, a intitulada “Mensagem⁴⁷ conjunta dos diretores de UNESCO, OIT, UNICEF, PNUD e Education International” foi publicada defendendo o lema: “Empoderar professores, construir sociedades sustentáveis”.

A mensagem é uma clara demonstração da reafirmação de que o professor continua, para eles, ocupando papel central no desenvolvimento dos países, ao mesmo tempo em que reconhecem a crescente precarização de sua situação. Diante disso, a manifestação do lema “Empoderar professores” estaria a exprimir uma tentativa de sugerir algo que possa contribuir para reverter o quadro atual, ou, ainda, ser o caminho que eles identificam como necessário para tal.

Em 2016, o lema seguiu na mesma direção, sendo ele: “Valorizar os professores e melhorar a sua situação⁴⁸”. Em 2017, ela reiterou a tendência e acresceu menção à necessidade de liberdade para ensinar. O lema foi: “Liberdade para ensinar, empoderar os professores”⁴⁹.

No mesmo sentido, o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁵⁰ colocou o Brasil no topo do *ranking* mundial da violência contra os professores, revelando que 12,5% dos professores ouvidos no país disseram ser vítimas de agressões verbais ou de intimidação de alunos pelo menos uma vez por semana.

⁴⁶ A declaração do então diretor Guy Ryder remete a Outubro de 2012. O texto completo se encontra disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/node/908>. Acesso em: 20 de Fevereiro de 2015.

⁴⁷ Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/a_joint_message_for_the_world_teachers_day_2015_empowerin/. Acesso em: 09/10/2016.

⁴⁸ Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/joint_message_for_the_world_teachers_day_2016/. Acesso em 09/09/2017.

⁴⁹ Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/teaching_in_freedom_empowering_teachers_world_teachers_d/. Acesso em 18/01/2018.

⁵⁰ Nova rodada está prevista para ser divulgada em 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-e-1-no-ranking-da-violencia-contra-professores-entenda-os-dados-e-o-que-se-sabe-sobre-o-tema.ghtml>. Acesso em 20/09/2017.

A enquête considerou dados referentes ao ano de 2013 e foi realizada em escala mundial com mais de 100 mil professores e diretores de escola do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio. Os dados referentes à violência contra os professores no Brasil geraram o índice mais alto (12,5%) entre os 34 países pesquisados cuja média foi de 3,4%. Cabe ressaltar que países como Coréia do Sul, Malásia e Romênia apresentaram índice igual a zero.

A constatação desse cenário, segundo o qual, por um lado, o professor é visto como agente de importância fundamental para a sociedade e seu desenvolvimento, enquanto por outro, tem vivenciado um contexto de adoecimento, violência, abandono e precarização de sua condição, levou-nos a definir tal situação como um estado de profunda ambiguidade, originando a produção do texto⁵¹ no qual expusemos nossas considerações gerais e iniciais sobre o assunto, sendo aqui ampliadas e aprofundadas.

1.3 O fenômeno na mídia: da grande mídia às mídias sociais

Não é apenas a literatura acadêmica que tem demonstrado o crescente agravamento dos problemas de saúde entre os professores. Matérias produzidas pela mídia também têm chamado a atenção para a gravidade do assunto, conforme inclusive já foi possível perceber na seção anterior.

Nesse sentido, a reportagem do jornal o Estado de São Paulo, por exemplo, publicou, em sua edição de 24/03/2016 (Caderno Metrópole), uma matéria dando conta de que a rede estadual de ensino de São Paulo tem concedido em média 372 licenças médicas por dia a professores, sendo 27% delas relacionada a transtornos mentais⁵². Os dados foram obtidos junto à Empresa de Processamento de Dados do Estado de São Paulo – PRODESP – mediante a Lei de Acesso à Informação. O período investigado foi o triênio 2013-2015.

⁵¹ Disponível em: <http://www.fundacentro.gov.br/dia-10-de-outubro/saude-dos-professores>. Acesso em 10/07/2017.

⁵² A referida matéria foi anexada e comentada junto ao site temático sobre Segurança e Saúde nas Escolas da Fundacentro, site temático este que tem dedicado espaço a discutir o trabalho e saúde dos professores na perspectiva do intercâmbio entre pesquisadores da Fundacentro, da Faculdade de Saúde Pública/USP e da PUC/SP. A matéria comentada está disponível em: <http://www.fundacentro.gov.br/dia-10-de-outubro/afastamentos-materia-comentada>.

No mesmo sentido, o jornal Folha de São Paulo⁵³ noticiou, em 24/07/2017 (Caderno Educação), que a média de faltas ao trabalho, por professor, chega a ser de 30 dias por ano nas redes públicas de ensino do estado de São Paulo (estado e seus municípios), sendo as ocasionadas por licenças médicas correspondentes a 60% dos casos nas redes estadual e municipal da capital, enquanto no restante das prefeituras do estado esse número é de 39%.

Os dados foram obtidos mediante solicitação realizada pelo Tribunal de Contas do Estado (TCE), em ato de fiscalização. O período coberto correspondeu aos anos de 2015 e 2016.

É importante lembrar ainda que, algum tempo antes, o mesmo jornal havia publicado uma matéria⁵⁴ revelando que, entre 2012 e 2014, o número de processos judiciais de professores solicitando licença médica crescera 301% em virtude de mudanças no sistema de concessão de licenças, as quais acarretaram um número maior de negativas aos pedidos.

Os dados, informados ao jornal pela Apeoesp são graves ao demonstrarem que, além de adoecerem, os professores estão precisando reivindicar judicialmente o direito à licença.

São também cada vez mais recorrentes notícias repercutindo atos de violência contra professores. Entre eles, há um caso recente bastante emblemático⁵⁵

⁵³ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/07/1903769-ausencia-de-professor-da-rede-publica-chega-a-30-dias-no-ano-no-estado-de-sp.shtml>. Acesso em: 25/07/2017.

⁵⁴ A publicação dessa matéria se deu em 08/11/2014 no caderno Cotidiano sob o título: “Professores de SP recorrem mais à Justiça para tirar licença médica”. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/ribeiraopreto/2014/11/1545310-professores-de-sp-recorrem-mais-a-justica-para-tirar-licenca-medica.shtml>. Acesso em: 05/11/2015.

⁵⁵ O caso é aqui descrito como emblemático não apenas por ser representativo dos casos de agressão contra professores, mas, sobretudo, pelos desdobramentos que causou. Além dos compartilhamentos nas redes sociais, uma enorme discussão se iniciou no campo de comentários da publicação original, dividindo-se entre aqueles que acusaram a professora de defender o uso da violência por conta de seu posicionamento político mais enérgico e, portanto, de estar sendo vítima de algo que ela mesma defende; e outros que tentaram argumentar que seu posicionamento político e o estado de ordem que defendia não justificava o ocorrido. Tudo isso é entendido aqui como altamente representativo do dilema dentro do qual o professor tem vivido, sendo alvo de grande cobrança/pressão vinda tanto de dentro, como de fora da escola (social), além de ser sintomático da própria polarização que tem se manifestado na sociedade brasileira nos últimos anos e que, invariavelmente, não tem como deixar de afetar o professor, uma vez que ele vive e trabalha dentro dessa sociedade, estando sujeito aos impactos de suas vicissitudes.

envolvendo uma professora da rede estadual de Santa Catarina que foi agredida com socos por um aluno.

O caso repercutiu a partir de uma postagem publicada pela própria professora em sua página no Facebook, na qual divulgou uma foto em que aparece com seu olho sangrando como resultado da agressão sofrida. Algumas horas após a publicação, o número de compartilhamentos já passava de 80 mil, segundo o *site* do jornal Diário Catarinense⁵⁶.

Enquanto estamos a escrever este texto, novos dados surgem, como o reportado pela Folha de São Paulo em 17/09/2017, informando que, em média, dois professores têm sido agredidos por dia no estado de São Paulo⁵⁷. Os dados foram gerados a partir de registros policiais (Boletins de Ocorrência) que consideraram o primeiro semestre de 2017 e envolvem desde professores de creches a professores de universidades, públicas ou particulares.

Nesses termos, poderíamos também citar a matéria veiculada pela Globonews em 21/11/2017⁵⁸, segundo a qual o número de professores da rede estadual paulista afastados por transtornos mentais e comportamentais praticamente dobrou entre 2015 e 2016, passando de 25.849 casos para 50.046 em 2016, número este responsável por 37% do total de licenças médicas de professores no ano de 2016. Assim como em casos já citados, os dados da reportagem em questão foram obtidos por meio da Lei de Acesso à Informação e, até setembro de 2017, haviam contabilizado mais 27.082 casos para o referido ano.

Voltando, contudo, à questão da violência contra os professores, além da agressão em si, evento indubitavelmente grave e crescente, a publicação anteriormente citada referente à professora de Santa Catarina que foi agredida, indicou ainda o despontar de uma nova tendência na veiculação de informações sobre o fenômeno aqui abordado. Trata-se da utilização das mídias sociais como importante instrumento de divulgação de informações sobre o assunto.

⁵⁶ Disponível em: <http://dc.clicrbs.com.br/sc/estilo-de-vida/noticia/2017/08/professora-e-agredida-por-aluno-em-indaial-no-vale-do-itajai-9875692.html>. Acesso em: 21/08/2017.

⁵⁷ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/09/1919146-sp-tem-quase-2-professores-agredidos-ao-dia-ataque-vai-de-soco-a-cadeirada.shtml>. Acesso em: 19/09/2017.

⁵⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/numero-de-professores-afastados-por-transtornos-em-sp-quase-dobra-em-2016-e-vai-a-50-mil.ghtml>. Acesso em: 10/01/2018.

Importante no sentido de que permite dar publicidade a fatos e versões nem sempre veiculados pela grande mídia, resguardando o protagonismo de quem publica, bem como a circulação de fatos e versões alternativas.

Acredita-se que isso tenha potencial para ampliar a democratização do acesso à informação, além de poder dar ampla divulgação a eventos de interesse público que eventualmente possam estar na mira de censura (ainda que velada) ou manipulação⁵⁹.

Como exemplo podemos citar o episódio em que policiais se utilizaram de força física intensa para reprimir manifestação de professores na cidade de Curitiba, o que aconteceu com autorização daquele governo estadual⁶⁰ (Paraná), o qual na ocasião tentava aprovar seu projeto de alteração da previdência.

Pode-se citar ainda a declaração do então representante máximo do estado do Ceará que desqualificou (considerada aqui como uma forma de difamação) os professores que se encontravam em movimento de negociação por melhores salários.

Na ocasião ele teria dito que “quem escolhe ser professor deve fazê-lo por amor e que quem quer ganhar muito dinheiro com isso deveria pedir demissão e ir para a rede privada”. Mais tarde, já em outro contexto (no qual estava a assumir cargo de maior expressividade), o referido ex-governador afirmou ter sido vítima de distorção da imprensa e de nunca ter dito isso⁶¹.

Situações como essas envolvendo depoimentos duvidosos que se perdem de modo igualmente duvidoso⁶², bem como policiais que usam força bruta (com conivência de governos) para reprimir manifestações de professores e outros grupos profissionais cujo ofício se volta, assim como os próprios policiais, ao bem público, não são recentes nem escassos. Tem-se, na verdade, observado que, durante muito

⁵⁹ Embora reconheçamos que este cenário gere também a necessidade de alerta com relação ao maior risco de propagação de informações infundadas, o objetivo é focar na nova perspectiva aberta por esse fenômeno.

⁶⁰ O episódio aconteceu em 29/04/2015 na ocasião em que professores protestavam contra projeto de alteração da previdência estadual. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/um-dia-triste-para-os-professores-do-parana-506.html>. Acesso em: 01/09/2017.

⁶¹ Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/01/cid-gomes-diz-que-declaracao-sobre-salario-de-professores-foi-distorcida.html>. Acesso em: 01/09/2017. É curioso notar que o referido site, embora seja um dos únicos a manter registro do ocorrido, tirou do ar vídeo com declaração do político em questão.

⁶² Vide nota anterior.

tempo tais episódios aconteciam, mas não eram divulgados com a mesma dimensão com que são hoje, uma vez que não passavam no crivo da política editorial da grande mídia.

Hoje, contudo, graças aos atuais recursos tecnológicos, como os *smartphones*, os próprios atores envolvidos podem registrar tais episódios e postá-los em tempo real, dando visibilidade instantânea e abrangente aos acontecimentos por meio das redes sociais⁶³.

Em outras palavras, casos como esses já acontecem há tempos, mas nem sempre podíamos ter acesso a eles, sobretudo da mesma forma como hoje, isto é, sendo notificados em tempo real pelas próprias lentes de quem vive o processo.

Em suma, o que podemos dizer disso tudo é que o adoecimento dos professores é um fenômeno que tem sido largamente reportado, tanto por pesquisas e publicações de cunho acadêmico, como por entidades representativas nacionais e internacionais, como também por veículos de informação midiática, tanto os tradicionais (grande mídia), quanto os modernos (mídias sociais).

Ao fazê-lo, todos eles têm trazido à tona não apenas os casos de adoecimento e violência em si, mas outro importante componente do quadro que compõe tal fenômeno, que são as precárias condições de trabalho às quais os professores estão submetidos.

Sendo assim, cabe aprofundar um pouco mais esse tema, analisando-o agora à luz das publicações especializadas sobre o assunto e fazendo isso de modo mais amplo, isto é, voltando-se ao que essas publicações abordam em seu conjunto e não apenas a temáticas específicas, conforme fizemos até o momento, quando, por exemplo, discorrermos acerca dos estudos que se referem ao perfil de morbidade ou à síndrome de *burnout* entre professores. Para tanto, buscaremos compor um quadro explicativo que permita apresentar de modo mais sistematizado e amplo o perfil dessas publicações.

⁶³ Embora praticamente todas as notícias aqui citadas (cuja divulgação inicial tenha sido atribuída às redes sociais) tenham sido referenciadas neste trabalho por meio de páginas eletrônicas de veículos de grande alcance (grande mídia), cabe ressaltar que o acompanhamento em tempo real de todos os eventos citados permitiu apreender o quanto a repercussão alcançada pela divulgação original nas redes sociais foi decisivo para sua cobertura pela grande mídia. Ao fazê-lo, acabaram gerando o benefício de conservar a informação de modo mais duradouro e acessível para momentos posteriores.

2. O perfil das publicações sobre trabalho e saúde dos professores

O levantamento bibliográfico empreendido para a realização desta pesquisa contou com dois momentos complementares, os quais serão apresentados a seguir.

Basicamente, o primeiro consistiu na aproximação inicial com os estudos de maior repercussão sobre trabalho e saúde dos professores. Na segunda etapa, procedeu-se a um levantamento de tipo sistemático junto à BVS e à Scielo, incluindo-se, assim, as bases de dados e os periódicos a elas indexados.

Tendo em vista o significativo volume dos trabalhos encontrados (155 estudos, basicamente), bem como certo padrão que foi identificado entre as obras (no tocante ao seu objeto de estudo), seguidos de outras razões que serão relatadas adiante, entendemos que seria útil tanto aos propósitos desta pesquisa a pesquisas posteriores sobre o assunto, propor uma categorização desses trabalhos e assim o fizemos, conforme se apresentará.

2.1. A primeira fase do levantamento bibliográfico: levantamento exploratório

Iniciamos nosso percurso tendo como prioridade nos apropriarmos de estudos já clássicos e de maior repercussão sobre o assunto, os quais, em primeiro momento foram sendo identificados e analisados de modo aleatório, como é comum em etapas de exploração preliminar de um tema.

Essa aproximação inicial com o assunto, no entanto, dispôs de uma peculiaridade bastante significativa, que foi a natureza do material utilizado como ponto de partida. Referimo-nos ao já citado estado da arte (Leite e Souza, 2006) elaborado sob demanda/organização da Fundacentro.

Consideramos que ele tenha sido especialmente relevante, não apenas por ter possibilitado nosso contato introdutório com a devida produção acadêmica, mas principalmente porque constituiu material abrangente⁶⁴ e voltado à perspectiva da

⁶⁴ Ao nos referirmos à abrangência, consideramos todo o conjunto do material: tanto o estado da arte e o relatório final baseado no resgate e na discussão de tal produção acadêmica sobre o assunto (abrangência bibliográfica), quanto os livros que resultaram da Análise Coletiva do Trabalho conduzida com professores de diversos estados do país (abrangência geográfica).

Segurança e Saúde no Trabalho, o que favoreceu um contato inicial bastante rico e vinculado aos nossos objetivos.

A importância desse material também foi reconhecida por outros autores, a exemplo de Paparelli (2009, p. 51), cujo trabalho nos serviu também de importante base, tanto na fase introdutória da nossa aproximação com o assunto, como também durante o aprofundamento.

A autora se referiu ao estado da arte que Leite e Souza (2006) realizaram para a Fundacentro como “uma inestimável contribuição aos pesquisadores da área”, ainda que algumas “limitações” decorrentes do tempo exíguo tenham pesado, conforme as próprias coordenadoras do trabalho reconheceram.

Por considerá-lo de grande contribuição, Paparelli (2009) se baseou nas já referidas resenhas organizadas por Leite e Souza (2006) para conduzir parte da discussão de literatura que apresentou em sua tese, propondo uma reclassificação delas, a qual resultou na sintetização das obras resenhadas sob os seguintes conjuntos: 1. Pesquisas do campo da Fonoaudiologia; 2. Perfil epidemiológico de morbidade dos docentes; 3. Pesquisas que analisam o sofrimento mental como *burnout* ou estresse; 4. Pesquisas que analisam sofrimento mental em geral; 5. Pesquisas em ergonomia da atividade e psicodinâmica do trabalho; e 6. Temas diversos ou grupo de trabalhos que não se enquadraram em nenhuma das categorias construídas⁶⁵.

Há que se destacar que a reclassificação das obras realizada por Paparelli (2009), conforme citado, constituiu uma de nossas principais inspirações no tocante à proposição de categorização dos nossos achados (perfil das publicações), como já mencionado.

Outros fatores, todavia, foram igualmente determinantes para a nossa proposta. O primeiro deles foi a própria necessidade de lidar com o grande volume de estudos que fomos identificando ao longo do percurso, tanto o inicial como o subsequente, o que gerou a necessidade de sintetização.

⁶⁵ Embora a autora apresente e explique tais categorias por ela propostas no corpo de seu trabalho (Ibidem, p.51-57), a apresentação realizada acima se baseou nos quadros elaborados e apresentados como anexos ao seu trabalho (p.177-184).

O segundo, não podemos deixar de citar, foi a influência da proposta de trabalho que submetemos e vimos desenvolvendo junto à instituição à qual estamos vinculados profissionalmente, que é a Fundacentro.

Referimo-nos à proposição da denominada “Comunidade Saúde dos Professores”⁶⁶, dentro da qual estabelecemos o objetivo de construir uma estrutura que possa disponibilizar acesso a uma série de estudos sobre trabalho e saúde dos professores, fazendo-o de modo prático e acessível, inclusive aos próprios professores. A ideia é criar, entre outros, uma espécie de biblioteca (virtual)⁶⁷ especificamente dedicada ao assunto, dentro da qual possamos inserir e disponibilizar as pesquisas sobre o assunto na medida em que elas forem sendo identificadas, de acordo com sua categoria.

Nesse sentido, entendemos que a categorização das obras muito poderá ser útil por auxiliar a organizar os trabalhos a serem inseridos, facilitando não apenas o acesso a eles, mas também sua visualização e o eventual estímulo à leitura de assuntos específicos a serem colocados em destaque.

Para tanto, pretende-se utilizar a estratégia de organizar tais trabalhos distribuindo-os em pastas construídas segundo as categorias às quais eles pertencem; estas, por sua vez, serão classificadas segundo o objeto de cada estudo (e não segundo a metodologia e/ou perspectiva teórico-metodológica), conforme critério que vimos priorizando, por considerarmos mais abrangente e, por isso, mais viável à nossa proposta.

A proposta de construção da comunidade e de sua respectiva biblioteca, no entanto, constituiu-se em trabalho alheio a este, razão pela qual não será aqui aprofundada. Apesar de possuir suas conexões com esta pesquisa, foi aqui citada apenas no sentido de melhor contextualizar a proposição da categorização que apresentaremos adiante.

Cabe destacar que propostas de categorização de publicações relativas à saúde dos professores também foram identificadas em outras obras. Cunha (2009),

⁶⁶ Trata-se de proposta ainda em construção e dependente, em partes, de alguns desdobramentos, inclusive deste trabalho. Todavia, a comunidade já foi iniciada e conta com conteúdos e membros inseridos em caráter experimental. Sua plataforma pode ser acessada em: <http://redesst.fundacentro.gov.br/>

⁶⁷ Ou repositório de arquivos, como alguns preferem chamar, embora se trate de elementos singulares.

por exemplo, dedicou-se a analisar a produção científica no Brasil sobre síndrome de *burnout* e docência entre os anos de 2003 a 2008.

Ao fazê-lo, identificou uma variedade de obras e, focada na questão específica do *burnout*, propôs uma categorização segundo os seguintes critérios: 1. Discriminação por periódicos, áreas de concentração e ano de publicação; 2. Metodologias utilizadas nos estudos. Além dessas duas, apresentou também a distribuição das obras segundo a região de publicação. Nesse sentido, as regiões sudeste, nordeste e sul (respectivamente) foram as que sobressaíram.

Por ser específico sobre *burnout* (contexto do objeto e período investigados), o conjunto de obras com os quais lidou não foi numericamente expressivo (total de dez obras), mas o que chamou a atenção foi a necessidade de categorização das obras (segundo os critérios próprios explicitados) que a autora identificou.

Outra obra que incluiu em seu escopo proposta semelhante foi o recente estudo de Cortez et al. (2017). Os autores dessa pesquisa se propuseram a analisar publicações da Biblioteca Virtual de Saúde em Psicologia (BVS-Psi) relacionadas à saúde no trabalho docente, de modo a cobrir um período de 14 anos (2003-2016).

Curioso foi o fato de que, embora tenham mencionado se tratar de levantamento especificamente voltado à produção da área de psicologia, os resultados apresentados não se limitaram a tal área, pois contemplaram estudos de escopo e áreas diversas, tais quais: Fonoaudiologia, Pedagogia, Medicina, Administração, Enfermagem, entre outras (Ibidem, p. 115).

Contemplaram também professores dos mais variados níveis (da educação infantil ao superior), sem considerar as especificidades de cada um desses níveis, o que entendemos ser algo que exige certa cautela. Por essa razão, os resultados apresentados por eles foram muito semelhantes aos que encontramos em nosso levantamento junto a BVS, o qual se deu em delimitação declaradamente ampla (e não restrito a algum assunto específico ou área de abrangência), conforme será apresentado mais adiante.

O fato a destacar neste momento é que o trabalho supramencionado apresentou a mesma preocupação em propor uma categorização das obras, conforme vimos comentando. Seus critérios de classificação foram amplos,

englobando: área; referencial teórico; tema; participantes; método; instrumentos; eixos de análise e agrupamentos de temas predominantes.

Por fim, cabe lembrar, ainda, que o próprio material elaborado sob demanda/organização da Fundacentro (mais especificamente o estado da arte), já tantas vezes citado aqui, apresentou também uma forma de categorização das obras, expressas por meio das seguintes seções: Mal-estar docente; Estudos sobre a voz; e Estresse emocional e síndrome de *burnout*.

É possível perceber que a tendência seguida pelo estado da arte, de Leite e Souza (2006) foi a de classificar/agrupar as obras segundo o objeto de cada estudo; isto é, segundo o elemento específico que cada um deles se propôs a investigar (*burnout*, mal-estar, disfonia, etc.).

De igual maneira, este é o critério que buscamos seguir em nossa categorização (ainda que nossa proposta tenha envolvido tentativa de ampliação e aprofundamento), não por considerá-lo o melhor ou o mais adequado de todos, mas porque entendemos ser o que melhor atende ao papel buscado por nós, a saber: poder contar com eixos organizativos que permitam agrupar o máximo possível de trabalhos e, assim, sintetizar os dados.

Nesse sentido, cabe destacar que Leite e Souza (2007), por um lado, e Paparelli (2009), por outro, utilizaram critérios diferentes em suas abordagens para classificar basicamente o mesmo conjunto de estudos. Critérios diferentes, mas não excludentes.

Enquanto as primeiras se demonstraram mais preocupadas com a questão dos objetos de estudo, reunindo trabalhos diversos do ponto de vista dos métodos e do referencial teórico, mas próximos com relação aos assuntos por eles estudados; a segunda voltou sua atenção prioritariamente às preocupações teórico-metodológicas (e suas concepções subjacentes), o que a levou a reclassificar as obras, distinguindo-as com base nesse critério.

Isso demonstra que um critério não necessariamente excluiu o outro, visto que estão a serviço dos propósitos específicos postulados por cada pesquisa. Não são, assim, nem piores nem melhores, apenas diversos⁶⁸. Dito isso, cabe ressaltar

⁶⁸ A este respeito, a própria Paparelli (2009, p.51) lembra que: “Não pretendemos, com essa reclassificação, proceder a uma análise definitiva do material, pois sabemos que essa análise implica

apenas um último detalhe antes de passarmos a discorrer sobre o segundo momento da nossa busca bibliográfica, até mesmo para avançarmos em direção a ela.

Como já foi explicitado, o trabalho elaborado sob demanda/organização da Fundacentro inaugurou nosso contato com o tema. Ao mesmo tempo, constitui-se em importante contribuição para os pesquisadores interessados no assunto. Além disso, no entanto, ele acabou por se tornar um importante ponto de referência para a segunda etapa do nosso levantamento bibliográfico.

Nós o tomamos como referência no sentido de buscar complementá-lo, não tendo a pretensão de propor substituí-lo ou lhe fazer sobreposição, dada sua importância e significado, sendo amplamente reconhecido. Sendo assim, se ele cobriu um período de dez anos, encerrando-se em 2006, buscamos identificar também o que foi publicado de lá para cá, nesses outros dez anos que já se passaram, perfazendo um período de 20, conforme já mencionado.

Por outro lado, se ele se dedicou a analisar teses e dissertações, de nossa parte buscamos olhar prioritariamente para os artigos⁶⁹ científicos por ele não contemplados (pelo menos os artigos indexados na BVS e Scielo), o que fazemos considerando não apenas a última, mas as duas últimas décadas, cobrindo também o período de dez anos de artigos não contemplados pelo referido estudo. Entendemos assim, ter elaborado um trabalho cujo potencial, entre outros, é o de ser uma contribuição complementar às pesquisas sobre o assunto.

na escolha de critérios para classificar os trabalhos, o que carrega certo nível de arbitrariedade. Aqui prevaleceram o tema da pesquisa e a concepção de processo saúde-doença que norteou, critérios que adotamos tendo em vista a necessidade de mapear o que foi produzido sobre o tema”.

⁶⁹ É importante lembrar que os artigos científicos constituem modalidade cada vez mais privilegiada para a divulgação do estudo acadêmico, dada a expansão do acesso que o processo de informatização e mundialização da comunicação (via advento da internet) possibilitou, o que está tornando também cada vez mais difícil lidar com os grandes volumes de informação.

2.2 A segunda etapa do levantamento bibliográfico: levantamento sistematizado⁷⁰

O levantamento foi realizado nas bases eletrônicas BVS e Scielo. Na BVS a primeira busca se deu em setembro de 2016 e resultou em um número significativo de publicações, bem como na identificação de certo padrão entre elas. Sendo assim, uma categorização foi proposta, conforme já mencionado.

A busca na BVS foi atualizada no início de julho de 2017, momento no qual também foi feito um levantamento na Scielo, revelando, da mesma forma, volume considerável de publicações sobre o assunto, além de novo conjunto de textos, levando à proposição de mais uma categoria organizativa. Por isso os gráficos a seguir serão apresentados inicialmente separados e, posteriormente, unificados (resultado geral). O período da busca correspondeu aos últimos 20 anos e resultou na identificação de um total de 155 trabalhos elegíveis, conforme gráficos a seguir.

De um modo geral, a estratégia de busca foi montada da forma mais abrangente possível, com utilização dos termos “professor”, “docente”, “saúde do professor e docente” e “cotidiano professor e docente”.

Houve especificidades. Na BVS, por exemplo, não se realizou pesquisa com a expressão “saúde” do professor. Entendermos que por se tratar de uma base de dados de pesquisa em saúde, utilizar tal expressão seria redundante.

A plataforma, no entanto, permitiu a utilização de filtros como “Saúde do Trabalhador”, “Condições de trabalho”, “Doenças profissionais” e outros que muito auxiliaram a delimitar a busca. Permitiu, além disso, a utilização da busca com recursos como o truncamento e a associação de termos, o que possibilitou ampliar bastante a dimensão da busca.

Por exemplo, ao utilizarmos a expressão “professo\$” (ou “professo*”), a busca retornou os resultados compostos pela raiz do truncamento, a saber: professor,

⁷⁰ A sistematização foi utilizada aqui como um recurso (meio) para obtenção dos objetivos próprios ao nosso estudo e não como um fim, ou seja, não se trata de um trabalho dedicado especificamente a elaborar uma revisão sistemática. Tendo em vista que seu objetivo não é a sistematização em si, não apresentaremos um quadro detalhado das diversas variáveis que poderiam ter sido exploradas a partir dos dados obtidos, o que é característico de estudos estritamente sistemáticos. De nossa parte, abordaremos apenas as variáveis de interesse à nossa pesquisa, entre as quais, a categorização dos trabalhos (segundo seu objeto/tema de estudo) é a principal.

professora, professores, professoras. O mesmo se aplica ao termo “docent\$”: docente, docentes.

Na Scielo, a expressão “saúde” do professor e “saúde” do docente foi utilizada pelo fato de haver periódicos de outras áreas (além da área da saúde) indexadas, de modo que entendemos ter sido relevante ampliar a busca.

De fato, houve retorno de pesquisas, por exemplo, da área da educação e da psicologia escolar que não constaram na busca inicial na BVS, mas que também tratavam do trabalho do professor.

Tentou-se fazer a busca do modo mais abrangente possível, por isso não restringimos revistas ou bases indexadas, sendo que, dos resultados encontrados, consideramos todas as publicações que preencheram os critérios de elegibilidade produzidas nas últimas duas décadas.

Após excluirmos os trabalhos duplicados (por exemplo, no caso da BVS, geralmente o resultado que aparecia a partir da BIREME se repetia a partir da LILACS) e os que não atendiam aos critérios de elegibilidade, chegamos ao resultado de 155 obras, sendo 92 da BVS e 63 da Scielo (excluídos também os estudos que já haviam retornado na busca junto à BVS e retornaram novamente na busca junto à Scielo). Foram aceitos artigos em espanhol, inglês e português.

Uma vez que o critério de elegibilidade foi ser pesquisa voltada a estudar professores dos ensinos fundamental e médio (pois este é o público de nosso interesse), foram excluídos trabalhos que estudaram professores universitários e professores da educação infantil.

Cabe explicitar que, entre os estudos voltados a professores universitários (identificados, mas depois excluídos), a maior parte dos achados se voltou a investigar docentes universitários da área de enfermagem. Com relação a professores da educação infantil, houve pouquíssimos estudos, o que foi compatível com a literatura consultada (Leite e Souza, 2007; Cortez et al., 2017). O mesmo se aplica a professores da rede particular de ensino.

Foram excluídos também todos os trabalhos que já haviam sido contemplados pelo estado da arte (Leite e Souza, 2006) elaborado no contexto do projeto da Fundacentro, conforme apresentado anteriormente. Isso porque

entendemos que, se já foram incluídos e analisados no contexto daquele trabalho, contemplá-los poderia significar duplicidade ou sobreposição.

Considere-se ainda que, naquele estado da arte, as obras contempladas foram predominantemente teses de doutorado e dissertações de mestrado. No nosso levantamento, embora não tenhamos restringido, tivemos maior interesse pelos artigos e foram eles que acabaram constituindo a maior parte dos achados.

Entre os artigos que encontramos, apenas 9 foram identificados como publicações diretamente decorrentes de teses ou dissertações que já haviam sido analisadas pelo estado da arte solicitado pela Fundacentro. Eles foram mantidos por se tratar de trabalhos de natureza diferente (artigos e não tese ou dissertação). Embora divulgando os mesmos resultados, fizeram-no sob outro formato.

Assim como naquele trabalho, demos prioridade a estudos que tinham como foco professores brasileiros, mas sem descartar os achados que abordavam professores de outros contextos. Apenas aqueles idênticos aos presentes no referido estado da arte foram excluídos, de modo que podemos dizer que além das 65 obras analisadas por aquele trabalho, nosso levantamento identificou 155 novos trabalhos. Destes, 117 foram produzidos após 2006, ano limite do referido estado da arte.

2.2.1 O perfil das publicações segundo o levantamento na BVS

A análise⁷¹ dos estudos considerados elegíveis levantados junto à BVS demonstrou que eles apresentavam certo padrão. Após um longo período de análise e reflexão, foi possível os agrupar segundo três categorias principais⁷², quais sejam: 1. Transtornos e problemas de saúde típicos, com 49 estudos; 2. Condições de Trabalho e Saúde, com 24 trabalhos; e 3. Qualidade de vida, com 19.

Conforme se pode observar no gráfico 1, a maior parte dos trabalhos encontrados (49) correspondeu à categoria “Transtornos e problemas de saúde típicos”⁷³. Assim como se observará no gráfico seguinte (gráfico 1.1), essa primeira

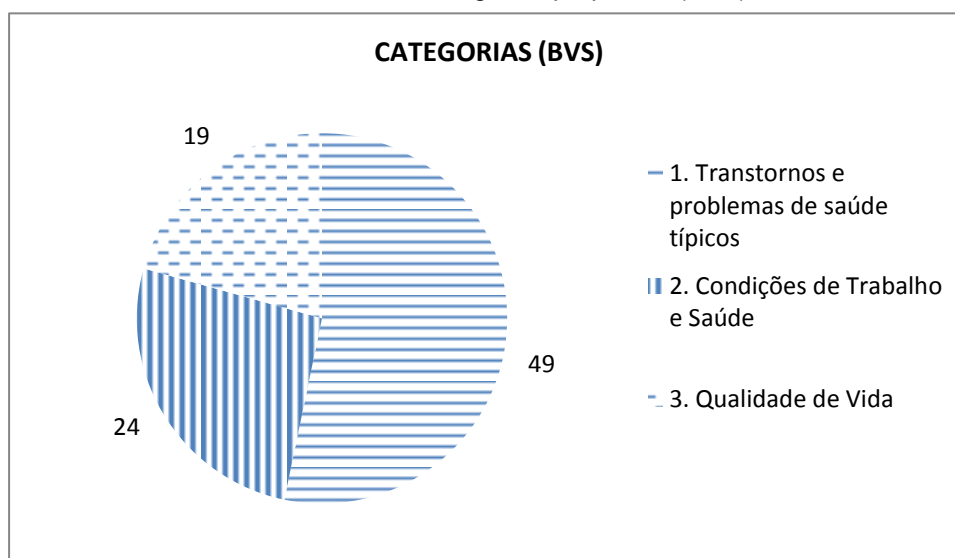
⁷¹ A organização e análise dos artigos foi realizada com auxílio do *software* Mendeley.

⁷² A lista completa dos estudos conforme sua categorização pode ser acessada no Anexo I.

⁷³ Embora tenhamos utilizado a expressão “problemas de saúde típicos”, reconhecemos que alguns dos trabalhos que compuseram a subcategoria em questão (conforme gráfico 1.1) vinculam-se a campos que não se limitam (ou não restringem) a estudar problemas de saúde propriamente ditos,

categoria contemplou, em suas subcategorias, os estudos dedicados a analisar transtornos e problemas típicos de saúde que acometem os professores, tais quais os relativos aos distúrbios da fala e da voz e os trabalhos sobre transtornos mentais e comportamentais. De modo geral, esses dois tipos de estudos estão vinculados aos campos da fonoaudiologia e da saúde mental, respectivamente.

Gráfico 1 - Categorias propostas (BVS)



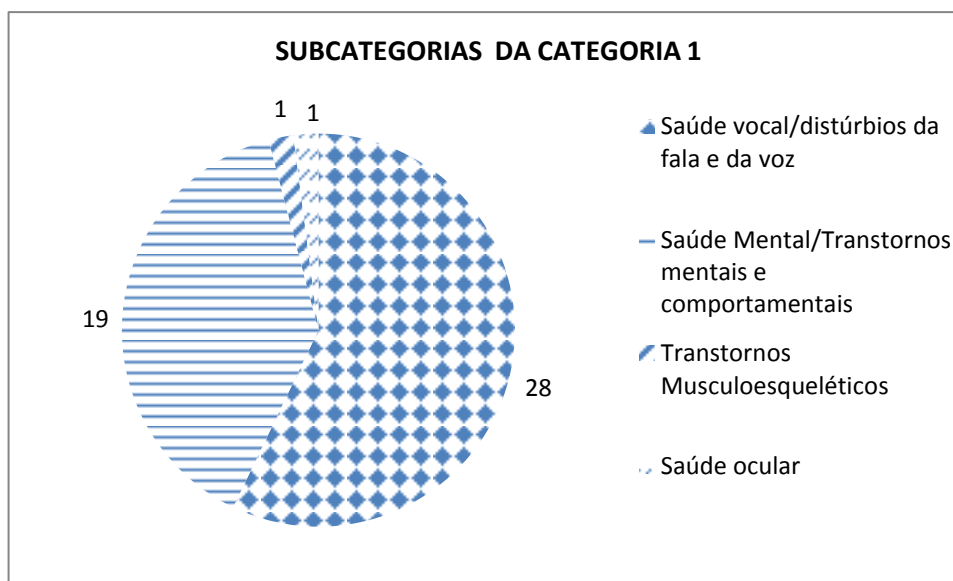
Fonte: Dados do levantamento junto à BVS. Elaboração própria.

Estão entre eles, por exemplo, os estudos sobre a síndrome de *burnout* e o estresse (enquanto transtornos mentais e comportamentais relacionados à saúde mental), além dos trabalhos relativos à disfonia (enquanto pesquisas do campo da Fonoaudiologia ligadas à questão da saúde vocal).

Embora as pesquisas sobre os outros componentes do primeiro grupo categorizado (como transtornos osteomusculares e problemas de saúde ocular) tenham sido encontrados em número pouco expressivo (uma ocorrência cada, conforme apresentado no gráfico 1.1), o interessante é observar que tal categoria comporta, assim como as outras, espaço para relacionar e agrupar (como subcategorias) novas investigações que venham a ser realizadas a respeito de problemas e transtornos específicos de saúde dos professores.

como é o caso, por exemplo, dos campos da saúde mental e da fonoaudiologia (e seus estudos sobre saúde vocal). Além de analisarem especificamente problemas de saúde vinculados a eles, esses campos não se limitam a tais problemas, uma vez que se dedicam também a análises mais complexas e abrangentes relacionadas à sua área de interesse. A expressão foi mantida, todavia, a fim de facilitar a inteligibilidade da proposta de categorização. Para a análise de uma expressão mais abrangente que poderia substituir a que utilizamos aqui em um eventual novo contexto, vide nota 31, acerca do termo “problemática”.

Gráfico 1.1 - Transtornos e problemas saúde típicos: Subcategorias



Fonte: Dados do levantamento junto à BVS. Elaboração própria.

A segunda categoria proposta, “Condições de trabalho e saúde dos professores”, constituiu grupo um tanto quanto mais complexo de se categorizar, dado certa diversidade dos estudos vinculados a essa temática. Mesmo ligados em torno de um núcleo comum (o tema), eles demonstraram compartilhar um elo de natureza nem sempre fácil de identificar, visto que tal vínculo nem sempre se apresentou de modo tão declarado, sobretudo à primeira vista. A análise de suas características principais, contudo, revelou que eles estavam voltados a fenômenos cuja manifestação remete diretamente às condições de trabalho em sua relação com a saúde.

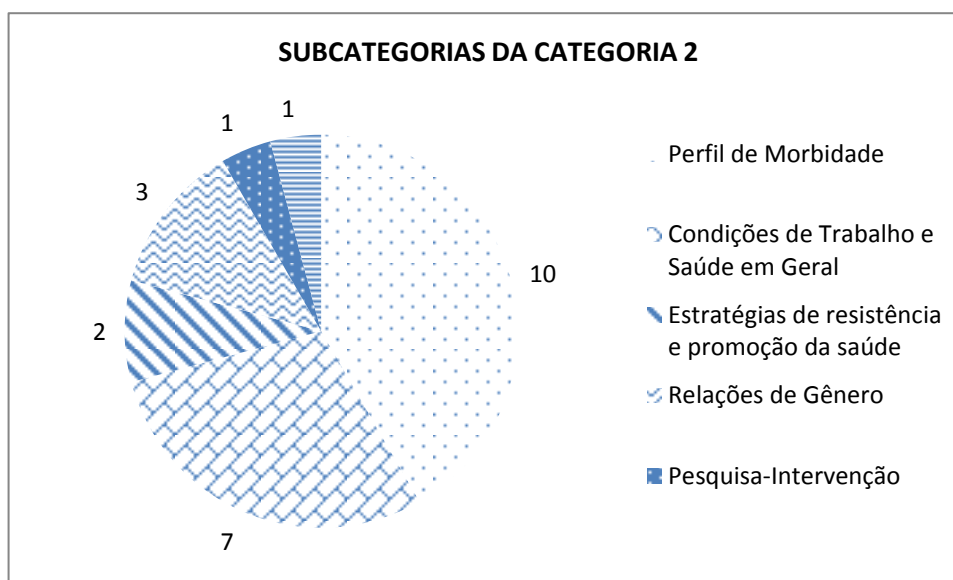
Desse modo, a segunda categoria comportou uma diversidade de trabalhos que acabou por constituir uma série de subcategorias, conforme gráfico 1.2. Ainda assim, a despeito de sua variedade, tais estudos demonstraram ter em comum a correspondência com o tema em questão.

Foi assim, por exemplo, que os estudos sobre o Perfil de Morbidade dos professores foram nela inseridos, tendo sido o tipo de estudo com maior número de ocorrências (10 trabalhos) encontradas em seu contexto, ao menos na busca realizada junto à BVS.

É certo que tais pesquisas sobre perfil de morbilidade revelam doenças típicas como resultado principal. Isso acabou levando à consideração de que deveriam entrar na lista da primeira categoria, a dos “Transtornos e problemas de saúde

típicos”, mas o fato é que eles não se voltam a estudar, em particular, uma determinada doença ou problema de saúde típico, como é o caso dos trabalhos citados anteriormente, no contexto da primeira categoria, proposta para agrupar estudos com tal característica.

Gráfico 1.2 - Condições de Trabalho e Saúde: subcategorias



Fonte: Dados do levantamento junto à BVS. Elaboração própria.

Ao falarmos em condições de trabalho e saúde de determinado grupo profissional, o próprio assunto invoca naturalmente a necessidade de se conhecer o *status* de saúde daquele referido grupo, o que é próprio dos estudos sobre perfil de morbilidade demonstrar. De natureza quantitativa e caráter epidemiológico, tais estudos fornecem importante contribuição para a compreensão das condições de saúde da população estudada.

Ao traçarem o perfil de morbilidade e revelarem as condições de saúde de grupos profissionais (como os professores), contudo, não há como o fazer sem também se referir (ou ao menos considerar) às condições de trabalho enfrentadas por tais grupos, uma vez que, na perspectiva da Saúde Ocupacional, o *status* de saúde precisa ser sempre analisado à luz das condições de trabalho.

Sendo assim, como forma de contextualizar/explicar seus resultados, os estudos sobre o perfil de morbilidade costumam discutir o panorama das condições de trabalho que geraram as doenças ocupacionais por eles identificados, bem como a distribuição dessas doenças entre a população estudada. Tais estudos, portanto,

não apenas indicam a incidência e a prevalência de doenças entre uma população de trabalhadores, mas buscam também explicar o contexto que as gerou e que as pode explicar, acabando assim, por contemplar as condições de trabalho, mesmo que em linhas gerais.

Entendemos, desse modo, que embora as obras sobre o perfil de morbidade também pudessem encontrar respaldo na categoria anteriormente descrita, consideramos que suas características fundamentais corresponderam muito mais à categoria dos estudos sobre “Condições de trabalho e saúde”, o que tornou mais cabível incluí-las entre eles, ao menos com base nos critérios por nós utilizados.

Partindo então para as outras subcategorias, outra parte expressiva dos estudos inseridos na categoria 2 foi a de investigações que, de modo muito próximo ao próprio título da referida categoria, dedicaram-se a explorar especificamente as relações entre as condições de trabalho e a saúde de professores propriamente ditas, conforme, por exemplo, os estudos de Gomes e Brito (2006); Assunção e Oliveira (2009) e Gasparini et al (2005)⁷⁴.

Ao lado desses, encontramos também estudos dedicados a assuntos diversos e peculiares, mas que demonstraram estar voltados a elementos específicos da realidade de trabalho dos professores e cuja ocorrência se vincula e/ou se explica diretamente a partir das suas condições laborais gerais, como, por exemplo, a questão do assédio moral no trabalho (Campos et al., 2012), a relação entre o sindicalismo e a configuração das condições de trabalho (Souza e Brito, 2012), e a relação entre a implementação de inovações e a saúde (Friedman et al., 2013). Juntos, eles formaram a subcategoria “Condições de trabalho e saúde em geral”.

Embora saibamos que, em linhas gerais, todos os problemas de saúde dos professores (ao menos os decorrentes do trabalho) analisados sob a perspectiva da saúde do trabalhador (ou mesmo da saúde ocupacional)⁷⁵ identifiquem essa interdependência entre condições de trabalho e saúde, referimo-nos nessa segunda

⁷⁴ Cabe destacar que os últimos trabalhos citados (Assunção e Oliveira, 2009; Gasparini et al., 2005) não foram localizados exatamente junto à BVS. Eles já haviam sido identificados na primeira fase de nosso levantamento (fase de exploração inicial), mas constaram também posteriormente nos resultados da busca junto à Scielo, os quais serão apresentados mais adiante. De todo modo, sua utilização aqui em caráter elucidativo não se torna inadequada, uma vez que os dados foram agrupados ao término e quando de sua junção, os referidos trabalhos passaram a integrar a subcategoria ora comentada, conforme será apresentado mais adiante.

⁷⁵ Essa distinção será abordada no segundo capítulo deste trabalho.

subcategoria (gráfico 1.2) a estudos cujo fenômeno estudado se dá de modo tão intimamente ligado às condições gerais de trabalho dos professores, que as características e os componentes de tais condições acabaram por se tornar os elementos explicativos centrais desses estudos.

Além das duas subcategorias supramencionadas, algumas pesquisas dedicadas a estudar outros fenômenos diretamente relacionados às condições de trabalho e saúde foram também inseridas na referida categoria, gerando, contudo, outras subcategorias, dada sua especificidade.

Esse foi o caso dos estudos sobre relações de gênero e trabalho (3 trabalhos), estratégias de resistência e promoção da saúde (3 trabalhos), pesquisa-intervenção (1 trabalho), e condições e agentes ambientais de risco (1 trabalho). Todos esses estudos, de um modo ou de outro, demonstraram ter tomado as condições de trabalho e saúde como ponto de partida e/ou parâmetro central.

Reconhecendo a profusão de assuntos agrupados sob a categoria “Condições de trabalho e saúde”, bem como as diferenças existentes entre eles, consideramos a investida como complexa, mas proveitosa, dada a relevância da sintetização frente ao contexto de profusão de estudos que encontramos.

Desse modo, embora reconheçamos que a categorização de alguns trabalhos tenha se dado em meio a limites muito tênues, colocamos os critérios utilizados a serviço da sintetização, ou pelo menos de sua busca, tentando sempre garantir que as especificidades identitárias de cada estudo fossem mantidas, o que foi possível alcançar, sobretudo, a partir dos títulos das subcategorias.

Prosseguindo para a próxima categoria (categoria 3), ressaltamos que a análise da produção acadêmica sobre trabalho e saúde dos professores no contexto do delineamento já explicitado (isto é, junto à BVS), identificou também um conjunto expressivo de estudos relativos à qualidade de vida (conforme gráficos 1 e 1.3). De modo peculiar, eles foram por nós identificados a partir do ano de 2006. Desde então, sua publicação se tornou constante, revelando, assim, o aumento do interesse pelo assunto, conforme se pode observar no gráfico 7.

Cabe lembrar que essa temática é vista com certa ressalva por parte dos profissionais do campo da Saúde do Trabalhador, isso porque a imagem representada pela noção de Qualidade de Vida passou a ser associada à prescrição

de comportamentos e atitudes ditas saudáveis, como forma de melhorar a qualidade de vida, tanto da população, sentido geral, como dos trabalhadores, em sentido específico. Neste último caso, ela passou a ser identificada a partir do termo Qualidade de Vida no Trabalho (QVT).

Tal conjunto de prescrições engloba elementos como: a prática de atividades físicas, a alimentação equilibrada, as atividades de relaxamento e a dedicação ao lazer. Embora tais práticas produzam efetivamente vantagens para a saúde física e mental, ela teria, contudo, efeitos muito pouco expressivos sobre a saúde dos trabalhadores quando esses estiverem sob o ataque de condições adversas e nocivas da organização e execução do seu trabalho.

Dadas as suas peculiaridades, a perspectiva da QVT apresentaria grande inclinação a interpretar que praticamente todo o ônus do processo saúde-doença recai unicamente sobre o trabalhador, isto é, sobre seus recursos pessoais, sua responsabilidade e seu empenho. Isso porque, como tendência principal, ela coloca nas atitudes e nos comportamentos pessoais a chave para a saúde. Desse modo, para que os trabalhadores sejam saudáveis, a perspectiva da QVT prevê que eles precisam se esforçar para isso, adotando hábitos e comportamentos ditos saudáveis. Isso, inclusive, seria visto como uma medida protetiva contra as agressões à saúde vivenciadas no contexto de trabalho.

De acordo com essa concepção, no caso de se negarem a adotar práticas e comportamentos ditos saudáveis, os trabalhadores estariam a ser negligentes com o autocuidado e, portanto, sendo culpados por não se protegerem, assim, contra as agressões do trabalho. Conforme podemos perceber, essa perspectiva tenderia a desviar a fonte das agressões à saúde do trabalhador, tirando-as da organização e das condições de trabalho e transferindo-as ao próprio trabalhador. É aquilo que Paparelli (2009) chamou de “matriz culpabilizante” e “verve adaptacionista”, conforme discutido anteriormente, em outra seção deste capítulo.

Sob a ótica da Saúde do Trabalhador, por outro lado, de nada adianta ter uma vida fisicamente ativa e/ou uma alimentação equilibrada, se o trabalhador estiver sendo submetido a situações nocivas em seu trabalho, tais quais: cargas de trabalho excessivas, pressão temporal, ritmo intenso, assédio moral, exposição a agentes tóxicos e/o contaminantes, salário precário (e, portanto insuficiente ao provimento

das condições mínimas de vida) e, enfim, situações que demandariam modificações na organização e nas condições em que o trabalho se realiza, sem as quais, não sobraria (ou não sobra) ao trabalhador nem tempo, nem disposição, nem saúde ou recursos para exercitar-se, alimentar-se bem ou investir⁷⁶ no seu lazer.

Ainda assim, guardada a devida atenção ao fato, não foi possível ignorar tal conjunto de estudos sobre qualidade de vida dos professores, bem como o fato de que, pelo menos este conjunto por nós identificado e analisado (conforme gráfico 1.3 e anexo 1), apresentou características com potencial de contribuir para o melhor entendimento das condições de trabalho e saúde dos professores. Isso porque eles têm fornecido dados relativos à qualidade de vida desses profissionais e, feito isso, possibilitado o estabelecimento de relações entre tais dados e as informações já disponíveis acerca do perfil de morbidade e das condições de trabalho dos professores.

De nossa parte, constatamos que os estudos sobre qualidade de vida encontrados e analisados não apresentaram listas com prescrição de práticas a serem adotadas (ao menos não explicitamente, embora se possa afirmar que o façam de modo indireto, ao focarem hábitos ditos saudáveis entre suas variáveis), exceto os trabalhos dedicados a estudar estilo de vida de professores. Estes, contudo, foram a minoria (apenas 1 trabalho na BVS, conforme dados do gráfico 1.3).

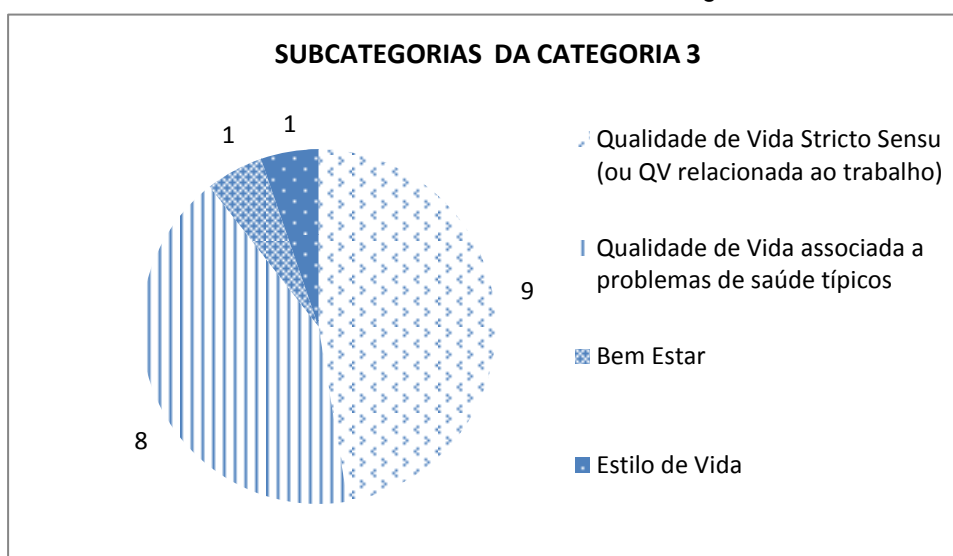
O objetivo principal do conjunto de estudos sobre qualidade de vida analisados foi identificar (mensurar, mais precisamente) o *status* da qualidade de vida dos professores investigados por meio de uma abordagem tipicamente quantitativa. Seu objetivo, portanto, não foi dizer como deve ser ou o que deve ser feito para se alcançar tal⁷⁷ qualidade de vida, mas sim mensurar o nível dela que se tem.

⁷⁶ Utilizamos a expressão “investir” em lazer por consideramos que o lazer constituiu dimensão que foi apropriada (no sentido de tomada, invadida) pela lógica do capital, de modo que coloca em lados opostos aqueles que podem e aqueles que não podem ter acesso a formas específicas de lazer.

⁷⁷ Entendemos que a distinção que encontramos entre nossa análise e a imagem predominantemente difundida sobre o assunto (em sentido geral) decorre do fato de que estamos aqui a lidar com estudos acadêmicos enquanto que, no domínio popular sobre o assunto, predomina como referência o uso ideológico da noção de qualidade de vida, o qual preconiza como mais cômodo transferir a responsabilidade do processo saúde-doença para o próprio indivíduo (trabalhador), ao invés de assumir a implementação de mudanças na organização e nas condições de realização do trabalho, contexto esse que encontraria na noção comum de qualidade de vida uma oportunidade para

Para fazê-lo, tais estudos utilizaram, de modo predominante, instrumentos padronizados, de natureza quantitativa, os quais permitiram gerar dados que indicaram, curiosamente, níveis relativamente altos de satisfação com a qualidade de vida entre os professores. Ao mesmo tempo, identificaram em sentido contrário, altos níveis de insatisfação com o trabalho, apontando, na maioria dos casos, para relações entre o trabalho e os baixos níveis de qualidade de vida que apuraram.

Gráfico 1.3 - Qualidade de Vida: Subcategorias



Fonte: Dados do levantamento junto à BVS. Elaboração própria.

Uma vez dedicados a estudar a qualidade de vida, é natural que tais trabalhos tenham incluído, entre suas variáveis, itens dedicados aos hábitos ditos saudáveis (tais quais: atividades físicas, alimentação, lazer, tabagismo, etc.), conforme mencionamos, uma vez que estes integram o quadro clássico de componentes da noção de Qualidade de Vida. No entanto, a natureza dos instrumentos padronizados que foram utilizados demonstrou que tais estudos buscaram muito mais compor uma visão geral e quantitativa do cenário, do que prescrever a adoção de tais hábitos. Isso, para nós, aponta muito mais para o potencial contributivo desses estudos do que para as eventuais ressalvas que sobre eles possam recair.

argumentar em prol da saúde como fruto de investimentos unicamente pessoais. Entendemos, portanto, que utilizações enviesadas dos resultados de tais estudos podem estar sendo utilizadas, mas que isso pode se aplicar a estudos de diversas outras naturezas e não apenas aos estudos sobre qualidade de vida. Entendemos que distorções ou simplificações que podem ser feitas a partir dos resultados desses estudos não inviabilizam sua utilização como mais um dos recursos que podem ser empregados para identificação das condições de trabalho, saúde e vida dos trabalhadores. Trata-se, portanto, muito mais de se questionar o uso que pode ser feito dos dados (dos estudos sobre qualidade de vida) do que sua viabilidade.

A respeito desses estudos, além dos diversos já indicados nos gráficos (1 e 1.3, por exemplo) e identificados em nosso Anexo 1, três trabalhos de revisão de literatura também foram encontrados em nossa busca: um sobre estudos de qualidade de vida em geral (Dantas et al., 2003); outro sobre qualidade de vida e saúde dos professores da educação básica, especificamente (Pereira et al., 2009); e o terceiro sobre qualidade de vida relacionada à voz de professores (Ribas et al., 2016). O conjunto dessas obras de revisão proporcionou uma visão geral a respeito do quadro dos trabalhos em questão, indicando suas tendências principais.

De um modo geral, esses estudos apontaram para a existência de basicamente dois tipos de instrumentos dedicados a mensurar qualidade de vida: por um lado, instrumentos genéricos e, por outro, instrumentos específicos. Foi indicado que tais instrumentos podem ser utilizados concomitantemente, visto fornecerem informações diferentes e, portanto, complementares. A este respeito, segundo Dantas et al., (2003, p. 533):

Os genéricos (instrumentos) abordam o perfil de saúde ou não, procuram englobar todos os aspectos importantes relacionados à saúde e refletem o impacto de uma doença sobre o indivíduo. Podem ser usados para estudar indivíduos da população geral ou de grupos específicos, como portadores de doenças crônicas. Assim, permitem comparar a QV de indivíduos sadios com doentes ou de portadores da mesma doença, vivendo em diferentes contextos sociais e culturais. Como desvantagem não são sensíveis na detecção de aspectos particulares e específicos da QV de uma determinada doença.

Já os instrumentos específicos, por sua vez:

[...] têm como vantagem a capacidade de detectar particularidades da QV em determinadas situações. Eles avaliam de maneira individual e específica determinados aspectos de QV como as funções física, sexual, o sono, a fadiga, etc. Têm como desvantagem a dificuldade de compreensão do fenômeno e dificuldade de validar as características psicométricas do instrumento (reduzido número de itens e amostras insuficientes) (Idem, ibidem).

Os três estudos consultados apontaram para um crescimento no interesse pelo assunto, assim como foram unânimes em referir dificuldades na definição do conceito de qualidade de vida, uma vez que, segundo eles, além de não haver consenso na definição, o conceito é abrangente. Tal abrangência pode ser notada de modo mais explícito a partir de uma breve consideração sobre seus principais instrumentos de análise.

Na perspectiva dos instrumentos genéricos, os autores supramencionados afirmaram que o mais utilizado encontrado em seu estudo de revisão foi o *Medical Outcomes Studies 36-item Short-Form (MOS SF-36)*, o qual analisa basicamente oito domínios: Capacidade Funcional; Limitações por Aspectos Físicos; Dor; Estado Geral de Saúde; Vitalidade; Aspectos Sociais; Limitação por Aspectos Emocionais e Saúde Mental, conforme, por exemplo, empregado no estudo de Rocha e Fernandes (2007).

O trabalho anteriormente citado de Dantas et al. (2003), no entanto, cobriu o período de 1993 a 2001 e não mencionou detalhes pormenorizados sobre as populações estudadas pelas obras que contemplaram em sua revisão, evidenciando, contudo, que não se tratou de estudos voltados a grupos de trabalhadores⁷⁸, mas sim à população em geral, sobretudo a grupos portadores de determinadas patologias (Ibidem, p.535).

Conforme já explicitado, nossos achados indicaram que as pesquisas sobre qualidade de vida de professores despontaram a partir de 2006. Nesse sentido, entre as investigações voltadas especificamente à qualidade de vida de professores (produzidas a partir do ano de 2006, conforme pudemos identificar e, assim, posteriores ao estudo supracitado), constatamos crescimento na utilização de outro instrumento de tipo genérico que havia sido mencionado no referido estudo, mas que, àquela época, ainda não tinha demonstrado utilização expressiva. Trata-se do *World Health Organization Quality of Life/Bref (WHOQOL/breve ou WHOQOL-bref)*⁷⁹, instrumento validado pela OMS.

Esse instrumento (questionário) se propõe a mensurar a qualidade de vida a partir de quatro domínios: físico; psicológico; relações sociais; ambiente. Além deles, inclui duas questões sobre a percepção geral de qualidade de vida e saúde do indivíduo, conforme, por exemplo, empregado no estudo de Pereira et al. (2013).

Do ponto de vista dos estudos que utilizaram instrumentos de tipo específico, a variedade de patologias abrangidas por eles parece ter gerado gama tão variada de instrumentos específicos, que levou a outro tipo de dinâmica, isto é, não propiciou

⁷⁸ Dos 53 estudos analisados, apenas dois deles foram mencionados como voltados a populações de trabalhadores e, ainda assim, não identificaram a quais grupos se referiram.

⁷⁹ The Whoqol Group. The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. Soc Sci Med 1995; 41(10):1403-1409. O instrumento foi traduzido e validado para o Brasil (Fleck et al., 2000).

a utilização de um mesmo instrumento para a elaboração da maioria dos estudos, antes, para cada tipo de patologia a ser estudada em sua relação com a qualidade de vida de uma determinada população, a tendência foi a proposição/utilização de um instrumento específico, diversificando-os amplamente, conforme afirmaram Dantas et al. (2003, p.536).

Com relação aos estudos sobre qualidade de vida de professores que utilizaram instrumentos específicos, os trabalhos que identificamos se concentraram em mensurar qualidade de vida relacionada à voz (Penteado e Pereira, 2007, por exemplo), de um lado, e esgotamento profissional (ou *burnout*), de outro (Tabeleão et al., 2011, por exemplo).

Isso mostra que tenderam a se concentrar em problemas de saúde típicos dos professores associados à QV. Dada sua característica, nós os chamamos de estudos associativos, uma vez que eles buscaram mensurar a qualidade de vida de modo associado a algum desfecho de saúde específico (como *burnout* e/ou disfonia, por exemplo). Para fazê-lo, empregaram geralmente dois instrumentos diferentes, um genérico e outro específico, mas de modo complementar.

Esses estudos tornaram a tarefa de categorização mais complexa, mas sempre que a preocupação com a qualidade de vida demonstrou ser predominante, eles foram incluídos sem maiores complicações à categoria 3. Por outro lado, quando o objeto principal demonstrou ter sido algum desfecho de saúde específico, o trabalho foi categorizado atendendo à classificação correspondente, basicamente junto à categoria “Transtornos e problemas de saúde típicos”, já apresentada.

Em ambos os casos, o instrumento de mensuração de qualidade de vida mais utilizado foi o já citado *WHOQOL-bref*. Nos casos em que o desfecho de saúde a ele associado se referiu à saúde vocal, o instrumento complementar mais utilizado foi o questionário de *Qualidade de Vida em Voz* (QVV)⁸⁰, conforme apontaram os estudos de Ribas et al (2014) e Penteado e Pereira (2007).

Quando o assunto abordado foi saúde mental, o já citado *Maslach Burnout Inventory* (MBI) foi o instrumento mais utilizado que identificamos, até porque os referidos estudos associativos entre qualidade de vida e saúde mental se

⁸⁰ A revisão sistemática de literatura sobre qualidade de vida e voz de professores elaborada por Ribas et al. (2014) fornece um satisfatório quadro de informações sobre o instrumento QVV.

concentraram predominantemente em analisar a qualidade de vida relacionada ao *burnout*, conforme fizeram Moreira et al. (2009) e Tabeleão et al. (2011).

A este respeito, a revisão feita por Pereira et al. (2009) apresentou resultados distintos. Os autores afirmaram ter identificado o *Job-Content Questionnaire*⁸¹ e o *Self-Reporting Questionnaire*⁸² como os principais instrumentos utilizados pelos estudos que eles analisaram. Conforme mencionamos, estes não foram, todavia, os instrumentos mais utilizados que encontramos, pelo menos entre os estudos sobre qualidade de vida de professores que analisamos. A razão para essa distinção foi encontrada a partir de uma consulta detalhada aos trabalhos que a referida revisão se propôs a analisar, bem como de uma análise pormenorizada do conteúdo da revisão em si.

Outro fator explicativo talvez tenha sido o período em que o referido estudo foi realizado. Conforme apresentamos, no momento em que ele foi publicado (ano de 2009), ainda havia poucos trabalhos específicos sobre qualidade de vida dos professores (gráfico 7).

Nesse estudo, os referidos autores se propuseram a uma “discussão do tema e revisão de investigações”. O tema em questão foi justamente a “Qualidade de vida e saúde dos professores de educação básica”, conforme apresentado por eles próprios (Pereira et al., 2009, p.100). Ao fazê-lo, contudo, pudemos identificar que a maioria dos estudos citados em sua revisão não esteve voltada a investigar especificamente a qualidade de vida em si, ou mesmo a associação de algum desfecho específico de saúde com ela (QV), salvo alguns poucos casos.

De outro modo, a maioria deles tratou muito mais das condições de trabalho e saúde em geral, por um lado, e da saúde mental (estresse, *burnout*, distúrbios psíquicos), por outro, com algum destaque também para estudos sobre a voz. Nestes casos, até foram analisados alguns estudos que associaram voz à qualidade de vida, mas nos outros, os estudos contemplados por eles, demonstraram ter sido

⁸¹ O *Job Content Questionnaire*, conhecido também como modelo demanda-controle (modelo do qual é proponente), ou ainda como modelo de Karasek (1998), é um instrumento de enfoque psicossocial utilizado basicamente para aferir os equilíbrios e os desequilíbrios na relação entre o conteúdo do trabalho (demandas – ou exigências – psicológica e física do trabalho) e o nível de controle do trabalhador sobre ele, além do suporte social. Por tais características, costuma ser aplicado para avaliar o estresse no trabalho.

⁸² O *Self-Reporting Questionnaire-20* (SRQ-20), por sua vez, é um instrumento desenvolvido por Harding et al., (1980) para detecção de distúrbios psíquicos menores.

dedicados especificamente aos desfechos de saúde em si (como estresse e *burnout*), sem referência ou associação explícita à QV.

Isso mostra que, a despeito do título e do objeto proposto, a delimitação da revisão não se restringiu a estudos sobre qualidade de vida especificamente, até porque ainda eram pouco difundidos à época. Por essa razão, os instrumentos identificados divergiram. Dizendo de outro modo, embora o título do trabalho, assim como o próprio objeto proclamado, tenha trazido a expressão "revisão de investigações", e isso tenha sugerido que se tratava de uma revisão específica sobre o assunto (QV de professores), entendemos que o outro termo utilizado, "discussão do tema", parece ter explicado melhor a natureza do trabalho.

Ao que nos pareceu, os autores buscaram compor – de modo abrangente e reflexivo – um quadro descritivo geral daquilo que a literatura diz sobre a saúde dos professores e, a partir disso, inferiram o quanto tal cenário estaria a prejudicar a qualidade de vida dos professores. Cabe destacar que tal inferência não se deu com base em instrumentos específicos para análise da QV ou mesmo se ancorando em estudos estritamente dedicados ao assunto, mas sim com base em estudos mais diversos e abrangentes, conforme citado.

Não se tratou, portanto, de uma revisão de literatura dedicada especificamente a estudos sobre qualidade de vida de professores, conforme o título e o objeto explicitado pareciam indicar. Antes, tratou-se de uma revisão/discussão mais abrangente.

De todo modo, o referido estudo apontou para algumas questões significativas. Dentre elas, podemos citar principalmente o destaque dado aos instrumentos *Job-Content Questionnaire* e *Self Reporting Questionnaire*, como importantes ferramentas para a análise da relação trabalho-saúde, naquilo que lhes cabe. Além disso, evidenciou a existência de uma preocupação especial com o tema qualidade de vida por parte de professores de educação física e/ou pesquisadores dedicados a estudar tal grupo.

Conforme visto, dedicamos até aqui especial atenção ao assunto qualidade de vida dos professores. Isso se deu porque, como se observará mais adiante, tais estudos demonstraram, curiosamente, ser os que mais perto chegaram do objeto que delimitamos em nossa pesquisa, uma vez que eles se voltam a diversas

dimensões da vida fora do trabalho (mas a ele relacionados), conforme já mencionado.

Ainda que eles não façam parte do grupo de estudos tradicionalmente vinculados à perspectiva da Saúde do Trabalhador, visto não compartilharem da mesma postura teórico-metodológica, não há como negar que, ao se voltarem para a qualidade de vida de grupos profissionais, passam a se preocupar com o mesmo objeto que ocupa o lugar central nos estudos sobre Saúde do Trabalhador, qual seja, o próprio trabalhador (em sua relação com o trabalho). Por essa razão, eles vêm demonstrando maior aceitação e inserção entre os estudos dedicados ao trabalho e à saúde dos professores.

A despeito de sua característica predominantemente quantitativa (até o momento), tais estudos vêm apresentando dados (em termos de números) sobre a qualidade de vida dos professores. Desse modo, eles apontam para a existência de relações entre a qualidade de vida e o trabalho, mas, dado seu escopo, não explicam em pormenores como se dão essas relações. Esse escopo se amplia um pouco quando se trata de estudos associativos (isto é, estudos que aplicam instrumentos dedicados a relacionar qualidade de vida a desfechos de saúde típicos), mas, ainda assim, tal característica principal persiste.

É justamente a identificação dessa característica que reforça a necessidade da proposição de estudos como o que ora apresentamos, dada sua possibilidade de contribuição à temática do trabalho e saúde dos professores.

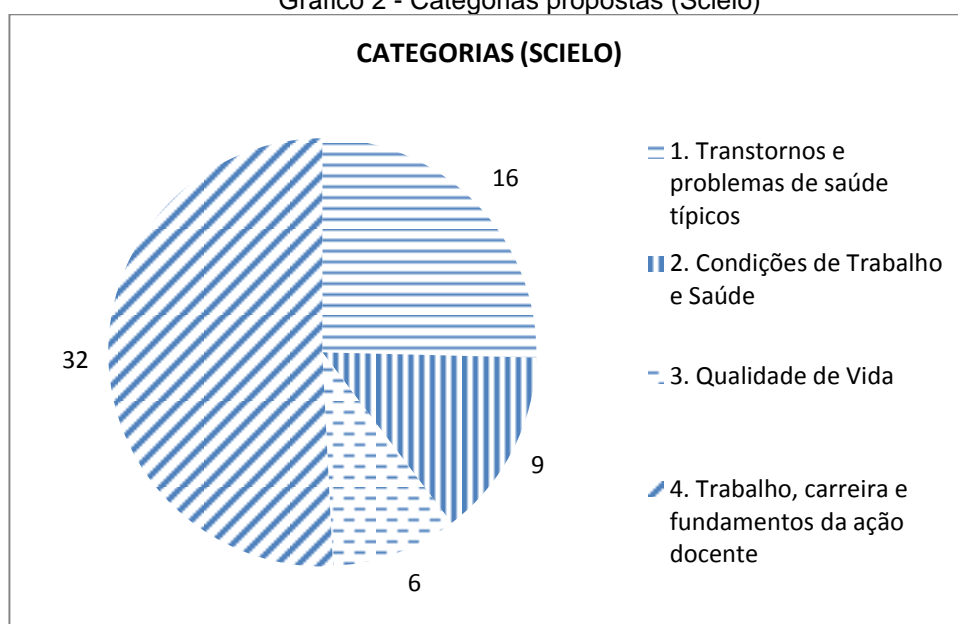
Isso porque, na medida em que há diversos estudos de caráter quantitativo gerando dados que apontam para desordens na relação trabalho-saúde dos professores, bem como para uma baixa qualidade de vida relacionada ao trabalho entre esses profissionais, os estudos qualitativos se fazem necessários para ajudar a explorar em profundidade as questões diversas que têm potencial para explicar melhor as dinâmicas que vêm gerando tais desordens.

2.2.2 O perfil das publicações segundo o levantamento junto à Scielo

De um modo geral, o levantamento bibliográfico realizado na Plataforma Scielo resultou em um quadro de trabalhos muito semelhante ao que foi encontrado na BVS, conforme apresentado anteriormente.

Por sua vez, à medida que os estudos encontrados junto à Scielo foram sendo analisados, foi possível agrupá-los dentro das mesmas categorias já apresentadas, as quais foram pensadas com base nos trabalhos encontrados na BVS, como fruto do primeiro levantamento. Os demais estudos, que não se enquadraram nas três categorias já propostas, acabaram por originar a quarta categoria, “Trabalho, carreira e fundamentos da ação docente”, conforme é possível ver no gráfico 2. Os detalhes acerca desta categoria serão apresentados mais adiante.

Gráfico 2 - Categorias propostas (Scielo)



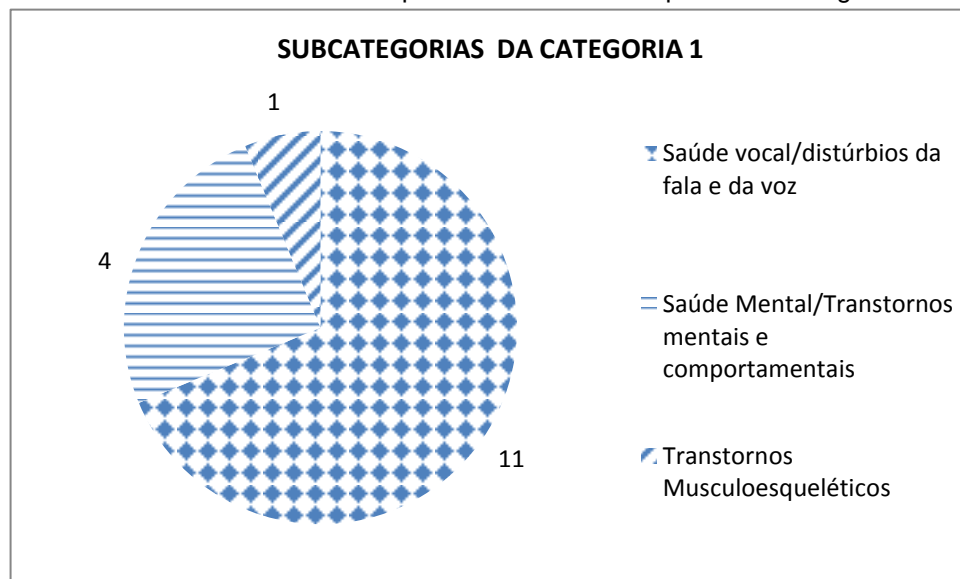
Fonte: Dados do levantamento junto à Scielo. Elaboração própria.

Dada a constatação de que seria possível aplicar as mesmas categorias aos resultados encontrados em bases distintas, ampliando-as, consideramos confirmada nossa expectativa de que as categorias propostas podem contribuir no sentido de auxiliar pesquisadores em estudos futuros sobre o tema, uma vez que a tarefa de mapeamento e organização dos trabalhos nem sempre é muito tranquila, principalmente nos momentos iniciais da pesquisa e, sobretudo, quando se está a lidar com volume considerável de publicações, como é o caso aqui.

No tocante às três primeiras categorias apresentadas na seção anterior, a ordem dos achados na Scielo obedeceu basicamente à mesma sequência, conforme se pode observar no gráfico 2. Nele, pode-se verificar que, entre as três categorias já comentadas, os estudos sobre transtornos e problemas de saúde típicos

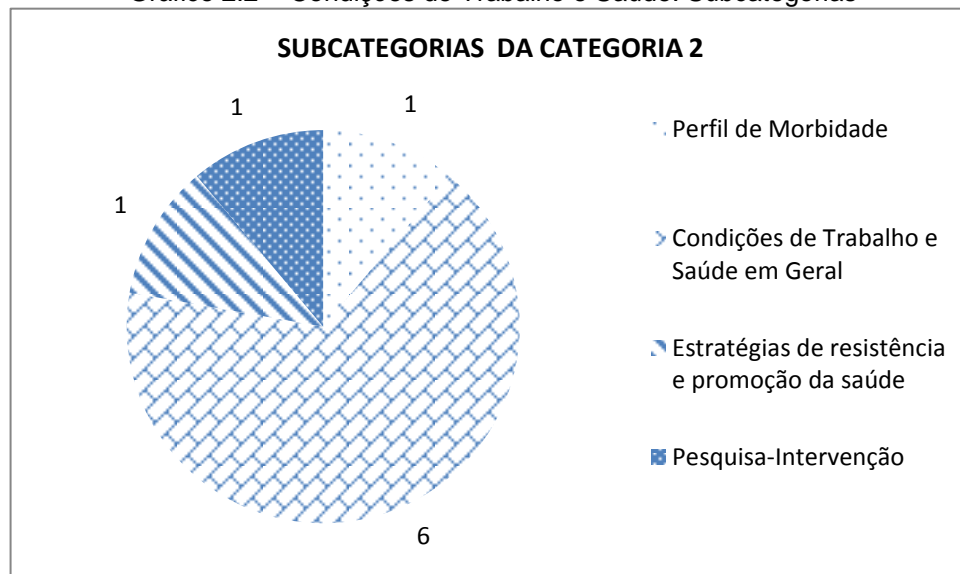
ocuparam o primeiro lugar em número de trabalhos encontrados (16 resultados), seguidos pelos estudos sobre condições de trabalho e saúde (nove resultados) e Qualidade de Vida (seis resultados). De igual maneira, suas subcategorias apresentaram a mesma tendência anteriormente identificada e apresentada, conforme se observará nos gráficos 2.1, 2.2 e 2.3.

Gráfico 2.1 - Transtornos e problemas de saúde típicos: subcategorias



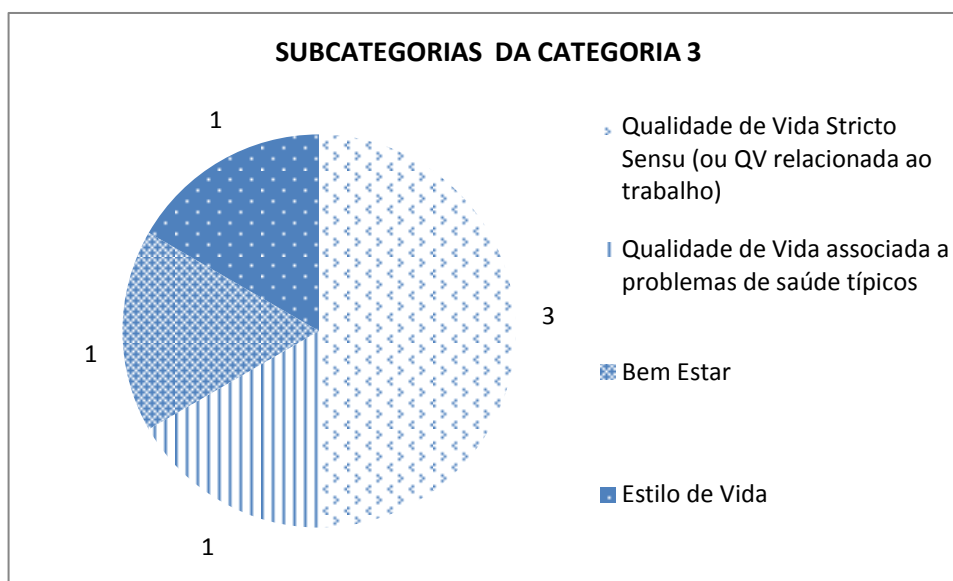
Fonte: Dados do levantamento junto à Scielo. Elaboração própria.

Gráfico 2.2 - Condições de Trabalho e Saúde: Subcategorias



Fonte: Dados do levantamento junto à Scielo. Elaboração própria.

Gráfico 2.3 - Qualidade de Vida: subcategorias



Fonte: Dados do levantamento junto à Scielo. Elaboração própria.

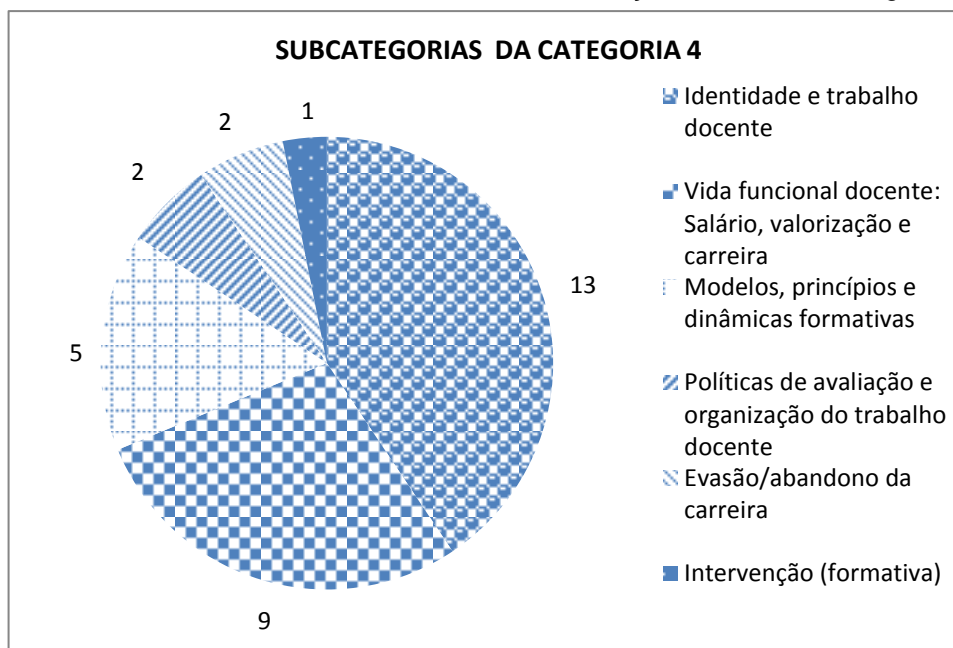
Cabe destacar que os dados coletados junto à BVS foram analisados primeiro e, sendo assim, os resultados aqui apresentados não correspondem à totalidade de trabalhos encontrados junto à Scielo, pois aqueles que já haviam sido identificados e analisados no levantamento anterior (BVS) foram excluídos dos dados aqui contabilizados a fim de não haver duplicidade.

A exceção se aplica à nova categoria de trabalhos ora proposta (“Trabalho, carreira e fundamentos da ação docente”, conforme gráficos 2 e 2.4), pois ela se deu exclusivamente em decorrência dos achados provenientes da busca na Scielo, conforme será descrito. Desse modo, o número dos trabalhos listados nesta categoria (32 estudos, conforme gráfico 2.4) corresponde (neste caso sim), à totalidade dos achados oriundos da busca junto à Scielo.

Como se pode observar (gráfico 2), considerado o contexto apresentado, a nova categoria de trabalhos identificada representou a maioria⁸³ dos estudos sobre trabalho e saúde dos professores encontrada na Scielo. Ainda assim, não podemos ser categóricos com relação a esse dado, devido às exclusões já comentadas. O resultado relativo às proporções será apresentado de modo mais preciso no tópico específico sobre o resultado geral (BVS e Scielo), a ser apresentado mais adiante.

⁸³ Embora tenha sido a primeira em termos de volume de trabalhos em seu contexto, foi identificada como categoria 4 a fim de manter a cronologia da classificação, uma vez que foi construída/incluída após análise inicial dos dados realizada a partir dos resultados da BVS.

Gráfico 2.4 - Trabalho, carreira e fundamentos da ação docente: subcategorias



Fonte: Dados do levantamento junto à Scielo. Elaboração própria.

A categoria em questão foi composta predominantemente por estudos da área da educação (e da pedagogia), além da psicologia educacional⁸⁴. Contou também com alguns poucos estudos do campo da economia, demonstrando que a diferença nos resultados (entre BVS e Scielo) se deu em função da amplitude da indexação de ambas as bibliotecas virtuais, uma vez que a BVS lida com bases de dados e periódicos específicos da área da saúde, ao passo em que a Scielo abrange seu escopo, lidando também com periódicos da área das ciências humanas e sociais.

Isso demonstra obviamente que o tipo de resultados que teremos não depende apenas da configuração da estratégia de busca que empreendemos, mas também do lugar onde procuramos. Embora pareça uma afirmação irrelevante, consideramos que o fato nos convide à reflexão quanto à necessidade de exploração de outras áreas, em perspectiva inter e transdisciplinar.

A tarefa de categorizar tais obras também foi bastante complexa, mais até do que a categoria 2 (conforme comentado na ocasião de sua descrição). Isso porque

⁸⁴ As categorias por nós propostas não utilizaram as áreas do conhecimento como critério de delimitação, razão pela qual as áreas citadas não foram utilizadas como denominadores da categoria a qual nos referimos no momento. Ainda que as áreas da educação e da psicologia educacional tenham sido sua marca principal, foram os temas/objetos que pautaram os critérios de classificação (categorização) dos estudos, conforme já mencionado.

houve duas situações problema: a primeira foi a ampla diversidade na forma de apresentação dos trabalhos, assim como dos assuntos por eles abordados. Destaque-se o fato de que, em muitos casos esses trabalhos se utilizaram de títulos com elaborações peculiares e diversas, quando na verdade buscaram tratar do mesmo assunto⁸⁵, isto é, títulos que nem sempre refletiam declaradamente seus objetos/temas de estudo.

Não que o título tenha sido o principal e/ou o único elemento da análise, mas o fato é que, em alguns casos, isso serviu como elemento de confusão, pois nem sempre a leitura dos resumos parecia refletir com exatidão o que o título expressava e, sendo assim, a análise pormenorizada de todo o conteúdo se fez necessária invariavelmente. De modo geral, tal análise prévia (do título e resumo) foi o que muitas vezes permitiu identificar se o trabalho era elegível ou não ao escopo desta pesquisa, mas nos casos citados, não foi possível restringir a etapa inicial de seleção a tal critério, conforme dito.

Não houve, portanto, uma identidade de grupo explicitamente declarada entre os estudos, ainda que a análise detalhada de tais obras tenha demonstrado que tal identidade existia, embora não explicitada nem perceptível à primeira vista.

A segunda situação problema decorreu da identificação de outra característica de tais obras, já percebida quando da fase inicial (exploratória) do levantamento bibliográfico, mas que precisou ser apurada em face de todas as novas obras encontradas. Trata-se da constatação de que muitos estudos desta categoria também se propuseram a analisar o trabalho dos professores, mas tendo em vista relacioná-lo aos objetivos (educativos) da função docente e não à saúde, como os trabalhos vinculados à saúde ocupacional/saúde do trabalhador, identificados na BVS.

Em perspectiva tipicamente educativa, a maioria das obras se mostrou preocupada em analisar o trabalho dos professores com o objetivo de identificar formas de melhorar sua atuação e seu desempenho, tendo em vista a obtenção de melhores resultados no trabalho docente. Para tanto, focaram, por um lado, em

⁸⁵ Acredita-se que tal fato se deve a uma peculiaridade da área da educação, área que contribuiu com a maior parte dos achados da categoria em questão. Para a área de educação, assim também como para outras áreas correlatas, o estímulo à criatividade e à novas formas de expressão (inclusive por meio da postura poética, em muitos casos) é uma característica típica.

dinâmicas da atuação docente propriamente ditas e, por outro, em aspectos relacionados à formação e a modelos de formação docente, numa clara tentativa de desenvolver subsídios para o trabalho (educativo) dos professores.

Referimo-nos a isso como situação problema porque, uma vez identificada tal tendência, consideramos viável analisar todos os estudos encontrados (e na íntegra) para que pudéssemos nos certificar se, de fato, tal tendência se confirmava no contexto de todas as obras encontradas. De fato, entre os 25 trabalhos do campo da educação e os 4 do campo da psicologia educacional analisados⁸⁶, apenas um (Freitas, 2003) mencionou a questão da saúde dos professores ao tratar do trabalho docente, e este se vincula à psicologia educacional.

Isso demonstra que talvez seja interessante para a área de educação buscar ampliar seu olhar para esta questão, ao mesmo tempo em que indica para a área de Saúde Pública e Saúde do Trabalhador que há uma questão de promoção da saúde a ser discutida e assumida como pauta junto às escolas e aos professores.

A lacuna no tocante a pesquisas e políticas que promovam intervenções nas escolas e na organização do trabalho dos professores foi, por exemplo, uma das principais constatações do estudo de Pereira et al. (2009), o qual, conforme apresentamos anteriormente, procedeu a uma revisão e discussão de estudos relativos às condições de trabalho e saúde dos professores, constatando que suas más condições de trabalho têm gerado baixa qualidade de vida.

Em suma, os referidos trabalhos se utilizaram de uma ampla diversidade de expressões para se referir aos assuntos por eles abordados, tais quais: profissão docente; trabalho docente; função docente; concepções do trabalho docente; identidade docente, formação, desenvolvimento profissional, carreira; atratividade da carreira; evasão (abandono) da carreira⁸⁷, etc.

⁸⁶ Os outros três trabalhos se vincularam respectivamente ao campo da Economia (Machado e Scorzafave, 2016 e Britto e Waltenberg, 2014) e ao campo da Saúde do Trabalhador (Santos, 2015). Estes estudos serão comentados mais adiante.

⁸⁷ O clássico estudo de Lapo e Bueno (2002) sobre o abandono da profissão por parte de professores não havia retornado na busca realizada junto à BVS, mas retornou na busca realizada junto à Scielo. Ele foi incluso na categoria ora comentada (categoria 4), uma vez que, assim como o conjunto de trabalhos a ela agrupados, não focou desfechos de saúde, mas sim um outro desfecho possível diante do quadro de precarização do trabalho docente que é o abandono. A despeito de suas múltiplas possibilidades, tal abandono pode acabar sendo, em última instância, o abandono da própria carreira. Cabe ressaltar que foi encontrada outra pesquisa com o mesmo desenho metodológico (Cassettari et al., 2014), isto é, inspirada por ele. As autoras do referido estudo investigaram pedidos

Alguns mencionaram de modo direto as condições de trabalho, mas o fizeram não no sentido das condições de trabalho e saúde, mas sim na lógica das condições de trabalho e desempenho da função, com sentido de condições de trabalho para o desempenho da função (educativa) e obtenção dos resultados almejados.

Em outras palavras, trataram das condições de trabalho no sentido de como elas permitem ou não cumprir o papel docente. A partir disso, propõem-se a refletir sobre como fazer para melhorar tais condições de trabalho, de modo a alcançar os resultados pedagógicos que se pretende, e não melhores condições de trabalho que resultem em melhores condições de saúde, como no caso dos estudos anteriormente descritos.

Alguns poucos estudos mencionaram também a questão da composição da jornada do professor, mas com preocupação estritamente focada na dimensão da vida funcional. Isso nos levou a constatar que o termo condições de trabalho possui sentido bastante distinto para tais estudos (da área da educação) em comparação aos da área da saúde (incluindo os da saúde ocupacional e saúde do trabalhador).

Ao analisarmos o conjunto desses trabalhos, percebemos que, a despeito de toda a variedade de expressões utilizadas, havia duas grandes linhas subjacentes a eles, ligando-os. Trata-se das linhas já consagradas no campo educacional que tratam, por um lado, da formação de professores e, por outro, das políticas públicas educacionais.

Desse modo, quando a expressão/assunto destacado foi a carreira, o abandono da carreira (em virtude de sua pouca atratividade) ou mesmo as condições de trabalho (nos termos citados anteriormente), o que se estava a abordar era a dimensão das políticas públicas educacionais, consideradas as grandes responsáveis pelas situações descritas, assim como por sua manutenção e dificuldades de superação. Esses, todavia, constituíram a minoria dos estudos.

Os outros trabalhos, por sua vez, utilizaram-se das variadas expressões para remeter à dimensão da formação de professores. Para tal linha de estudos e

de exoneração de professores das redes municipais de São Bernardo do Campo e Diadema entre janeiro de 2009 e julho de 2011, revelando dados semelhantes ao estudo de Lapo e Bueno (Ibidem) que investigaram o mesmo fenômeno entre professores da rede municipal de São Paulo entre 1990 e 1995.

trabalho, a questão identitária é central. Para ela, o trabalho do professor é analisado pela perspectiva do seu papel e sentido⁸⁸.

Sendo assim, expressões utilizadas nas publicações como “trabalho docente”, “função docente”, “concepções do trabalho docente” estavam fazendo menção a essa preocupação em refletir sobre a identidade docente para, assim, construir subsídios à formação de professores, o que, conseqüentemente, passaria a ser subsídios para sua atuação, outro ponto que esteve em destaque.

Cabe ressaltar que uma característica marcante desses trabalhos foi a manifestação de uma forte percepção de angústia (já quase identitária) que pairou sobre tais estudos, principalmente quando se propuseram a refletir a respeito do trabalho e da identidade docente. Nesse sentido, muitos desses estudos foram marcados por expressões de pesar com relação ao desprestígio e à desvalorização que tem se projetado sobre a profissão. Voltaremos a essa questão mais adiante.

Em virtude do exposto, utilizamos a expressão trabalho, carreira e fundamentos da formação docente para denominar a última categoria, pois, ao mesmo tempo em que é composta por múltiplos termos que denotam a variedade de expressões que os estudos buscam representar, a expressão é formada por termos que sintetizam os núcleos temáticos em torno dos quais as obras consultadas giraram.

Entendemos, assim, em primeiro plano, que tais obras procuraram falar do trabalho do professor na perspectiva de sua formação. Para a linha de estudos da formação de professores, buscar constantemente identificar e aprimorar os fundamentos da ação docente é uma constante, tendo na discussão sobre a identidade docente um de seus traços mais marcantes.

⁸⁸ Entre os estudos desse tipo, foi incluído um vinculado ao campo da Saúde do Trabalhador (e não da educação ou da psicologia educacional), o qual analisou especificamente questão ligada ao trabalho e à identidade docente (Santos, 2015). Tal contribuição foi vista como simbólica, por demonstrar que estudos dessa natureza, embora elaborados predominantemente por pesquisadores da área da educação, podem se tornar interessantes a pesquisadores de outros campos, como no caso desse exemplo citado. Demonstra também que, neste caso, as categorias propostas são campos que ficam abertos de modo a poder agrupar novos trabalhos, independente das áreas ou dos campos de estudos aos quais eles estejam vinculados. Isso ajuda a explicar porque buscamos propor as categorias em torno de objetos de estudo e não de áreas do conhecimento, visto considerarmos os objetos de estudo mais amplos dos que as próprias áreas do conhecimento que eventualmente os estudam.

Em segundo plano, tais trabalhos buscaram a dimensão das políticas públicas educacionais, diante da qual assuntos como carreira e condições de trabalho são centrais, inclusive porque englobam a questão dos salários, reconhecidamente precários.

Além dos trabalhos citados (dos campos da Educação e da Psicologia Escolar, basicamente), há que se destacar dois estudos da área da Economia (Britto e Waltenberg, 2014; Machado e Scorzafeve, 2016) que também discutiram salário e carreira docente, constatando que a docência não constituiu carreira atrativa.

Os gráficos a seguir permitem observar a distribuição dos trabalhos pelas subcategorias vinculadas a cada uma das quatro categorias apresentadas, segundo os resultados obtidos junto à Scielo.

Feitas as considerações sobre os dados apresentados pelos gráficos, cabe acrescentar que o espaço dedicado às subcategorias não é estanque, pois permite flutuações como, por exemplo, a criação de novas subcategorias, tantas quantas representarem novos estudos a serem eventualmente realizados.

Eles permitem também a migração de trabalhos de uma subcategoria para outra, caso novas análises identifiquem o predomínio de uma característica diferente da que foi identificada inicialmente. Além disso, novas categorias também podem ser propostas conforme novos estudos forem apresentados, analisados e identificados como representativos de temas/objetos distintos dos que propusemos.

As possibilidades de flutuações de trabalhos dentro das subcategorias (ou até mesmo entre as categorias) são vistas como factíveis porque a maioria dos trabalhos não apresenta características rígidas, visto que, às vezes, eles podem tratar de dois ou mais objetos ao mesmo tempo, conforme casos já apresentados, o que dificulta a classificação, por um lado, mas estabelece outras possibilidades, por outro.

A título de exemplificação do exposto, podemos citar o caso de um trabalho que tratou de um extenso programa (em termos de duração, isto é, de um longo período de trabalho) de pesquisa-intervenção, mas que, para isso, produziu também dados estatísticos de perfil de morbidade (Neves et al., 2010)⁸⁹.

⁸⁹ Esse estudo não consta do conjunto de obras listadas junto ao anexo 1, pois tal anexo foi elaborado para identificar os trabalhos que retornaram da busca junto à BVS e/ou Scielo, o que não

Sem se tornar, por isso, um estudo epidemiológico, tal trabalho gerou um estudo epidemiológico, necessário à obtenção dos resultados prévios requeridos ao projeto. Se analisado apenas em tal parte, ele poderia ser categorizado entre os estudos de perfil de morbidade, mas analisado em sua íntegra e contexto, demonstra se vincular muito mais aos estudos de pesquisa-intervenção.

Outro exemplo é o conjunto de trabalhos que investigou qualidade de vida associada a algum desfecho típico de saúde, como *burnout* ou disfonia. A respeito dessa flutuação e, mais precisamente, das categorias e subcategorias propostas como estruturas para acomodação de dados (publicações sobre o tema), note-se que os gráficos 2.1 e 2.2 (contexto da busca na Scielo) apresentaram menos subcategorias que seus correspondentes 1.1 e 1.2 (contexto da busca na BVS).

Isso porque, junto à Scielo, não foram identificados estudos sobre as subcategorias “Saúde ocular”, “Relações de gênero” e “Condições e agentes ambientais de risco” que não tenham sido anteriormente identificados na BVS. Tal fato mostra que os trabalhos, e mesmo as subcategorias, podem ser incluídas ou excluídas conforme o perfil dos trabalhos que forem encontrados e o contexto no qual forem realizadas as buscas.

2.2.3 O perfil das publicações: resultado geral (BVS + Scielo)

Expusemos até o momento a categorização dos resultados de modo individualizado (BVS, depois Scielo), a fim de explicitar pontos considerados relevantes que foram surgindo ao longo do histórico que constituiu o processo de identificação e análise. Passaremos agora a apresentar o resultado geral decorrente da junção de todos os estudos identificados e analisados em ambas as bibliotecas virtuais consultadas.

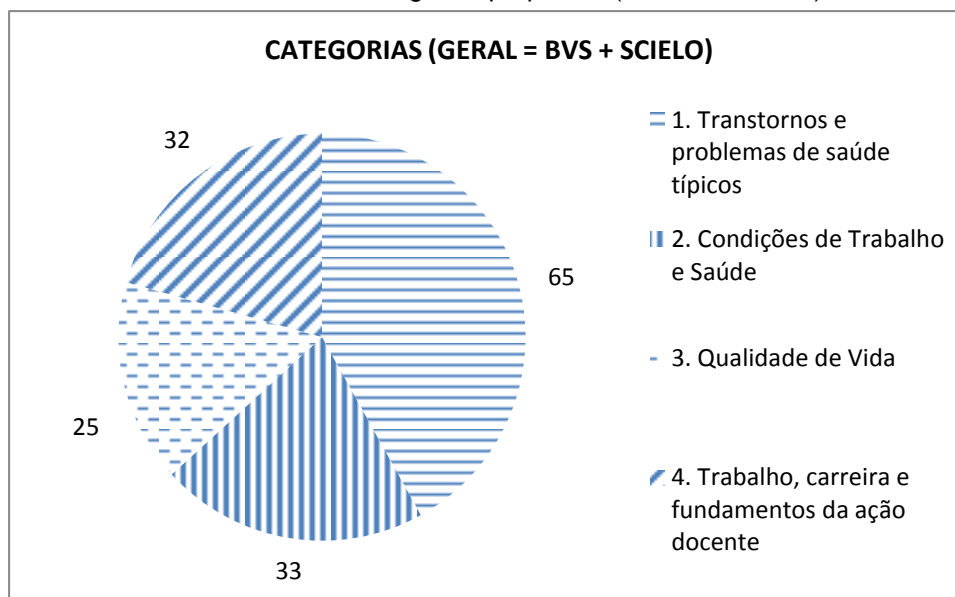
Conforme se observa no gráfico 3, a categoria com o maior número de resultados foi “Transtornos e problemas de Saúde típicos”, com 65 trabalhos encontrados. Na sequência estão “Condições de trabalho e saúde”, com 33

foi o caso do referido trabalho. Ele foi identificado apenas na exploração inicial (não sistemática) da busca.

resultados; “Trabalho, carreira e fundamentos da ação docente”, com 32; e “Qualidade de vida”, com 25 resultados.

Temos, assim, que o resultado geral (BVS + Scielo) refletiu basicamente as mesmas tendências observadas nas análises individuais (BVS e Scielo), conforme já apresentado. Isso tanto para as categorias (gráfico 3), como para as subcategorias (gráficos 3.1 a 3.4).

Gráfico 3 - Categorias propostas (Resultado Geral)



Fonte: Dados do levantamento bibliográfico (BVS e Scielo). Elaboração própria.

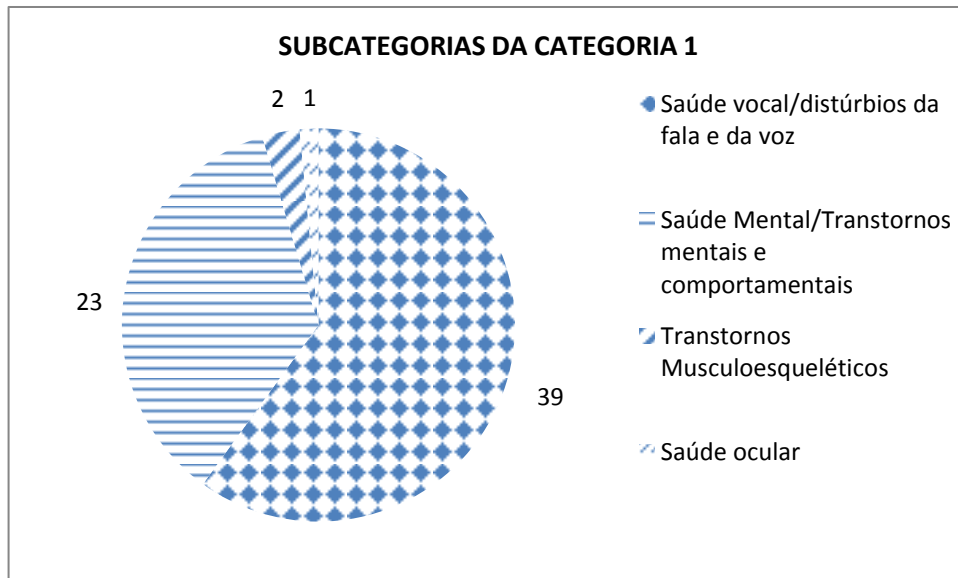
Desse modo, no grupo da categoria “Transtornos e problemas de saúde típicos”, a subcategoria com o maior número de publicações encontradas foi “Saúde vocal/distúrbios da fala e da voz”, com 39 resultados. Em seguida vieram “Saúde mental/transtornos mentais e comportamentais”, com 23; “Transtornos musculoesqueléticos” com 2 resultados; e, por fim, “Saúde ocular”, com 1 resultado (gráfico 3.1).

Na categoria “Condições de trabalho e saúde”, por sua vez, as subcategorias apontaram para uma diversidade maior de estudos, os quais apresentaram seus resultados na seguinte sequência: “Perfil de morbidade” (13); “Condições de trabalho e saúde em geral” (11); “Estratégias de resistência e promoção de saúde” (3); “Relações de gênero” (3); “Pesquisa-intervenção” (2), e “Condições e agentes ambientais de risco” (1), conforme gráfico 3.2.

Por fim, observa-se que, em termos de ordem das subcategorias, os trabalhos encontrados na categoria “Qualidade de Vida” é a mesma apresentada nos casos

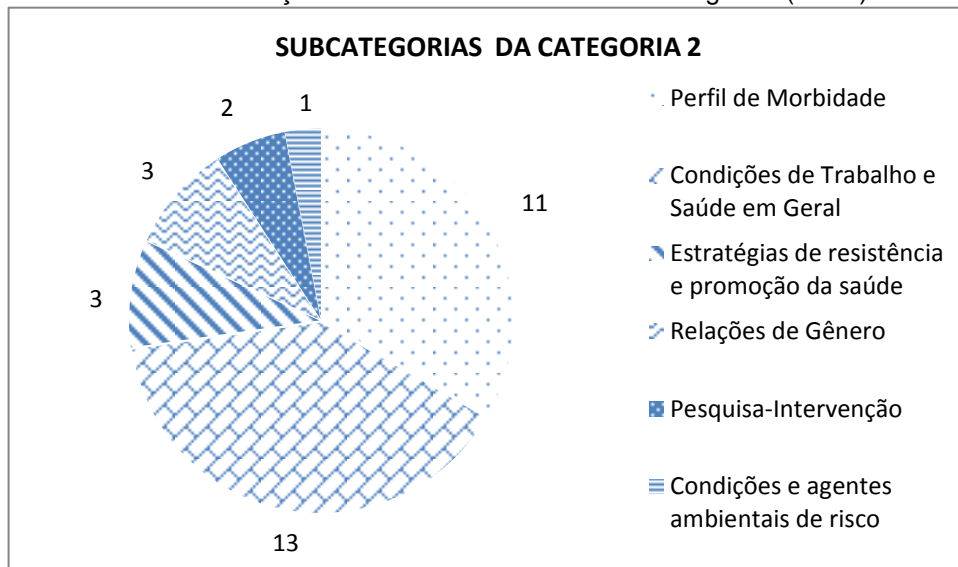
anteriores (gráficos 1.3 e 2.3), compondo a seguinte ordem: “Qualidade de vida stricto sensu” (12); “Qualidade de vida associado a problemas de saúde típicos” (9); “Bem estar” (2); e “Estilo de vida” (2), conforme gráfico 3.3.

Gráfico 3.1 - Transtornos e problemas de saúde típicos: subcategorias (Geral)



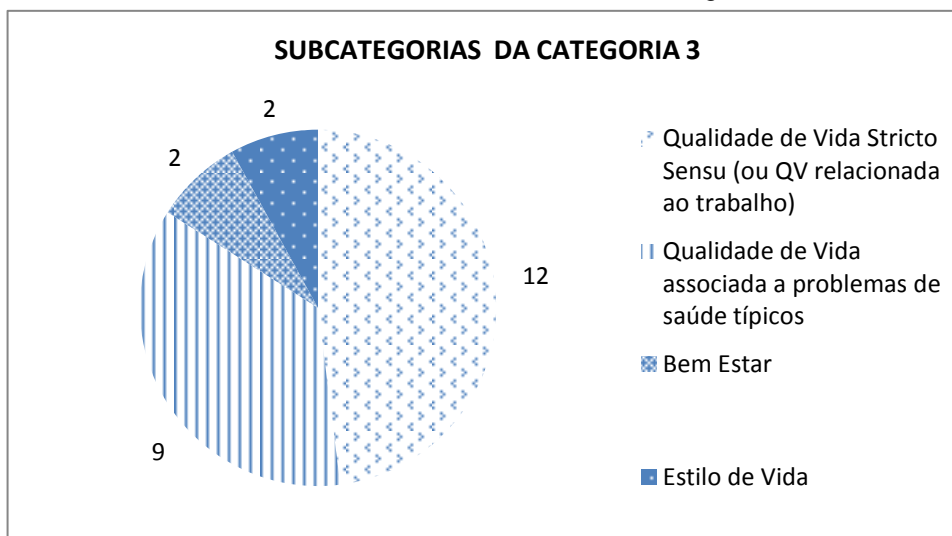
Fonte: Dados do levantamento bibliográfico (BVS e Scielo). Elaboração própria.

Gráfico 3.2 - Condições de Trabalho e Saúde: Subcategorias (Geral)



Fonte: Dados do levantamento bibliográfico (BVS e Scielo). Elaboração própria.

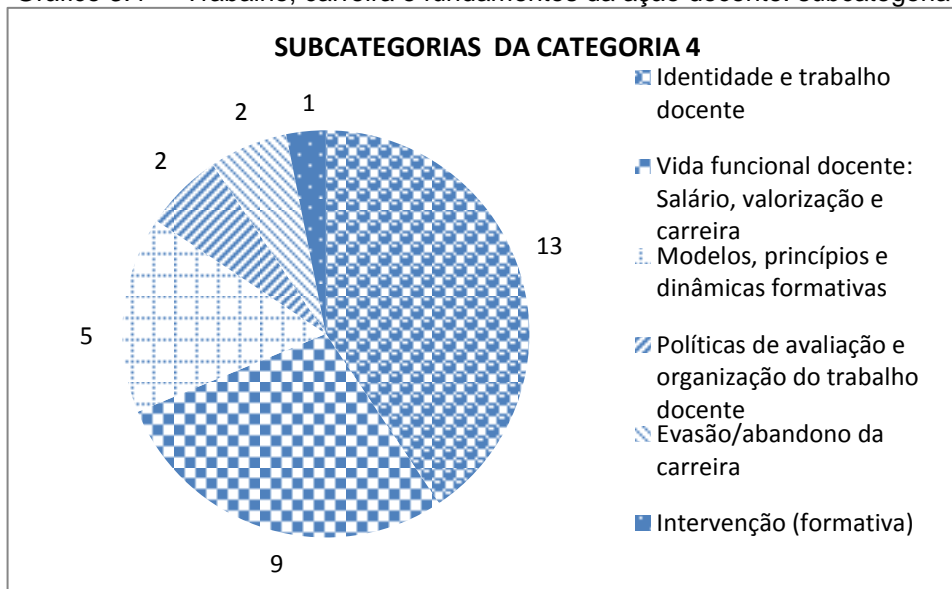
Gráfico 3.3 - Qualidade de Vida: Subcategorias



Fonte: Dados do levantamento bibliográfico (BVS e Scielo). Elaboração própria.

Com relação à última categoria, também não houve alteração. Neste caso, não houve mudança nem na ordem, nem no total de obras inseridas em cada uma das suas subcategorias, uma vez que os resultados ora apresentados (conforme gráfico 3.4) se tratam de uma réplica idêntica dos resultados anteriormente apresentados (gráfico 2.4) e, de acordo com as razões já expostas, os trabalhos de tal categoria foram encontrados apenas na Scielo.

Gráfico 3.4 - Trabalho, carreira e fundamentos da ação docente: subcategorias



Fonte: Dados do levantamento bibliográfico (BVS e Scielo). Elaboração própria.

No tocante às suas subcategorias, as publicações sobre “Identidade e trabalho docente” foram as que apresentaram o maior número de resultados (13), seguidas por “Vida funcional docente: salário, valorização e carreira” (9); “Modelos, princípios e dinâmicas formativas” (5); “Políticas de avaliação e organização do trabalho docente” (2); “Evasão/abandono da carreira” (2); “Intervenção formativa” (1).

Conforme mencionado anteriormente, o conjunto de todas essas subcategorias remete a duas linhas clássicas do campo da Educação (e, em partes, também da psicologia educacional), quais sejam: formação de professores, por um lado, e Políticas Públicas educacionais, por outro.

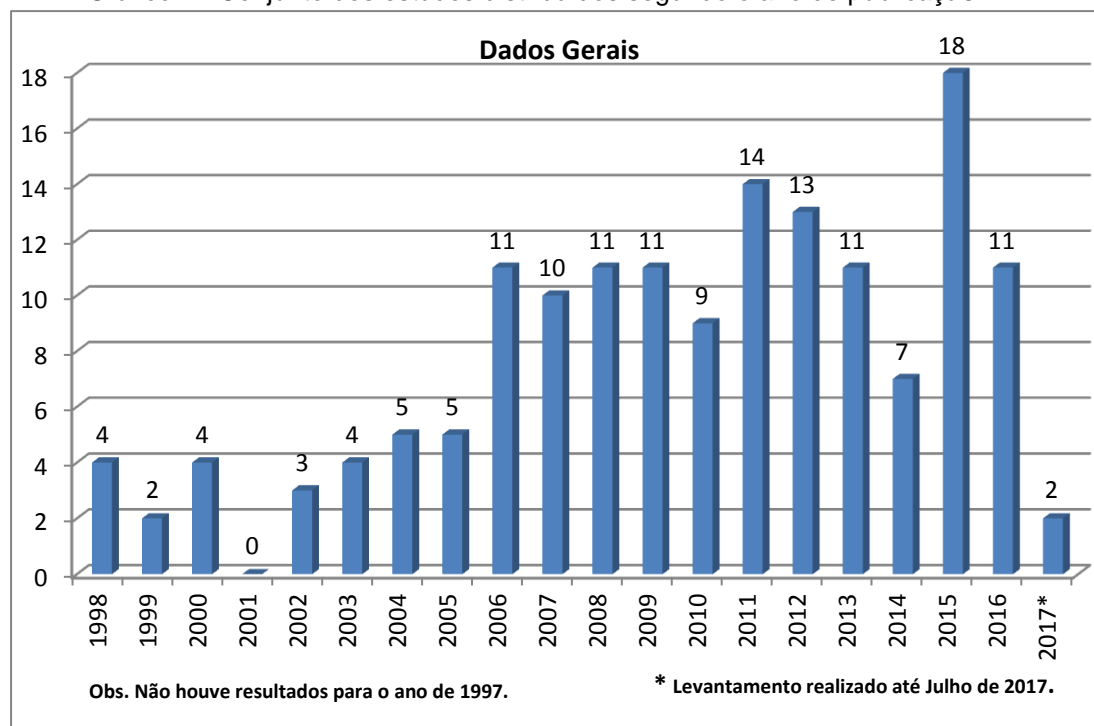
Finalizamos, assim, nossa longa e exaustiva exposição dos dados que foram identificados, analisados e categorizados a partir do levantamento bibliográfico empreendido junto às bibliotecas virtuais (bases de dados) BVS e Scielo e que considerou estudos publicados nos últimos 20 anos. Antes de passarmos à próxima seção, no entanto, apresentaremos mais algumas variáveis consideradas a respeito desses dados, em caráter complementar.

2.2.4 O perfil das publicações segundo o ano de publicação: resultado geral

Além de categorizar as obras identificadas a partir do levantamento bibliográfico empreendido, buscamos também estar atentos a outro conjunto de dados referentes a esses trabalhos. Sendo assim, classificamos as publicações encontradas segundo o ano de publicação e no comparativo com o período coberto pela obra de revisão (Leite e Souza, 2011) que levamos em consideração como referência ao elaborarmos nossa pesquisa.

Apresentaremos nossos resultados a seguir, lembrando que eles consideram o conjunto de todas as obras analisadas, tanto as localizadas a partir da busca junto à BVS quanto à Scielo. Nesse sentido, conforme se pode observar no gráfico 4, houve crescimento no número de publicações a partir do ano de 2006, com destaque para os anos de 2011 e 2015, com 14 e 18 publicações respectivamente. O ano de 2017 apresentou poucas publicações, mas o levantamento foi realizado em julho, ou seja, não contemplou o ano como um todo. De qualquer forma, o período coberto (20 anos) permitiu identificar satisfatoriamente a série histórica, nos termos apresentados.

Gráfico 4 - Conjunto dos estudos distribuídos segundo o ano de publicação



Fonte: Dados do levantamento bibliográfico (BVS e Scielo). Elaboração própria.

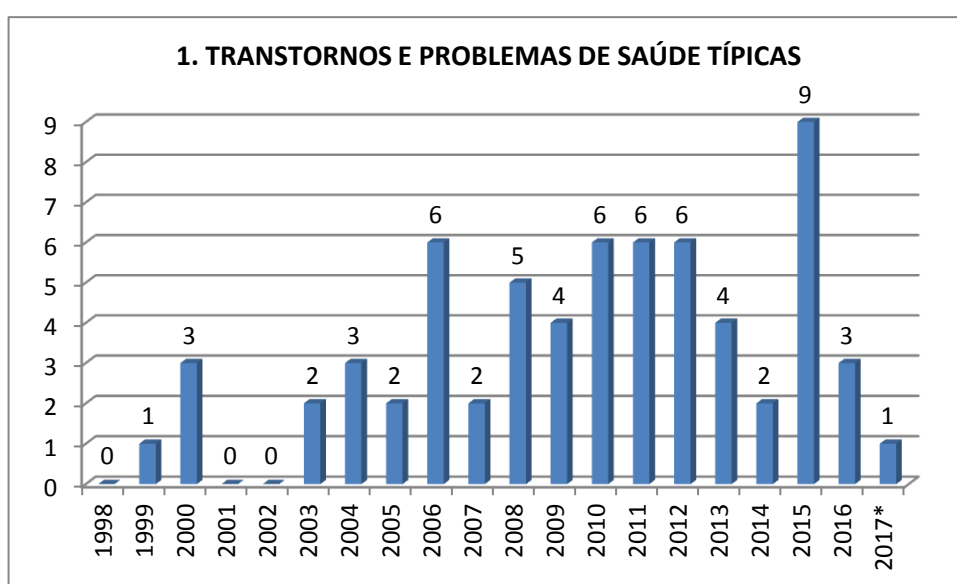
De um modo geral, apesar de alguns anos não terem apresentado registros de publicações (1997 e 2001) e outros terem apresentado número relativamente inferior ao conjunto principal, percebe-se que houve um movimento constante de publicações relativas ao tema, demonstrando que o interesse dos pesquisadores pelos estudos sobre trabalho e saúde dos professores tem se mantido ao longo desses 20 anos.

O aumento do número de publicações verificado nos últimos anos, pode ser um reflexo direto do aumento do interesse público pelo assunto, uma vez que os casos de adoecimento e violência contra os professores vão se tornando cada vez mais acentuados, conforme explicitado na primeira parte deste capítulo.

Outros fatores também podem explicar o fato, como o próprio processo de amadurecimento e consolidação de grupos de pesquisa sobre o assunto, os quais podem estar colhendo apenas mais recentemente os frutos de trabalhos cujas bases tenham sido lançadas em momentos anteriores; além da possibilidade de ter havido progressivo aumento na indexação de periódicos por parte das bibliotecas virtuais (e suas bases) consultadas. Tais informações, no entanto, precisariam ser verificadas adequadamente por meio de estudos específicos.

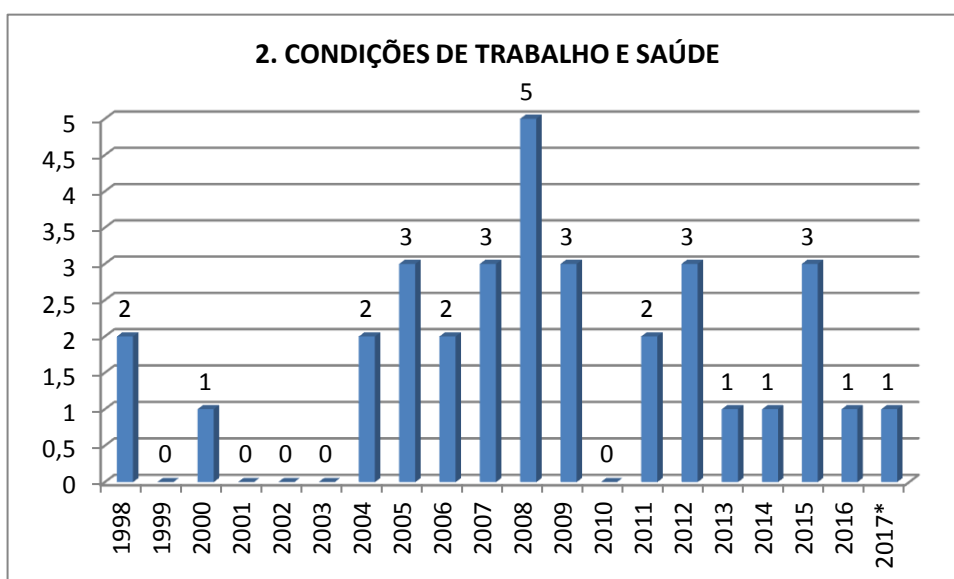
Analizados na perspectiva de cada uma das quatro categorias propostas e segundo o ano de publicação (gráficos 5 a 8), os dados apontam para a mesma tendência anteriormente citada (gráfico 4), isto é: para o interesse constante pelo assunto (em suas diversas dimensões estudadas) ao longo dos últimos 20 anos, com considerável aumento do número de publicações nos últimos 10 anos, exceto no caso da categoria 3, “Qualidade de vida”, (conforme gráfico 7), cuja produção foi identificada apenas a partir de 2006, mantendo-se, de certo modo, constante desde então.

Gráfico 5 - Estudos da categoria 1 distribuídos segundo o ano de publicação



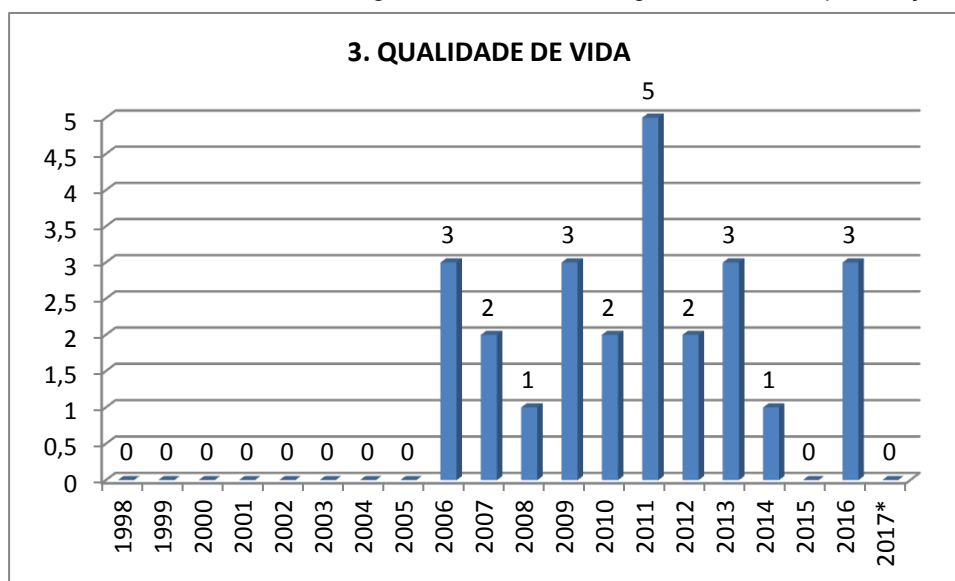
Fonte: Dados do levantamento bibliográfico (BVS e Scielo). Elaboração própria.

Gráfico 6 - Estudos da categoria 2 distribuídos segundo o ano de publicação



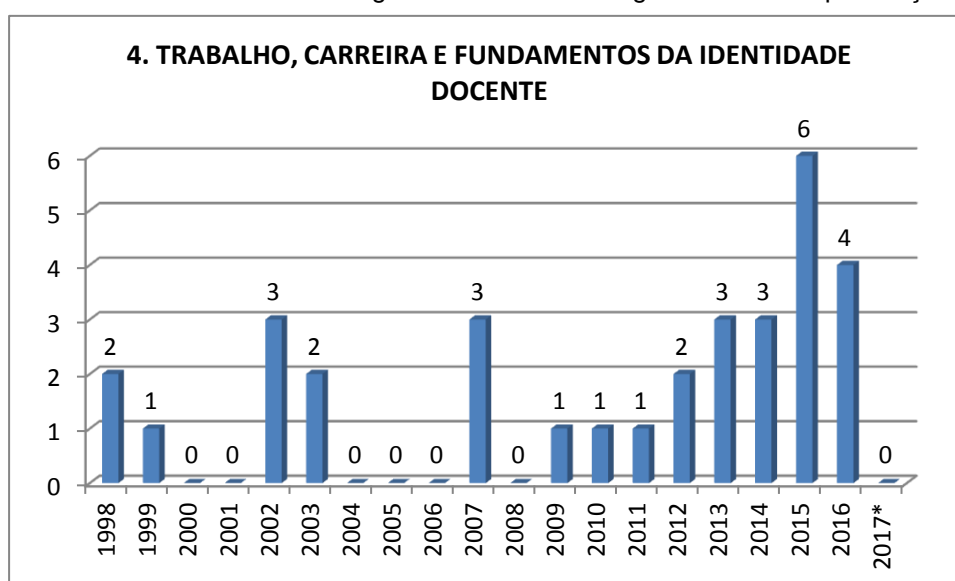
Fonte: Dados do levantamento bibliográfico (BVS e Scielo). Elaboração própria.

Gráfico 7 - Estudos da categoria 3 distribuídos segundo o ano de publicação



Fonte: Dados do levantamento bibliográfico (BVS e Scielo). Elaboração própria.

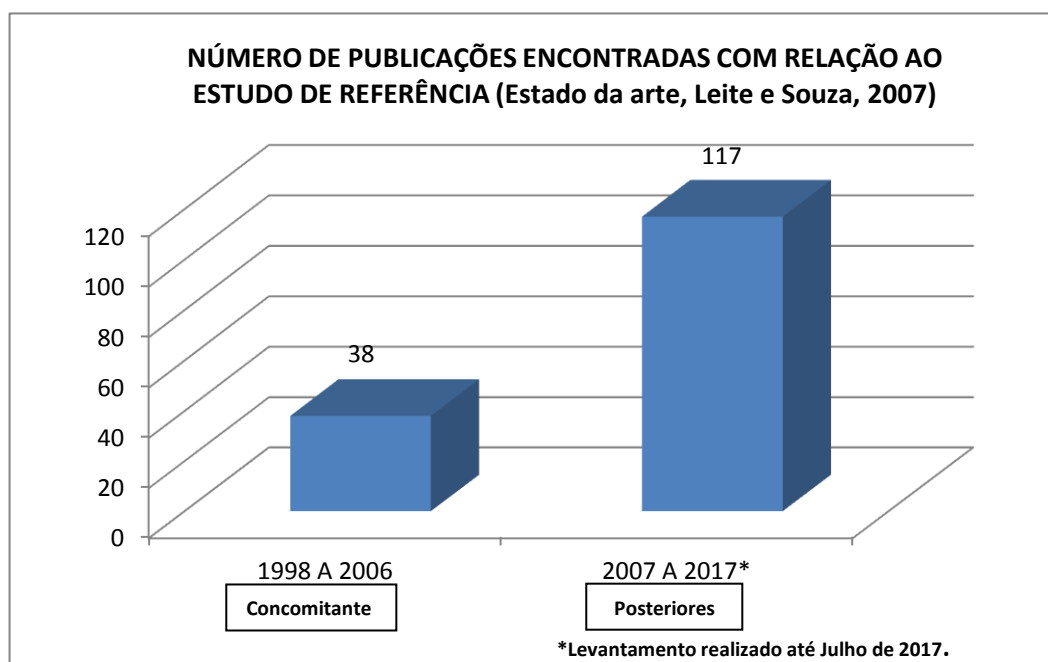
Gráfico 8 - Estudos da categoria 4 distribuídos segundo o ano de publicação



Fonte: Dados do levantamento bibliográfico (BVS e Scielo). Elaboração própria.

Por fim, consideramos também oportuno estabelecer uma comparação entre o número de publicações encontradas durante e depois do período (1997-2006) coberto pelo estado da arte de que já tratamos anteriormente (Leite e Souza, 2007), o qual serviu como ponto de partida e referência para o levantamento e revisão de estudos que realizamos. O gráfico 9 apresenta tais resultados.

Gráfico 9 - Publicações encontradas segundo o comparativo com o estudo de referência



Fonte: Dados do levantamento bibliográfico (BVS e Scielo). Elaboração própria

À primeira vista, a apresentação dos dados do gráfico 9 pode levar a concluir que houve um enorme aumento do número de publicações sobre trabalho e saúde dos professores a partir de 2006, ano limite coberto pela obra de referência supramencionada.

De fato, houve não apenas aumento, mas acúmulo de um volume considerável de publicações (117) durante todo o período que o sucedeu (2007 a 2017). Cabe lembrar, no entanto, que o estado da arte em questão se ocupou de teses e dissertações, enquanto nossa pesquisa se ocupou também dos artigos publicados durante o mesmo período (e também posteriores a ele), além do fato de que nossa consulta foi realizada em fontes diferentes⁹⁰ daquele trabalho. Conforme

⁹⁰ Embora a pesquisa em questão (estado da arte) tenha consultado também o sítio eletrônico da Scielo, ela o fez se concentrando em teses e dissertações, abrangendo também o banco de dissertações e teses da Capes e o sistema de bibliotecas da Unicamp. Nossa pesquisa, por sua vez, priorizou os artigos científicos, os quais, na maioria das vezes se originam dessas teses e dissertações, mas não observamos isso como regra. Na fase de exploração inicial do levantamento, também empreendemos buscas em bancos de teses e dissertações de duas das maiores universidades públicas do país e da região (USP e Unicamp), mas o fizemos apenas no sentido de tentar identificar obras que eventualmente tratassem do nosso objeto específico de pesquisa ou de objeto próximo. Incluímos esses resultados na revisão geral (a ser apresentado na próxima seção), mas não nas obras categorizadas, pois a categorização incluiu apenas os achados da busca sistematizada junto à BVS e Scielo, conforme já mencionado.

já mencionado, para evitar sobreposição, excluímos os achados que haviam sido analisados por aquele estado da arte.

Sendo assim, os trabalhos identificados em nosso estudo complementam os resultados do estado da arte de Leite e Souza (2006). As 65 obras analisadas por aquele estudo, somadas às 38 publicações que encontramos para o mesmo período em questão (1997-2006), contabilizam 103 obras no total

Dito isso, podemos constatar que houve aumento nas publicações sobre o assunto desde então, mas não tão amplo quanto poderia parecer à primeira vista. Verificamos, assim, que o principal resultado observado foi a manutenção do interesse pelo tema, com evidências que apontam para um aumento desse interesse nos últimos 10 anos, para além de sua própria manutenção.

Ao apresentarmos aqui o conjunto dos estudos que identificamos e analisamos no contexto dos últimos 20 anos a partir do levantamento junto à BVS e à Scielo, consideramos ter prestado contribuição aos estudos sobre o tema. Em nosso levantamento, não identificamos trabalho com as mesmas características e abrangência, apontando, assim, para um caminho em aberto que buscamos explorar.

Além de realizarmos tal levantamento com a finalidade de obter um mapeamento dos trabalhos já publicados sobre nosso tema de estudo, de modo a verificarmos a validade do nosso objeto (além de identificar subsídios para sua realização), buscamos também propor uma análise por meio da categorização das publicações que encontramos, tendo em vista que o volume dessas obras se mostrou expressivo e marcado por certos padrões, fato que nos convenceu da viabilidade da ação, conforme já explicitado.

Esperamos assim que, além de ter nos servido como importante instrumento para o mapeamento do assunto, tal análise e forma de apresentação dos dados que empreendemos (categorização), possa ser útil a futuras investigações sobre o tema. Explicitaremos agora o que a análise de viabilidade do nosso objeto de estudo (realizada junto à bibliografia apresentada) revelou.

3. O lugar da vida pessoal cotidiana nas publicações sobre trabalho e saúde dos professores: da relevância do estudo

Empreendemos o levantamento bibliográfico descrito com o objetivo primordial de identificar o que vem sendo publicado sobre o assunto de nosso interesse, bem como apreender de que modo isso vem sendo feito e até que ponto – ou de que maneira – o objeto de estudo por nós investigado tem sido eventualmente contemplado por essa literatura.

Sendo assim, propusemos algumas perguntas fundamentais à nossa pesquisa, tais quais: O que vem sendo publicado sobre o tema que estamos a estudar? De que modo isso vem sendo feito? Até que ponto (ou de que maneira) o objeto central da nossa pesquisa tem, eventualmente, sido contemplado por essa literatura? O confronto com a literatura confirma a relevância do nosso estudo? Há outros trabalhos, sobre outras categorias profissionais abordando o assunto?

Buscaremos, a seguir, responder a essas perguntas a partir dos resultados que encontramos em nosso levantamento bibliográfico e na revisão de literatura.

3.1. Vida pessoal cotidiana, trabalho e saúde: o que dizem as pesquisas referentes a professores e outros grupos profissionais sobre o assunto?

Conforme demonstramos, os estudos sobre trabalho e saúde dos professores têm se dedicado a quatro eixos centrais básicos. O primeiro deles é dedicado a analisar os transtornos e os problemas de saúde típicos, com destaque aos de saúde mental e vocal. O segundo dedica-se a estudar as condições de trabalho e saúde dos professores, seja de modo geral ou específico.

Ao falarmos em abordagem de tipo geral, referimo-nos aos estudos que discutem as condições de trabalho e/ou de saúde de modo mais amplo (contextual e estrutural), chegando, inclusive, à dimensão da organização do trabalho. Tais estudos, a depender de sua orientação acadêmica e/ou objetivos, fazem-no tanto abordando o assunto de modo integrado (condições de trabalho e saúde) ou mesmo distinto (condições de trabalho ou condições de saúde), tendo como foco, neste caso, as condições de trabalho de modo geral, por um lado, ou as de saúde

especificamente, por outro, como é o caso, por exemplo, dos estudos sobre perfil de morbidade.

A abordagem de tipo específico, por sua vez, refere-se a estudos direcionados a algum componente específico dessas condições de trabalho e/ou saúde, o que inclui uma ampla diversidade de variáveis. Elas incluem, por exemplo, desde estudos sobre ruídos nas salas de aula (na perspectiva da Saúde Ocupacional, ou melhor, da Higiene Ocupacional mais precisamente), até estudos voltados a questões socioculturais que perpassam as condições cotidianas de trabalho, como, por exemplo, as relações de gênero e as estratégias de resistência e enfrentamento desenvolvidas pelos professores em seu cotidiano, como forma de lidar com suas reais condições de trabalho.

Somam-se a essas duas primeiras categorias, os estudos sobre qualidade de vida, por um lado, e sobre identidade, carreira e trabalho docente (na dimensão do fazer pedagógico e/ou dos efeitos das políticas públicas de formação e gestão educacionais sobre o trabalho dos professores) por outro, formando assim os quatro eixos centrais identificados e categorizados em nosso levantamento.

Guardadas as devidas proporções, tais estudos têm evidenciado o fato de que a saúde dos professores está se tornando um assunto cada vez mais sério e delicado. Ao explorarem o assunto, contudo, o foco desses estudos se volta para a dimensão formal e mais visível do trabalho do professor, remetendo a análise ao lócus de sua realização, que é a escola, identificada como espaço no qual se manifestam as condições e as contradições que tem levado ao seu adoecimento.

Embora esse seja um caminho reconhecidamente muito produtivo – uma vez que, quando o assunto é análise das condições de saúde decorrentes do trabalho, a própria lógica nos remete ao lócus de sua realização como espaço privilegiado para a análise –, não há como negar que, por outro lado, o trabalho na sociedade contemporânea tende cada vez mais a não se restringir ao seu local e ao período formais de realização.

De modo mais acintoso em algumas categorias profissionais do que em outras, e de modo cada vez mais crescente no cenário mundial, é notório que o

trabalho tem manifestado a tendência de extrapolar os espaços e os tempos identificados como destinados especificamente a ele.

É isso, por exemplo, que nos indica o estudo de Arlinghaus e Nachreiner (2014), realizado no contexto da União Europeia, o qual demonstrou que o incremento dos recursos tecnológicos, como a internet e os *smartphones*, têm invadido a vida e os tempos livres das pessoas com demandas de trabalho, de modo a avançar sobre noites, madrugadas e fins de semana, resultando, assim, no aumento das chances de adoecimento. O mesmo estudo colocou o problema como uma tendência mundial e apontou para a escassez de pesquisas sobre a temática.

Por se tratar de assunto relativamente recente na história, cabe estar atento para a perspectiva que o estudo supramencionado abre para as pesquisas referentes à saúde dos professores, assim como dos trabalhadores em geral.

Isso não simplesmente porque Arlinghaus e Nachreiner (2014) apontaram para a existência de efeitos nocivos à saúde ocasionados por cargas suplementares do trabalho realizado fora dos espaços e dos tempos regulares de trabalho, mas também porque apontaram para os efeitos nocivos dos novos recursos tecnológicos sobre as dinâmicas de trabalho e de saúde.

Conforme lembrou Sochaczewski (2016, p. 154) no texto “A produção da vida”, em sua relação com o trabalho:

[...] sob o manto de relações e tecnologias do século XXI e com o beneplácito da Internet, está ainda a velha exploração do trabalho, sempre no limite de condições possíveis, mais favoráveis às empresas e acompanhadas de adequada mistificação.

A este respeito, o estudo de Cardoso (2009) apontou para fenômeno elucidativamente complementar. Ao estudar um grupo de trabalhadores da linha de montagem de uma grande empresa automobilística da região do ABC, em São Paulo, a autora demonstrou que as mudanças em curso no mundo do trabalho têm trazido a tendência à flexibilização e à intensificação do trabalho como duas de suas marcas fundamentais, as quais os trabalhadores contemplados em seu estudo vêm sentindo na pele.

Como fruto da flexibilização e da intensificação do trabalho, a empresa em que trabalhavam na ocasião do estudo passou a implementar uma série de

mudanças nos modos de produção e na organização das jornadas de trabalho, passando tanto pela redução de pessoal e ampliação do tempo em que o trabalhador deve ficar à disposição da empresa, como pela redução dos tempos de pausa (coletivos, individuais, formais ou informais), buscando ampliar cada vez mais o tempo produtivo.

Tal intensificação, que foi introduzida por meio de incrementos tecnológicos, por um lado, e a partir de negociações relacionadas à flexibilização dos tempos de trabalho, por outro, vem gerando consequências negativas aos trabalhadores, tanto em seus tempos de trabalho, como nos de não trabalho.

É assim, por exemplo, que um dos entrevistados relatou parte de sua nova realidade de trabalho. No contexto dessa nova dinâmica, a diminuição de pessoal e a intensa redução dos momentos de porosidade conduzidos pela empresa acabaram deslocando para a vida pessoal dos trabalhadores as ocasiões de se buscar soluções para problemas encontrados na produção. A este respeito, a autora (Ibidem, p. 112) explica que:

Fora do local de trabalho, por sua vez, o pouco tempo livre ainda contém atividades relacionadas com o trabalho profissional [...]. Tais atividades englobam [...] os momentos em que os trabalhadores buscam soluções e sugestões para o processo de trabalho. Mesmo estando fora da empresa, a mente não para de pensar no trabalho, dizem muitos trabalhadores, um tempo dedicado à busca contínua de soluções para problemas enfrentados na empresa, de sugestões para a melhoria da produção[...].

Além da preocupação em pensar soluções para o trabalho em si (o que representa o acréscimo de uma nova função cuja principal marca é o trabalho intelectual), dimensões da vida pessoal passam a ser atingidas, tais quais a física e os tempos de socialização, por exemplo. Nesse sentido, um dos trabalhadores entrevistados, por exemplo, mencionou que, ao chegar do trabalho, não tinha ânimo ou disposição para mais nada (Cardoso, 2009, p.108). Tendo isso em vista, a autora (Ibidem, p.111) comenta que:

Os relatos deixam entrever que o fluxo tenso e intenso, característica principal do tempo dentro da fábrica, se estende para fora desta. Isto é, o trabalho [...] gera um cansaço que ultrapassa o espaço da fábrica. Isso ajuda a compreender por que os trabalhadores da Volkswagen, que têm uma jornada menor do que a prevista em lei, explicitem, com ênfase incomum, o sentimento de que o tempo de trabalho ocupa quase as 24 horas do dia. A sensação de que falta tempo para a vivência social, sobretudo em relação à família, está muito presente.

Dito isso, cabe frisar que o objeto de nossa pesquisa se volta justamente a essa dimensão da relação entre o trabalho e a vida pessoal cotidiana, entendida como a vida que transcorre fora do horário regular e do local formal de trabalho. Isso, sobretudo, no tocante ao modo como tal relação pode estar contribuindo para o processo de adoecimento dos professores, processo esse fartamente descrito pela literatura.

Para tanto, faz-se necessário não apenas investigar e constatar se o trabalho tem ou não invadido os espaços e os tempos⁹¹ de não trabalho, mas também identificar as formas de realização e manifestação dessa dinâmica e, principalmente, os sentidos atribuídos pelos professores a ela, uma vez que, de acordo com a perspectiva assumida em nosso trabalho (perspectiva qualitativa), entendemos que tais sentidos atribuídos podem ter muito a dizer a respeito dos quadros de adoecimento, interessando-nos muito mais a dimensão “vida pessoal” e as repercussões sobre a vida do que a dimensão “tempo” propriamente dito, seja ele social ou cronológico.

Vejamos então, de modo mais direto, o que encontramos acerca do assunto nas publicações sobre trabalho e saúde dos professores analisadas, primeiramente no tocante às obras que o fizeram de modo secundário e, depois, nas que tentaram fazê-lo de modo mais direto ou, pelo menos, mais próximo ao nosso objeto.

3.2. A vida pessoal cotidiana como menção secundária nos estudos sobre trabalho e saúde dos professores

Embora tenhamos encontrado diversas menções ao nosso objeto⁹² de pesquisa durante o processo de revisão de literatura, pudemos constatar que, na maioria dos casos, essas referências não passaram de citações secundárias, ou seja, de alusões.

Ainda assim, por mais indiretas que tenham sido, tais referências ajudaram a evidenciar que o trabalho do professor pode estar invadindo sua vida pessoal.

⁹¹ Ao falarmos sobre a formulação teórica do nosso objeto de pesquisa, no próximo capítulo, voltaremos a abordar essa noção de tempos de trabalho e de não trabalho de modo a relacioná-la ao nosso estudo e demonstrar que se trata de noção fundamental ao nosso objeto, mas que não se configura exatamente na problemática que buscamos investigar.

⁹² Apresentaremos nosso objeto de pesquisa de modo mais específico no próximo capítulo.

Todavia, como esses estudos não se voltaram a abordar essa questão enquanto objeto, acabaram por não constatar a ocorrência de tal fenômeno ou, tampouco, sua dinâmica de funcionamento.

Desse modo, algumas questões importantes ficaram em aberto a esse respeito, estimulando assim a busca por respostas. Podemos citar algumas dessas possíveis perguntas, tais quais:

O trabalho do professor está, de fato, invadindo sua vida pessoal? Se sim, de que maneira isso estaria acontecendo? Quais atividades ou dimensões do seu trabalho o professor estaria levando consigo da escola para sua vida pessoal? Seriam apenas aquelas atividades que já fazem parte do imaginário social como a preparação de aulas e a correção de trabalhos, ou haveria outras formas de invasão da vida dentro dessa dinâmica? Por fim, como o professor tem vivenciado isso? Que experiências isso têm trazido? Tais experiências estariam passando pelo prazer e/ou pelo sofrimento⁹³?

De modo geral, entre os estudos por nós analisados, não identificamos pesquisas formuladas de modo a buscar responder especificamente a essas perguntas ou mesmo explorá-las, uma vez que, neles, o assunto surgiu apenas de forma indireta, sendo citado como elemento auxiliar para a elucidação do que se pretendia focalizar, não sendo em nenhum dos casos por nós identificados o próprio objeto da análise.

A esse respeito, alguns trechos podem ser citados de modo proveitosamente representativo. Por exemplo, no “O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde”, Gasparini et al. (2005, p. 192) argumentaram:

As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobreesforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais, conforme descrito.

⁹³ Citamos aqui a noção de sofrimento e prazer no trabalho em referência à psicodinâmica do trabalho própria à perspectiva dejouriana (Dejours, 2008, Dejours et al., 2015). Tal perspectiva será abordada no próximo capítulo, o qual será dedicado ao referencial teórico.

De igual maneira, em seu artigo “Perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas”, Vedovato e Monteiro (2007, p.295) afirmam que:

[...] a essa carga horária ainda devem ser somadas as horas para a preparação de aulas, os deslocamentos de uma escola para outra e as atividades domésticas [...]. De maneira geral, os professores parecem possuir uma sobrecarga de trabalho advinda das atividades extra-escolares somadas com as horas de trabalho na escola.

É possível identificar, em ambas as citações, o tom secundário que a dimensão das atividades realizadas fora do local e do horário regulares de trabalho teve nesses estudos, justamente por não ser seu objeto. Ainda assim, acabou sendo um elemento importante que surgiu e, mesmo não sendo aprofundado, também não pôde ser ignorado. As expressões “se” (em “Se não há tempo para a recuperação”) e “parecem” (em “parecem possuir uma sobrecarga de trabalho”) apresentadas na primeira e na segunda citações, respectivamente, são representativas do que estamos buscando expor.

No primeiro caso, as autoras (Gasparini et al., 2005) explicaram que, por ser cada vez mais intenso, o trabalho do professor demanda alto nível de investimento físico e mental, de modo que tais recursos engajados precisam ser devidamente repostos. Assim, a título de inferência, argumentaram que, se não houver recuperação de tais recursos, um quadro de adoecimento pode se instalar. Todavia, não investigaram até que ponto e em que condições isso estaria acontecendo, uma vez que, conforme mencionado, não foi esse seu objetivo.

Por essa razão, não foi possível constatar se a referida falta de tempo para recuperação (dos professores) que elas citaram teria alguma relação com as atividades extraescolares realizadas por eles e/ou mesmo com a (eventual, neste caso) invasão da vida pelo trabalho.

No segundo caso, Vedovato e Monteiro (2007) compararam os resultados de sua pesquisa com os de outros estudos semelhantes e, ao discutirem dados sobre a carga horária semanal de trabalho dos professores, concluíram que havia sobrecarga, provocada não apenas pela longa jornada de trabalho (exercida em mais de uma escola em muitos casos), mas também pela realização de atividades domésticas.

Nesse contexto, a menção ao deslocamento entre as escolas e ao trabalho de preparação de aulas foi feita com base em dados do estudo de Delcor et al. (2004), comentado a seguir, no qual as autoras se basearam para realizar sua discussão. A partir disso, inferiram e argumentaram que os professores estariam a sofrer sobrecarga por conta de atividades extraclasse.

De sua parte, além do objetivo central, o estudo também identificou alguns dados referentes ao estilo de vida dos professores investigados e, com base neles, Vedovato e Monteiro (2008, p.295) informaram que:

Esses dois fatores de estilo de vida: atividade física e dificuldade de dormir, demonstram que a mulher quando inserida no mercado de trabalho muitas vezes, possui dificuldades de encontrar um período do dia ou da semana para cuidar de si mesma e para a prática de atividades físicas, ao contrário da maioria dos homens, que realizavam em menor porcentagem os afazeres da casa, tendo provavelmente maior tempo livre e menor desgaste pela realização das tarefas domésticas.

Evitando retomar aqui as considerações apresentadas na seção anterior relativas às ressalvas que recaem sobre os estudos dedicados à qualidade e ao estilo de vida de trabalhadores (inclusive por não ter sido o caso do estudo em questão, o qual teve outro objeto), vamos nos limitar a dizer que a utilização da expressão “provavelmente” – sem a tirar de seu devido contexto – reforça que a dimensão por nós referida (relação trabalho, vida pessoal e saúde) foi mais uma vez mencionada, mas não focalizada como objeto do estudo.

Fosse o contrário, dados categóricos (e constatações) seriam apresentados e a expressão utilizada não seria formada pela hesitação cautelosa que pudemos acompanhar. Foram constatações como essas que nos estimularam ainda mais a tomar a referida dimensão (relação trabalho, vida pessoal e saúde) como objeto de nossa investigação, dado o caráter de contribuição que isso pode representar.

Além disso, embora reconheçamos que, em função das responsabilidades de mãe e das tarefas domésticas, as professoras geralmente tenham uma rotina pessoal mais pesada do que os professores, consideramos não ser possível generalizar seu oposto, isto é, dizer que todos os professores estariam isentos de tarefas domésticas.

Isso porque, conforme será apresentado adiante, os dados que encontramos em nosso trabalho de campo revelaram uma distinção que talvez aponte para uma

tendência de mudança social em curso, ou seja, durante nossas entrevistas, identificamos diversos relatos de professores que referiram realizar tarefas doméstica e outros, inclusive, que relataram morar sozinhos e se responsabilizar por tais tarefas, mencionando inclusive o quanto isso pesava em seu cotidiano.

Cabe, ainda, expressar nossas considerações de que incluir a apreensão da dimensão das tarefas domésticas junto com a das atividades de trabalho levadas pelos professores da escola para suas casas, isto é, para fora dos seus horários regulares de trabalho, parece-nos, de certa forma, poder contribuir para relativizar demasiadamente a repercussão de tais atividades de trabalho sobre a saúde dos professores, colocando-as, desse modo, ao lado de atividades pessoais e, sendo assim, diminuindo seu peso enquanto eventual elemento nocivo.

Ressaltamos também que tal forma de abordagem pode acabar por apresentar um viés no tocante à real proporção em que a realização de tais atividades de trabalho (extraescolares) se distribui entre professores e professoras. Nesse sentido, conforme pudemos constatar nos relatos obtidos em nosso trabalho de campo, a regularidade de tais atividades vem recaindo sobre ambos, professores e professoras. Mais do que isso, a invasão da vida pelo trabalho em suas múltiplas dimensões tem repercutido de modo nocivo sobre a saúde tanto de professoras, como de professores, conforme veremos adiante, quando apresentarmos os resultados da pesquisa empírica que realizamos.

Claro que, somadas às tarefas domésticas, reconhecemos que as atividades de trabalho realizadas pelos professores fora da sua jornada formal tendem a ser muito mais prejudiciais para quem as acumula. Neste caso, como as mulheres são maioria na docência e a divisão das tarefas domésticas ainda é desproporcional em nossa sociedade de histórico machista, as professoras tendem a acumular mais funções e, por isso, sofrer mais com tal fato.

Não se pretende, contudo, negar essa realidade, mas sim chamar atenção para a necessidade de não generalizarmos ou polarizarmos o fato, pois o acúmulo de funções também pode estar recaindo sobre professores, conforme já mencionamos. Ainda que isso não ocorra na mesma proporção entre homens e mulheres, é preciso estar atento a dados que possam apontar para eventuais

mudanças sociais em curso (ainda que lentas), bem como para evitar generalizações que possam acabar por encobrir dados importantes.

Nesse sentido, nossa intenção principal aqui é focar a análise nas atividades de trabalho realizadas pelos professores fora de sua jornada formal, distinguindo, assim, as atividades de trabalho das tarefas pessoais de modo a conseguirmos apreender o quanto tais atividades relacionadas ao trabalho podem estar agindo nocivamente sobre a saúde desses profissionais. Ainda que se somem às tarefas pessoais, são as questões ocupacionais que nos interessam em primeiro plano nesta pesquisa. Não se trata, assim, de descartá-las, mas apenas de frisar a delimitação do objeto do estudo.

Retomando o assunto, podemos ainda incluir, na perspectiva do que estávamos apresentando, a menção à pesquisa de Delcor et al. (2004), que foi um dos estudos utilizados por Vedovato e Monteiro (2007) como parâmetro para sua discussão e a qual, conforme cabe ressaltar, já foi por nós analisada na primeira seção deste trabalho.

O referido estudo foi realizado com 250 professores da rede particular de Vitória da Conquista, BA. Seu intuito foi investigar as condições de trabalho e saúde dos professores. Ao fazê-lo, as pesquisadoras identificaram uma alta carga de trabalho e referiram que parte dessa carga era composta por elementos externos ao espaço e ao tempo formais de trabalho daqueles profissionais. Desse modo, relataram que:

A carga horária média semanal de trabalho em todas as escolas (em sala de aula e atividades extraclasse) foi elevada. A essa carga horária ainda devem ser somadas as horas para a preparação de aulas, os deslocamentos de uma escola para outra e as atividades domésticas (Delcor et al, 2004, p. 192).

Mais uma vez, os elementos externos ao lócus do trabalho docente (atividades extraclasse, tempo com preparação de aulas e deslocamento) foram citados como elementos complementares aos dados principais, visto que nem o objeto proposto, nem os instrumentos de pesquisa utilizados se voltaram a investigar essa dimensão – quase informal – do problema, não tendo também apresentado dados categóricos e/ou específicos sobre a inferência apresentada.

Assim como nos estudos citados anteriormente, a dimensão que nos interessa foi reconhecida e referida, mas não explorada ou apresentada de modo

contundente, uma vez que sua investigação não constituiu objeto do estudo, fazendo persistir – e até aumentar – nossa curiosidade pela análise do assunto.

Por fim, acrescente-se um relato que talvez seja ainda mais ilustrativo do que buscamos demonstrar. Referimo-nos ao episódio apresentado por Noronha et al (2008, p. 16) a respeito da professora que, ao participar da sua pesquisa, informou que tinha que dar conta de grande volume de trabalho, mas que buscava conciliar isso com o lazer, levando provas para corrigir no “barzinho”, durante o fim de semana, enquanto tomava sua “cervejinha” com os amigos. Desse modo, segundo as autoras, “a professora desenvolveu uma versatilidade digna de nota: toma cerveja, usufrui da companhia dos amigos e trabalha, tudo ao mesmo tempo”.

Colocado em seu contexto, a obra mencionada apresentou o dado no sentido de evidenciar estratégias que os professores acabam desenvolvendo para lidar com seu trabalho real, de modo a dar conta do que têm que fazer⁹⁴. Não o fez, portanto, como parte de uma investigação específica sobre o que os professores fazem fora do seu horário regular de trabalho e/ou, de como isso poderia estar contribuindo para o agravamento dos casos de adoecimento. Pelo contrário, o episódio foi apresentado como fator protetivo, fruto da engenhosidade da professora (trabalhadora).

Ainda que a própria professora em questão tenha dito que “isso não lhe atrapalhava”, de nossa parte nos perguntamos: até que ponto realmente não atrapalhava? Estar ali, mas por inteiro com os amigos, e ter de fato um momento de folga, não seria o que aquela professora realmente queria e precisava naquela ocasião?

Olhando desse modo e recorrendo a Dejours (2015), poderíamos dizer que a argumentação apresentada por ela (de que aquilo “não atrapalhava”), pode ter se constituído em uma *estratégia defensiva* por meio da qual ela teria usado seus recursos criativos para “transformar o sofrimento”⁹⁵ (Ibidem).

⁹⁴ Tais considerações remetem à distinção entre tarefa e atividade formulada pela Ergonomia da Atividade, perspectiva de análise que as autoras do referido estudo utilizaram. Essa distinção será explicitada no próximo capítulo, dedicado ao nosso referencial teórico.

⁹⁵ Embora, conforme já mencionado, o pensamento dejouriano e os principais conceitos a ele associados serão apresentados no próximo capítulo, cabe aqui frisar que tal concepção faz distinção entre estratégias que visam atenuar o sofrimento (estratégias defensivas), por um lado, e as medidas que visam transformá-lo (enfrentá-lo criativamente) rumo ao prazer no trabalho, por outro. Ambas,

O conteúdo criativo residiria na solução encontrada por ela para dar conta do seu trabalho sem ter que abrir mão do seu convívio com os amigos e seu momento de lazer. Ao tomar tal decisão e perceber isso como um recurso criado a fim de resolver o dilema, o eventual sofrimento que teria surgido se ela tivesse que se privar de um momento de lazer com os amigos (para ter que realizar o trabalho) foi transformado por meio de uma solução criativa (ou pela “inteligência astuciosa” de que fala Dejours, 2015, p.133).

Perguntamo-nos, contudo, qual teria sido o nível/tipo de sofrimento daquela professora, caso ela não tivesse conseguido se utilizar dessa estratégia e se convencer de que tal decisão resolveria/ajudaria? Por não ter sido o objeto de estudo, essa questão não foi aprofundada, mas entendemos que esse tipo de privação corresponda a casos concretos vivenciados por diversos professores.

Esse relato, no entanto, parece ter surgido de modo ilustrativo, como forma de explicar como ela fazia para dar conta de um volume e de um ritmo de trabalho cada vez mais intensos, fazendo jus, assim, ao referencial teórico utilizado pelas pesquisadoras, que foi o da Ergonomia da Atividade⁹⁶, o qual tem o potencial de justamente revelar tais mecanismos utilizados pelos trabalhadores no desempenho do seu trabalho real (ou atividade).

Recuperado, todavia em outro estudo (Assunção et al., 2009, p. 353), o relato foi novamente utilizado e, desta vez, para se referir a outra dimensão da questão: a da intensificação do trabalho.

Quando entrevistada, a professora relatou que diariamente corrige em torno de 32 a 34 cadernos. Para dar conta de tal tarefa, a estratégia adotada pela professora invade sua vida extratrabalho: ela corrige os cadernos no ônibus, enquanto aguarda atendimento em alguma fila e até na hora da “cervejinha”[...]. “Não paro. Da hora em que eu entro, eu não paro na escola... sempre que tenho uma horinha, estou fazendo uma atividade...”. Seriam situações cotidianas, *modus operandi*, senso de responsabilidade?... Sob a ótica das relações sociais e de produção, caracterizariam um processo de intensificação do trabalho?

todavia, nascem, segundo Dejours (2015, p.133-134) do mesmo núcleo que é o sofrimento e, como tal, serão consideradas aqui como estratégias de defesa, uma vez que, no sentido mais genérico, quer se destinem a atenuar o sofrimento ou a transformá-lo, constituem-se em estratégias que o trabalhador emprega para se proteger/defender contra a dimensão nociva do sofrimento no trabalho.

⁹⁶ Os pressupostos fundamentais da Ergonomia da atividade serão abordados no próximo capítulo, conforme já mencionado.

Por meio de outros detalhes, é possível perceber que não é só na hora da “cervejinha” com os amigos que o trabalho invade a vida pessoal, mas também em diversos outros momentos do cotidiano, como no “ônibus” e em “filas” de espera.

As perguntas apresentadas pelas autoras logo após o relato foram canalizadas, neste caso, de modo a elucidar a intensificação do trabalho, questão que lhes era fundamental. De certa forma, tais perguntas são as mesmas que nos movem em nossa pesquisa, orientada apenas, em nosso caso, para outra dimensão, que é a de investigar como eventos dessa natureza têm decorrido e o quanto, para além de ajudar os professores a dar conta do que têm que fazer, eles podem estar afetando sua saúde.

Isso, sobretudo, se considerarmos que podem estar prejudicando momentos importantes da vida pessoal, como descanso, lazer, convivência familiar e, também, a recuperação necessária. Os trechos supracitados e comentados dão ideia de como o assunto tem sido abordado pela literatura, isto é, enquanto dimensão recorrentemente citada, porém pouquíssimo investigada na qualidade de objeto próprio de estudo.

É importante frisar que, a fim de evitar qualquer eventual interpretação equivocada, os comentários por nós apresentados não têm, de modo algum, a pretensão de desqualificar os trabalhos citados e muito menos de estabelecer qualquer tipo de julgamento de valor sobre eles. Trata-se aqui de um estudo que, reconhecendo a importância e as pistas deixadas pelos trabalhos analisados, busca explorar uma dessas pistas em especial. Dessa forma, entendemos estar valorizando essas pesquisas na medida em que buscamos dar-lhes continuidade.

3.3 A vida pessoal cotidiana focalizada de modo mais direto nos estudos sobre trabalho e saúde dos professores

Além do conjunto de textos apresentados anteriormente, nos quais a vida pessoal cotidiana dos professores tendeu a aparecer de modo ilustrativo e secundário, identificamos dois estudos em específico que pareciam apontar para o objeto de nosso interesse. Eles, todavia, mostraram-se apenas próximos disso quando efetivamente analisados.

O primeiro deles é o artigo de Freitas (2003) intitulado “Docência, vida cotidiana e mundo contemporâneo: que identidades e que estratégias de sobrevivência psicossocial estão sendo construídas?”.

A menção à vida cotidiana encontrada não apenas no título, mas também na própria formulação do objeto do estudo, levou-nos a entender, de início, que se tratava de obra dedicada exatamente ao objeto de nosso interesse. Ele foi, de fato, o único trabalho identificado que retornou em nossa busca bibliográfica quando utilizarmos os termos “professor e vida pessoal cotidiana”, isto é, que apresentou tal preocupação como central.

Portanto, passamos à análise da obra, buscando encontrar ali subsídios para o prosseguimento de nossa investigação. Pudemos efetivamente encontrar diversos dados relevantes, no entanto, a análise mais profunda de seu conteúdo revelou que pouco foi dito a respeito da vida cotidiana dos professores e/ou da repercussão do trabalho sobre ela, pelo menos não de modo direto, como buscávamos.

Em tal estudo, o cerne da análise acabou recaindo sobre a questão da identidade profissional do professor e dos dilemas que ele tem enfrentado. Em tom de ensaio, propôs uma série de questionamentos e problematizações com vistas a elucidar paradoxos que o docente vive em seu cotidiano, como, por exemplo, ter que lidar com mudanças para as quais não lhes foram dadas as devidas condições. Ao fazê-lo, porém, voltou-se ao cotidiano de trabalho desses profissionais e não ao seu cotidiano de vida fora do trabalho (mas relacionado ao trabalho, conforme buscamos fazer em nossa pesquisa). Isso talvez decorra do fato de o estudo mencionado ter sido realizado em perspectiva bibliográfica, sem a exploração da dimensão empírica.

Em certo trecho, por exemplo, a autora propôs o seguinte questionamento: “O que sabemos sobre a vida dos professores?” (Ibidem, p. 139). Ao buscar responder a essa questão, contudo, apresentou dados do estudo – já comentado por nós – de Codo (2006) no tocante ao perfil dos professores que traçou, indicando, assim, que há predomínio de mulheres na profissão (82,4%), além de abordar a dinâmica dessa distribuição entre os diferentes níveis/séries.

Feito isso, dedicou atenção a desafios, paradoxos e tensões enfrentados pelos docentes em sua profissão, desde alguns decorrentes de mudanças mais amplas no mundo do trabalho, até alguns mais específicos provenientes de reformas

educacionais recentes, deixando no ar a pista de que tais mudanças estariam gerando reflexos na vida dos professores, mas não delimitando ou explorando esses reflexos.

A esse respeito, um dos pontos mais sintomáticos foi o reconhecimento explícito de que mudanças no mundo do trabalho e na dinâmica do capitalismo têm levado o trabalho a avançar sobre a vida pessoal (privada). Citando Lozada (1999), escreveu:

A outra característica – acirrada à medida que o modo de produção capitalista estende para os espaços educacionais as exigências com eficiência, eficácia e rapidez sobre os produtos do trabalho do educador – liga-se à não separação entre espaço público e espaço privado [...], na própria atividade docente, acarretando um perverso subproduto que é o desmanche das fronteiras entre o início e o fim do trabalho, ou seja, ele nunca acaba e sempre invade a vida privada, os seus tempos, os seus espaços e as relações existentes (Freitas, 2003, p.143).

A constatação apresentada, embora rica em sua dimensão analítica, foi incluída de modo a ilustrar a ocorrência de mudanças estruturais de nível global. Reconheceu e mencionou a invasão, mas não seguiu em direção à investigação de possíveis mecanismos, dinâmicas ou repercussões⁹⁷ dessa invasão sobre a vida dos professores. A simples afirmação, todavia, interessa-nos enquanto mais uma confirmação de que nosso objeto de estudo apresenta relevância e potencial para contribuição.

Cabe lembrar ainda que, entre as publicações do campo da educação e da psicologia educacional por nós identificados e analisados, este foi o único texto que mencionou explicitamente a preocupação com o problema do adoecimento dos professores.

Conforme mencionamos na seção de categorização das publicações, a preocupação do conjunto de estudos da área da Educação e da Psicologia Educacional se voltou predominantemente à dimensão pedagógica do trabalho docente, buscando identificar formas de melhorar os contextos de formação e o trabalho docente, de modo a aprimorar seus resultados. Nesses termos, a

⁹⁷ Embora utilizemos a expressão “repercussões” para nos referir a desfechos de saúde, não adotamos aqui a perspectiva da causalidade simples (monocausal) baseada na lógica da relação linear e direta entre causa e efeito, uma vez que entendemos saúde-doença como processo e este, por sua vez, como complexo, conforme abordaremos no próximo capítulo.

preocupação com a saúde não recebeu destaque, mas apenas as dinâmicas de trabalho em termos de desempenho.

De toda maneira, assim como os estudos já citados, o texto ora analisado não avançou para identificar e apresentar dados referentes à vida pessoal cotidiana dos professores em relação ao seu trabalho, mas, assim como eles, evidenciou que há algo de sintomático nessa esfera, isto é, algo a ser investigado.

De forma muito mais próxima ao nosso objetivo, porém também voltado a outro objeto específico, encontramos uma dissertação de mestrado recentemente defendida junto à Unicamp cuja preocupação foi estudar “o tempo de não trabalho e o fenômeno do lazer entre os professores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo” (Silvestre, 2016, p.8).

Embora tenha mencionado e, de fato, contemplado a questão do “tempo de não trabalho”, ao analisarmos a pesquisa, pudemos identificar que sua delimitação teve como foco as atividades de lazer dos professores, isso tanto com relação às modalidades, como também ao tempo a elas dedicado, além dos modos como a dinâmica de vivência do lazer se relaciona com o trabalho.

Dessa forma, a investigação sobre o tempo de não trabalho e dos usos desse tempo se voltou para a identificação de como ele é dedicado ao “fenômeno do lazer” (Idem, ibidem), conforme mencionado, tratando-se, portanto, de estudo que em nossa ótica, avançou significativamente em direção à tentativa de compreender o modo como o trabalho do professor tem repercutido sobre sua vida, mas se concentrando apenas em uma das suas dimensões, que é o lazer.

Tendo em vista, no entanto, que o lazer é apenas uma das dimensões possíveis dessa vida cotidiana, consideramos a pesquisa citada como uma grande contribuição, porém dedicada a objeto diferente do nosso, ainda que muito próximo, uma vez que buscamos apreender a relação entre trabalho e vida cotidiana a partir das suas múltiplas dimensões.

Cabe acrescentar que o estudo em questão foi realizado com professores dos ensino fundamental e médio (PEB II) da cidade de Campinas e, entre outros dados, revelou o seguinte: os professores foram mais expansivos e descritivos ao falarem do seu trabalho do que sobre seu lazer, demonstrando até certa dificuldade em falar dessa dimensão (lazer) de suas vidas.

Entre os professores contemplados pela pesquisa, o tempo de trabalho tendeu a avançar sobre o de não trabalho, revelando que muitos deles usavam seu tempo de não trabalho para realizar mais trabalho (preparativos para as aulas) em vez de lazer (objeto do estudo).

A esse respeito, contudo, o autor chamou atenção para o fato de que eles não faziam isso para se submeter e/ou dar conta do seu trabalho prescrito (representado no contexto do estudo pelo caderno do aluno e o do professor imposto pela secretaria estadual de educação como material/parâmetro para o trabalho), mas sim buscando elaborar formas alternativas de aulas (nos tempos de não trabalho), subvertendo, assim, o prescrito e fazendo seu próprio modo de trabalhar, o que denotou criatividade, resistência e subjetivação.

A dissertação apresentou também uma rica problematização a respeito do conceito de lazer e de sua apropriação por parte da lógica capitalista. Sobre o lazer estaria recaindo toda uma dinâmica de exploração mercadológica, que é o mercado do lazer (ou “mercolazer”)⁹⁸, um modo encontrado pelo capital para transformar os espaços outrora não produtivos de não trabalho em espaços/tempos agora produtivos, isto é, submetidos ao capital (na forma de consumo).

Ainda assim, identificou alguns sujeitos de sua pesquisa que demonstraram resistir a isso, explorando o tempo do lazer de outros modos (alheios ao consumo), inclusive buscando nele subsídios para seu trabalho. Constatou também que, quanto mais precário é o vínculo do professor, mais precário é seu lazer e que, entre as atividades de lazer mais praticadas, estão TV, computador e celulares. Cabe ressaltar que, a este respeito, nossa pesquisa empírica encontrou resultados semelhantes, mas não idênticos, uma vez que não foram esses (TV, computador, celular) os meios de lazer mais referidos pelo grupo de professores que

⁹⁸ Citando Mascarenhas (2005), o estudo define mercolazer como “forma contemporânea e tendencial de manifestação do lazer como mercadoria” (p.107). Cabe lembrar que o conceito de lazer está intimamente ligado ao advento da industrialização. De acordo com Aranha e Martins (2009, p.76): “O lazer é uma criação da civilização industrial e apareceu como fenômeno de massa com características específicas que nunca existiram antes do século XX [...] como contraponto explícito ao período de trabalho. As reivindicações dos trabalhadores sobre o alargamento do tempo de lazer obtiveram alguns êxitos muito lentamente, tais como descanso semanal, diminuição da jornada de trabalho para oito horas, semana de cinco dias, férias [...] A diminuição da jornada de trabalho criou o tempo liberado, que não pode ser confundido com o tempo livre, pois aquele é gasto com transporte, obrigações familiares, sociais, políticas ou religiosas”.

entrevistamos, conforme apresentaremos adiante, quando da análise e discussão dos resultados.

Mas não é só o lazer que foi invadido pela lógica do consumo, sob a égide do capital. Em seu estudo, Penin (2011, p. 46) se ancorou em Lefebvre (1961) e, portanto, na orientação marxista da sociologia do cotidiano para identificar que tal lógica passou a invadir o próprio cotidiano, buscando forjá-lo (programá-lo) para ser uma espécie de subproduto do capital:

O cotidiano deixou de ser um espaço abandonado, livre às iniciativas individuais [...] hoje é submetido à programação, à exploração racional através do marketing e da publicidade. Estes fazem do cotidiano um de seus principais produtos. A programação do cotidiano não incide somente sobre o tempo do trabalho social. O tempo de não trabalho (repouso, férias, vida privada, lazeres) faz parte do modo de produção, como o trabalho. O não trabalho anima a economia devido a dois fatores: porque é o “tempo” de consumo e porque poderosos setores produtivos se constroem a partir deste não trabalho (o turismo, os lazeres, os espetáculos, a indústria cultural).

É nessa perspectiva que buscamos construir nossa pesquisa e, por ora, identificar eventuais estudos prévios. Trata-se de contemplar o cotidiano⁹⁹ de modo amplo e em suas diversas dimensões, não restringindo o olhar a apenas uma de suas possibilidades, uma vez que, para além do lazer, há toda uma diversidade de atividades e tempos sociais que compõem o horizonte cotidiano, diversidade essa que pode estar sendo invadida negativamente pelo trabalho e, assim, contribuindo para os casos de adoecimento entre os professores, conforme buscamos investigar.

Por fim, além das duas obras já citadas na qualidade de publicações que mais se aproximaram do objeto de estudo de nosso interesse, é importante recuperar também o que já foi dito acerca das relativamente recentes pesquisas sobre a qualidade de vida dos professores.

Identificadas em nosso levantamento bibliográfico como um tipo de publicação que vem sendo produzido e divulgado crescentemente a partir de 2006, essas pesquisas também têm sido um importante instrumento de elucidação do objeto ao qual nos referimos. Isso porque, dadas as dimensões contempladas pelos instrumentos de coleta de dados que utilizam, o domínio da vida pessoal dos professores vem nelas aparecendo como afetado de alguma forma pelo trabalho.

⁹⁹ O conceito de cotidiano, tal qual o utilizamos neste trabalho, será devidamente explicitado no próximo capítulo.

Entre os principais resultados desses estudos, podemos destacar, por um lado, estudos associativos que, além de confirmar dados já conhecidos como, por exemplo, a alta prevalência de *burnout* em professores, tem demonstrado a associação de tais problemas de saúde com os níveis de qualidade de vida. Por outro, há os estudos dedicados a investigar estritamente os níveis de qualidade de vida dos professores (sem necessariamente estabelecer associações).

Em relação aos estudos associativos, o trabalho de Tabeleão et al. (2011, p. 2404), realizado com 601 docentes da rede pública estadual de Pelotas, Rio Grande do Sul, buscou investigar os níveis de qualidade de vida associados à síndrome de *burnout* entre aqueles docentes e, ao fazê-lo, não apenas identificou que 31% deles estavam com a síndrome, mas também que: “Sem exceção, todos os indicadores da síndrome de *burnout* se associaram significativamente com a qualidade de vida em todos os domínios, evidenciando que quanto maior o desgaste, menor a qualidade de vida”.

O mesmo pode ser dito sobre os estudos que têm buscado associar disfonia à qualidade de vida, isto é, eles têm apontado para alta prevalência de disfonia somada a baixos níveis de qualidade de vida entre professores (Jardim et al., 2007; Ribas et al., 2014).

Os estudos que investigam estritamente a qualidade de vida dos docentes, por sua vez, além de confirmarem os dados já mencionados, têm demonstrado que os domínios físico e social entre os professores também têm sido prejudicados. Tais dados são preocupantes, principalmente quando consideramos que o domínio físico envolve vitalidade e, como se sabe, sua falta pode prejudicar tanto o desempenho das funções profissionais, quanto das pessoais. Sendo assim, quando o domínio social é identificado como prejudicado, ele aponta para dificuldades de convivência social e familiar (Silveira et al., 2011).

A este respeito, em outro estudo com 91 professores de Jequié-BA, Rocha e Fernandes (2007, p. 27) concluíram que:

De forma geral, foi observado que todos os domínios investigados [...] com os professores do ensino fundamental do município de Jequié-BA encontram-se prejudicados, destacando-se a vitalidade e a dor, as quais apresentaram menor escore.

Dada a natureza predominantemente quantitativa dos instrumentos utilizados, contudo, esses estudos não têm conseguido indicar de que maneira ou por meio de qual dinâmica específica o trabalho tem afetado o domínio pessoal dos professores, nem como tem repercutido em suas vidas.

Ainda assim, naquilo que reside seu grande potencial – que é mensurar os níveis de qualidade de vida – seus resultados têm constatado o fato (problemas na qualidade de vida dos professores) e apontado para a necessidade de estudos qualitativos sobre o assunto, conforme referido por pesquisadoras do assunto em questão:

Estudos transversais, como o presente, revestem-se de limitações inerentes ao método, assim como a abordagem quantitativa pode revelar-se insuficiente, por si só, para o entendimento das complexas relações que permeiam o trabalho docente e o processo de adoecimento de seus profissionais (Tabeleão et al., 2011, p. 2407).

Conforme apresentado, os trechos e as obras aqui mencionados fornecem uma ideia geral de como a relação entre o trabalho e a vida pessoal cotidiana dos professores tem sido abordada pela literatura: como uma dimensão muito referida, porém pouco investigada enquanto objeto específico de estudo.

Concluímos, assim, que, na literatura consultada, praticamente inexistem estudos dedicados ao objeto que nos propusemos a investigar. Tal escassez nos levou a entender como viável e relevante a busca por algumas respostas sobre as interações entre trabalho, vida pessoal cotidiana e saúde dos professores.

Se, contudo, o lugar da vida pessoal cotidiana tem sido secundário nas publicações sobre trabalho e saúde dos professores, não podemos deixar de mencionar que, no cenário mais geral (global), as transformações no mundo do trabalho tendem a fazer com que o trabalho avance cada vez mais sobre a vida pessoal das pessoas, conforme vimos. Sendo assim, investigar tal dinâmica (ou pelo menos problemas de pesquisa a ela relacionada) torna-se cada vez mais relevante.

**CAPÍTULO 2 – TRABALHO, TRABALHO DOS PROFESSORES E
PROCESSO SAÚDE-DOENÇA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA
ANÁLISE**

1. Conceituando o trabalho: fundamentos semânticos e ontológicos

Trabalho: o que é? Como defini-lo? Que lugar ele ocupa na vida? Certamente essas são algumas das perguntas mais frequentes a preceder as tentativas de se conceituar o trabalho.

Embora essas sejam perguntas recorrentes e ocupem a curiosidade de atores sociais distintos, é muito provável que poucos deles se arriscariam a dizer que respondê-las seja tarefa fácil, pois, de fato, não é.

Ainda que, sob algumas perspectivas, o significado do termo trabalho possa parecer óbvio, definir e identificar o lugar que o trabalho ocupa na vida das pessoas é uma tarefa bastante complexa, pois exige certo grau de aprofundamento, visto perpassar diversas esferas do saber e se constituir objeto de estudo por parte de inúmeras áreas do conhecimento.

De modo geral, pode-se dizer que as tentativas de definição de trabalho costumam apontar para duas tendências principais, que vamos chamar aqui de tendência à semantização, por um lado, e tendência à historicização, por outro.

A primeira diz respeito à busca por um termo, uma palavra ou uma expressão que traduza o que é trabalho e, assim, possa fazer cessar a inquietação que a tentativa de definição pode gerar. É, portanto, uma tentativa de responder à pergunta central (o que é trabalho?), por um lado, de confortar a curiosidade, por outro.

Sob a perspectiva da segunda, curiosidades mais inquietas podem querer (ou precisar) buscar uma explicação que ultrapasse os limites do tempo presente e resgate a história da constituição do termo, remetendo, assim, a outros contextos que promovam algum tipo de comparação entre o modo como enxergamos e vivemos o trabalho hoje e os modos como outros povos de outras épocas e lugares o concebiam. Tal postura comparativa e abrangente, quer seja movida pelo interesse comum (no sentido de senso comum), ou mesmo por propósitos técnico-acadêmicos, parece estar interessada não apenas em poder contar com uma definição categórica, mas também em aprofundá-la por meio da ampliação de sentidos e possibilidades, abordando, assim, detalhes e componentes dos significados atribuídos (socialmente) ao trabalho ao longo de gerações.

Embora tratadas até aqui como tendências diversas, não há como negar que, apesar de distintas enquanto pontos de partida, as definições que vão sendo reveladas a partir da exploração de cada uma dessas duas possibilidades que foram postas acabam remetendo a elementos convergentes. Entre eles, o dualismo parece ser uma das suas marcas principais, conforme se verá adiante.

Convém destacar então algumas características principais que emergem de cada uma dessas duas possibilidades de abordagem do termo, bem como as principais ressonâncias que elas podem produzir – e têm produzido – sobre as tentativas de conceituação do trabalho. Parte-se depois para as suas convergências.

Do ponto de vista da semântica, duas tendências principais parecem dominar as tentativas de definição do trabalho: uma que associa trabalho a emprego e outra que o associa a sacrifício e sofrimento.

A primeira delas, de alcance mais amplo e popular, é aquela que parte da noção mais imediata, mais próxima da semântica do mundo contemporâneo, cuja experiência empírica das pessoas comuns as leva a enxergar o trabalho a partir da lógica da obtenção de renda, associando-o, assim, ao emprego, uma vez que, para muitos, estar empregado (enquanto assalariado) é sinônimo de garantia de renda. Sendo assim, olhando em perspectiva inversa, estar desempregado significaria estar desprovido de trabalho e, portanto, de renda.

Se por semântica entendemos “a evolução do sentido das palavras através do tempo e do espaço” (Michaelis, p.782), ou seja, como o processo de evolução histórico-social do significado das palavras, não há como negar que, ao menos em termos populares, a associação entre trabalho e emprego é algo que foi se tornando bastante frequente enquanto componente da percepção comum do assunto. De nossa parte, contudo, continuaremos seguindo rumo ao aprofundamento da questão.

Prosseguindo então com a linha de raciocínio proposta, outra tendência que desponta de modo marcante entre as definições que tomam a semântica como parâmetro são as vinculações entre trabalho e altas doses de esforço, dedicação, engajamento e até sacrifício.

De acordo com essa acepção, trabalhar é sinônimo de se esforçar, de dar duro para realizar uma determinada tarefa, denotando, assim, até certo grau de

sofrimento. É daí, portanto, que, quando algo é de difícil execução, convencionou-se dizer que se trata de algo trabalhoso.

Nitidamente, esse tipo de definição remete pelo menos a duas outras vertentes: a etimologia e a tradição religiosa. Do ponto de vista da etimologia, domínio do campo linguístico, mas muito próximo ao da história, a menção que se deve fazer é à raiz do termo trabalho, o qual provem de *tripalium*, termo latino que representava um instrumento de tortura formado por três paus. Daí a associação direta entre trabalho e altas doses de esforço ou até mesmo sofrimento pessoal.

Mas não foi apenas a tradição da linguística latina que fundiu certo grau de sofrimento à concepção de trabalho. A tradição religiosa também contribuiu fundamentalmente para isso ao disseminar a narrativa do pecado original, em que o castigo destinado a Adão e Eva (enquanto representantes da espécie humana, conforme apresentado no texto bíblico) teria sido “comer o pão mediante o suor do rosto”, enredo esse cujo conteúdo é de domínio público.

Desse modo, o conjunto de todas essas representações passou a fazer parte da semântica hodierna do termo. A esse respeito, a explicação apresentada por Japiassú e Marcondes (1996) em seu dicionário parece elucidar bem o que se afirmou até aqui, além de apontar para outras pistas. Segundo eles:

3. Na linguagem bíblica, a ideia de trabalho está ligada à de sofrimento e de punição: “Ganharás o teu pão com o suor do teu rosto” (Livro do *Gênese*). Assim, é por um esforço doloroso que o homem sobrevive na natureza. Enquanto os gregos consideravam o trabalho como a expressão da miséria do homem, os latinos opunham o *otium* (lazer, atividade intelectual) ao vil *negotium* (trabalho, negócio). Por sua vez, enquanto para os filósofos modernos o trabalho que nos torna “mestres e possuidores da natureza” (Descartes) foi percebido como o remédio à alienação primeira do homem, na dialética do senhor e do escravo Hegel declara que é por seu trabalho que o escravo encontra sua liberdade e se torna o verdadeiro mestre (Ibidem, p. 262, grifos dos autores).

Com relação à perspectiva histórica, há também muito que se falar, embora não se possa desconsiderar o quanto a apresentação sobre a semântica do termo (trabalho) já invocou a respeito da sua própria história, poupando-nos, assim, de alguns detalhes e, ao mesmo tempo, confirmando nossa afirmação de que as duas tendências de análise são convergentes e complementares.

Para os que buscam a perspectiva histórica, o que sobressai é o confronto entre o que se entende e se vivencia hoje como trabalho e aquilo que outros povos em outras épocas vivenciaram como experiências e concepções de trabalho.

Nesse sentido, não há como deixar de recorrer à descrição clássica apresentada por Marx (2001), o qual afirmou ter descoberto o motor (ou as leis) da história. Para ele, as lutas de classe é que faziam com que as engrenagens da história girassem. Ao propor sua descrição sobre as “leis da história” e sua dinâmica de funcionamento, o pensador listou os principais tipos de relações de trabalho vivenciados pela humanidade ao longo de sua história.

Basicamente, tais relações de trabalho (que atravessaram a história) passaram pela relação escravista da Antiguidade; pela servidão que predominou durante grande parte da Idade Média; e, de modo mais próximo a nossa experiência, pela relação de venda da força de trabalho em troca de um salário (ou assalariamento) que se deu, sobretudo, a partir da revolução industrial.

Desse modo, pode-se dizer que a análise do conceito de trabalho empreendida a partir da perspectiva histórica (a qual tem em Marx uma de suas referências obrigatórias) demonstra que o ponto de chegada desse percurso acaba por nos remeter novamente à questão da semântica (contemporânea) do termo.

Nela, a noção de trabalho surge atrelada a relações de poder que invocam o sofrimento de um tipo de trabalho que é alienado, sujeito à lógica do capital, convergindo assim para as noções que comumente costumam associar o trabalho ao emprego e à renda pela via das relações de assalariamento, uma vez que, estando sob a lógica capitalista, esse é o modo que resta para a maioria da população na busca pela garantia do seu sustento.

Com relação a isso, uma consulta ao verbete de dicionário talvez ajude a ilustrar melhor o que se está tentando explicar. Recorrendo, portanto, a um dicionário básico da língua portuguesa, isto é, a um dicionário de ampla repercussão popular, conforme aqui nos interessa, temos a seguinte definição:

Tra.ba.lho (baixo-lat *tripaliu*) sm **1.** Exercício material ou intelectual para fazer ou conseguir alguma coisa; ocupação em alguma obra. **2** Atividade remunerada ou assalariada; serviço, emprego. **3** Local onde se exerce tal atividade. Dar-se ao trabalho de: incomodar-se, empenhar-se em (fazer alguma coisa) (Michaelis, 2008, p.860-861, grifos do autor).

Se, por assim dizer, o ponto de chegada (e convergência) do percurso que empreendemos até aqui tem sido marcado pela associação do termo trabalho a emprego, por um lado, e a esforço, sacrifício ou sofrimento, por outro, não é apenas até aqui que a tendência à historicização do termo pode nos levar. Há um ponto de partida bem mais remoto que essa tendência consegue captar, sobretudo quando se tenta compreender o sentido do trabalho na vida, conduzindo-nos, assim, da história à ontologia¹⁰⁰ vinculada ao termo, isto é, à filosofia da história.

Essa ontologia, por sua vez, identifica no trabalho a própria forma de materialização da essência humana, conforme se observa, por exemplo, nos escritos de Marx (1996) e Marx & Engels (2006). É justamente recorrendo ao pensamento desses autores clássicos das ciências sociais que, ao escrever sobre os fundamentos ontológicos e históricos do trabalho e da educação, Saviani (2007, p. 154) afirma que:

Voltando-nos para o processo de surgimento do homem vamos constatar seu início no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida. Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades [...].

Em seguida, completa:

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho.

Ontologicamente falando, portanto, o trabalho se definiria como o ato de transformação consciente da natureza a fim de adaptá-la às necessidades humanas, ato esse que, ao ser praticado, cria a própria essência da existência humana. Desse modo, o próprio Marx (1996, p. 172) afirmou que:

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas

¹⁰⁰ Segundo Japiassú e Marcondes (1996, p.201), tal conceito assim é definido: “**ontologia** (gr. *to on*: o ser, *logos*: teoria) Termo introduzido [...] designando o estudo da questão mais geral da metafísica, a do “ser enquanto ser”, isto é, do ser considerado independentemente de suas determinações particulares e naquilo que constitui sua inteligibilidade própria. Teoria do ser em geral, da essência do real. [...] ramo da filosofia que chamamos de ontologia, ou ciência do ser ou metafísica geral” (grifos dos autores).

de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana.

É a esta concepção de trabalho que vamos recorrer, mesmo considerando que a própria evolução das atividades econômicas e sociais tenha afastado grande parte do trabalho humano do ato de transformação direta da natureza.

Cabe acrescentar que o modo como Japiassú e Marcondes (1996) definem o termo aponta, em primeira instância, para o mesmo sentido que ora expusemos, sendo-nos então bastante útil enquanto referência complementar (e elucidativa). Sendo assim, de acordo com o dicionário elaborado pelos autores, o verbete trabalho é explicado em um de seus pontos justamente com base em Marx e em sua acepção ontológica do conceito, conforme se pode observar a seguir:

Trabalho (lat. vulgar tripalium: instrumento de tortura de três paus). 1. Em um sentido genérico, atividade através da qual o homem modifica o mundo, a natureza, de forma consciente e voluntária, para satisfazer suas necessidades básicas (alimentação, habitação, vestimenta, etc.). É através do trabalho que o homem “põe em movimento as forças de que seu corpo é dotado... a fim de assimilar a matéria, dando-lhe uma forma útil à vida” (Marx, O capital) (Japiassú e Marcondes, 1996, p.262, grifos dos autores).

Se, contudo, nem todos os tipos de trabalho têm sido realizados atualmente a partir de um contato direto com a natureza, o homem continua buscando transformar as condições que lhes são dadas em possibilidades de construção de sua existência, o que não se limita ao ato direto de transformação da natureza em si. Ao fazê-lo, ele trabalha, mas trabalhar não é apenas sobreviver, é também buscar transcender:

O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (Marx, 1996, p. 303).

Pode-se perceber assim que, segundo a acepção marxiana¹⁰¹, o trabalho não está associado necessariamente à dor, ao sacrifício ou ao sofrimento, conforme vimos em definições anteriores. Para Marx, em outra perspectiva, o trabalho está

¹⁰¹ Utilizamos aqui a expressão “marxiana” para distinguir o pensamento próprio e original de Karl Marx da ideia (mais geral) de marxismo, caracterizada como toda uma corrente de pensamento que se desenvolveu a partir do pensamento de Marx, mas que não necessariamente diz o mesmo que ele, uma vez que se desenvolveu enquanto continuação do seu trabalho. Utilizaremos a expressão marxismo sempre que estivermos nos referindo a essa tendência mais geral.

associado à constituição da existência humana, à sua realização, ao menos em sua origem.

Representando essa tendência de olhar o trabalho de modo um pouco mais positivo, cabe talvez citar o exemplo do filósofo Bertrand Russell (1872-1970) que, em seu clássico tratado “A conquista da felicidade”, listou as causas da infelicidade humana, por um lado, e as causas da felicidade, por outro, incluindo o trabalho entre essas últimas, conforme se pode observar:

É possível que não seja muito claro se o trabalho deve ser contado entre as causas da felicidade ou da infelicidade. Há, realmente, muitos trabalhos extremamente desagradáveis e, também, o excesso de trabalho é sempre algo muito penoso. Quanto a mim, acredito que, se o trabalho não é excessivo, para a maioria das pessoas a tarefa mais enfadonha é melhor do que nenhuma tarefa. Há toda uma gradação no trabalho, desse o mero alívio do tédio até os prazeres mais intensos (Russell, 2017, p.130).

Embora tenha incluído o trabalho entre as causas da felicidade em sua obra, é possível perceber algumas ressalvas e hesitações apresentadas pelo pensador. Isso reflete aquilo que foi dito anteriormente a respeito da tendência ao dualismo quando o assunto é trabalho.

Cabe por isso ressaltar que, mesmo na perspectiva marxista, o mesmo trabalho que é visto primordialmente como fonte de constituição da existência (em termos da essência humana), também é visto como elemento de sofrimento (nos termos que a lógica econômica praticada lhe impôs). Isso por conta de uma espécie de desvio de percurso que foi iniciado a partir da divisão dos homens em classes sociais e que, dentro desse processo, acabou por gerar a dominação de uns sobre outros.

[...]. Isso significa que não é possível ao homem viver sem trabalhar. [...]. No entanto, o advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar. Claro. Sendo a essência humana definida pelo trabalho, continua sendo verdade que sem trabalho o homem não pode viver. Mas o controle privado da terra onde os homens vivem coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio; do trabalho dos não-proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor (Saviani, 2007, p. 2007).

Daí resultou, por exemplo, a distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual, distinção essa à qual a tradição marxista tanto se dedicou, demonstrando como o trabalho manual passou a ser desvalorizado e associado a classes menos

favorecidas, enquanto o trabalho intelectual, território das classes dominantes, constituiu-se praticamente em um privilégio de classe.

Vemos, assim, que as tentativas de definição do conceito de trabalho historicamente empreendidas acabam por despertar uma série de dualidades, tais quais: trabalho e emprego; prazer e sofrimento; trabalho autônomo e trabalho alienado; trabalho manual e trabalho intelectual.

Sendo assim, embora a perspectiva ontológica tenha nos conduzido à definição do termo que julgamos oportuno considerar em nosso estudo (isto é, enquanto elemento de constituição da essência humana), consideramos relevante recorrer brevemente a algumas considerações apresentadas por outros autores, os quais também tem despontado como referências na análise deste conceito.

Dito isso, cabe acrescentar que as reflexões propostas por esses autores nos interessam principalmente em virtude da proximidade que eles representam com o campo da Saúde do Trabalhador, o que os leva a analisar a relação trabalho-saúde de modo bastante peculiar, sobretudo no tocante à constituição do processo saúde-doença.

Faremos então, a título de conclusão, algumas breves considerações a respeito do conceito de trabalho conforme discutido por Marcuse (1998), Schwartz (2000, 2011) e Lhuillier (2013). Trata-se, todavia, apenas de acrescentar alguns pontos à reflexão empreendida até o momento, tendo em vista a perspectiva de conclusão desta seção.

Ao tentar definir o conceito de trabalho, Marcuse (1998, p. 7), por exemplo, ressalta sua complexidade e argumenta que o termo possui “um conteúdo tão indeterminado” que impossibilita sua “delimitação como conceito unívoco”. Em virtude disso, a fim de tratar do assunto ao longo de sua obra, o referido autor o faz a partir do estabelecimento de binômios, tais quais “trabalho de direção e trabalho dirigido; trabalho livre e trabalho forçado”, refletindo, assim, tal complexidade.

Ainda que de modo imediato, já é possível perceber que essa abordagem confirma e complementa duas das características que vimos apresentando até o momento, quais sejam, a dificuldade de se conceituar o trabalho e os dualismos que cercam o conceito.

De igual maneira, ao tentar definir o termo trabalho, Lhuillier (2013, p. 483-484) também recorre à proposição de uma série de conceitos auxiliares, confirmando, assim, a complexidade de tal definição, conforme comentamos. Tais conceitos auxiliares empregados incluíram as noções de: controvérsias; duplo caráter do trabalho humano; duplo valor do trabalho; valores positivos e valores negativos do trabalho, além do reconhecimento de que há mais de um sentido para o termo. Em determinado ponto de sua análise, uma das constatações apresentadas aponta diretamente para o mesmo caminho (ou pistas) que perseguimos até aqui na busca pela definição do termo trabalho, conforme se pode observar a seguir:

[...] essas controvérsias se instalam em boa parte pela persistência de um etnocentrismo ou de um histórico-centrismo que tende a relacionar a questão do trabalho àquelas do emprego e do assalariamento [...] Para propor uma perspectiva mais ampla, é preciso partir da referência à origem etimológica do termo trabalho [...] (Idem, ibidem).

No mesmo sentido, Schwartz (2011, p.20) também faz referência à complexidade do termo, argumentando que: “O trabalho é ao mesmo tempo uma evidência viva e uma noção que escapa a toda a definição simples e unívoca [...] é uma realidade enigmática”.

A despeito de todas essas considerações, contudo, como os três autores citados definem trabalho afinal? A resposta é que não há resposta única nem mesmo simples para isso, não apenas por conta da já mencionada dificuldade de se fazê-lo, mas principalmente devido às especificidades de cada abordagem. O que se pode dizer, no entanto, é que existem diversos pontos de confluência entre eles.

Fazendo uso de linguagem conceitual própria e, portanto, singular/distinta (ainda que com sentidos similares), todos os referidos autores (Marcuse, 1998; Schwartz, 2000, 2011; Lhuillier, 2013) concordam que a definição de trabalho não se limita à dimensão econômica, quer em termos da satisfação das necessidades de sobrevivência material, ou mesmo do trabalho enquanto emprego.

Concordam ainda que o trabalho se constitui traço fundamental da essência humana em dimensão ontológica, não apenas enquanto elemento simbólico, mas como elemento primordial da existência (essência) humana.

Para eles, o trabalho possui dimensões que vão além do prescrito, do visível. Schwartz (2011), por exemplo, fala no “visível e no invisível do trabalho”, ao passo

que Marcuse (1998) e Lhuillier (2013, p.488) dão maior ênfase à noção de “confronto com o real”. Embora específicos, trata-se de conceitos relacionados.

Nesse sentido, Schwartz (2000, p. 41-42), por exemplo, afirma que os “atos de trabalho” são perpassados por “tensões problemáticas” e “contraditórias” que convocam o trabalhador a fazer “uso de si”, tanto para cumprir as normas que lhe foram determinadas, como para recriá-las e, assim, regular as situações de trabalho. Dessa forma, para este autor, o trabalho é visto como:

[...] lugar de debate, um espaço de possíveis sempre a negociar onde não existe execução, mas uso, e o indivíduo no seu todo é convocado na atividade. Assim, o trabalho envolve sempre uso de si. Há uso de si pelos outros, já que o trabalho é, em partes, heterodeterminado por meio de normas, prescrições e valores constituídos historicamente. Porém, há também uso de si por si, já que os trabalhadores renormalizam as prescrições, e criam estratégias singulares para enfrentar os desafios do seu meio. Essa tensão contraditória [...] (Ibidem, p. 34).

De modo comparativo, tal composição teórica empregada por Schwartz (Ibidem) poderia ser aqui associada ao conceito já citado de “confronto com o real” (Marcuse, 1998 e Lhuillier, 2013), uma vez que é justamente esse “confronto” que “convoca” e mobiliza o “uso de si”, conforme defendido pelo referido autor.

Assim, uma das principais características que essas obras/autores apresentam em comum é seu esforço por evidenciar que os trabalhadores buscam construir estratégias “para enfrentar os desafios do seu meio” (conforme excerto supracitado), bem como por explorar e descrever tais meios¹⁰².

Isso consiste em dizer que o trabalhador não fica passivo perante os objetivos do trabalho que lhe são impostos, isto é, que ele não se define como mero executor daquilo que foi determinado. Nesse sentido, Schwartz (Ibidem, p.42) afirma que: “tudo indica no estudo dos atos de trabalho que o ‘uso’ não é somente aquele que fazem de você, mas também aquele que cada um faz de si mesmo”. Mais adiante, completa: “Em qualquer grau que seja [...] o trabalho é sempre também uso de si por si”.

Em outra de suas obras, ao falar dessa relação contraditória que se estabelece a partir das normas estabelecidas, por um lado, e da necessidade de

¹⁰² Tal característica é predominantemente marcante nas obras de Yves Schwartz devido a sua filiação à Ergologia, perspectiva essa que tem na identificação das estratégias de enfrentamento desenvolvidas pelos trabalhadores uma de suas características fundamentais, ainda que não lhe sejam exclusivas.

enfrentamento dos desafios do meio, por outro, o autor reafirma a posição da ergologia e, ao fazê-lo, apresenta de certo modo uma definição para o conceito de trabalho:

A partir disso, pode-se, sem dúvida, caracterizar toda atividade humana (é aí a tomada de posição ergológica) como um nó de debates entre normas antecedentes e tentativas de 'renormalização' na relação com o meio. Debates frequentemente invisíveis, sustentados em primeiro lugar sobre as normas operatórias, mas sem descontinuidade com as normas de vida que todo meio histórico veicula como misto de valores consensuais e valores contraditórios. O que chamamos de 'o trabalho' e, mais particularmente, de trabalho *stricto sensu* é uma forma tardia, mas hoje complexa, ricamente crítica, desta atividade genérica (Schwartz 2011, p. 34, grifos do autor).

Cabe, por fim, complementar que outro ponto de convergência entre o pensamento dos autores supramencionados talvez seja o modo como se referem à ideia de “penosidade” do trabalho (especialmente Lhuillier, 2013, p.486, e Marcuse, 1998, p.17-18 e), não a definindo como simples sensação de desagrado, mas como subordinação. É o que podemos ver, por exemplo, no seguinte excerto:

O caráter *penoso* do trabalho é o mais exposto a interpretações equivocadas. Há um equívoco básico em remetê-lo a determinadas condições na execução do trabalho, à configuração técnico-social do trabalho, à resistência do material etc. Tampouco se trata de “sentimentos de desagrado” instaurados com determinados trabalhos e modos de trabalho e que poderiam ser superados ou contidos mediante tratamento tecnológico ou psicológico. Ao contrário: ainda *anteriormente* a qualquer ônus representado pelo modo de trabalho e pela constituição do trabalho, o trabalho como tal existe como “pena”, na medida em que subordina o fazer humano a uma lei alheia, imposta: a lei da “coisa”, que é preciso fazer (e que permanece uma “coisa”, algo outro que a própria vida, quando o homem é provedor de seu próprio trabalho). No trabalho a prioridade é sempre a própria coisa, e não o trabalhador, inclusive quando ainda não ocorreu uma separação total entre trabalho e “produto do trabalho” (Marcuse, 1998, p.18, grifos do autor).

Conforme vimos, todavia, os autores ora mencionados têm em comum a adoção de uma perspectiva que busca explicitar os mecanismos por meio dos quais o trabalhador demonstra não ficar passivo diante dessa referida subordinação. É por isso que, ao mesmo tempo em que tais autores falam em “penosidade” do trabalho (conforme foi apresentado), eles também caracterizam esse mesmo trabalho como elemento central na constituição da essência humana.

Sendo assim, eles veem o trabalho como uma possível fonte de realização (no sentido mesmo de satisfação), conforme aponta Lhuillier (2013, p.483, 491). Percebemos assim, que o pensamento desses autores confirma as tendências anteriormente demonstradas por nós com relação às possibilidades e aos impasses

na definição do conceito de trabalho, demonstrando que talvez tenhamos chegado a um ponto de saturação, permitindo-nos avançar para o próximo tópico.

2. O trabalho como elemento patogênico: constituição e perspectiva da área de Segurança e Saúde do Trabalhador

Se o trabalho pode ser ao mesmo tempo fonte de prazer e de sofrimento, não há como negar seu potencial para ser igualmente fonte de vida ou de morte, de saúde ou de doença. Foi em torno do olhar ancorado sob esse pressuposto que se constituiu toda uma área do saber denominada inicialmente Saúde Ocupacional. Na medida em que foi sendo vinculada à Higiene Ocupacional por um lado, e à Engenharia de Segurança, por outro, a Saúde Ocupacional passou a compor¹⁰³ aquilo que se convencionou chamar de Segurança e Saúde no Trabalho¹⁰⁴.

Abarcando em seu interior uma diversidade de perspectivas, interesses e saberes disciplinares específicos, a área acabou dando origem a diversas vertentes, entre as quais nos interessa aqui abordar, ainda que em linhas gerais, a constituição do campo da Saúde do Trabalhador, pelo menos no tocante às principais distinções que o caracterizaram enquanto campo autônomo. Em linhas gerais, pode-se dizer que tal vertente se originou a partir da “insuficiência do modelo da saúde ocupacional”, conforme Mendes e Dias (1991, p.344).

Costuma-se atribuir ao médico italiano Bernardino Ramazzini (1633-1714) o pioneirismo nesse tipo de perspectiva que passou a olhar o trabalho como elemento desencadeador e/ou explicativo de determinados tipos de doenças.

Em seu clássico *De morbis artificum diatriba*, traduzido no Brasil como “As Doenças dos Trabalhadores” (Ramazzini, 2016), ele estudou as doenças típicas que acometiam diversos grupos de trabalhadores e foi, assim, considerado o pioneiro em frisar a existência dessa relação entre o trabalho e o adoecimento decorrente dele. Como professor de Medicina, recomendava que a primeira pergunta a ser feita pelo médico ao paciente deveria ser sempre a seguinte: qual é a sua ocupação?

¹⁰³ Para detalhes a respeito desse percurso, as obras de Mendes e Dias (1991) e Assunção e Lima (2003) podem ser consultadas.

¹⁰⁴ Por vezes, tal área também é referida de modos alternativos como Segurança e Saúde do Trabalho, Saúde e Segurança no (ou do) Trabalho e, de modo mais contemporâneo e adequado em nosso ponto de vista, como Segurança e Saúde do Trabalhador.

A perspectiva aberta por Ramazzini contribuiu de forma significativa no sentido de demonstrar que as doenças não obedecem a uma lógica necessariamente natural. Não seria, portanto, apenas o contato com agentes etiológicos e/ou o próprio processo degenerativo decorrente da ação do tempo que causaria doenças, de modo natural e inevitável. Por meio de sua abordagem singular, o médico italiano permitiu dar início a um enfoque que coloca a natureza do trabalho como causa de doença, fundando de certa forma a perspectiva da Medicina do Trabalho.

Ainda na perspectiva da Medicina, mas com enfoque crítico reforçado, grande contribuição foi trazida pela Medicina Social Latino-Americana, vertente que tem em Laurell (1989) sua maior referência. A principal contribuição desta perspectiva foi demonstrar o caráter social das doenças, explicitando, por exemplo, o quanto a divisão social do trabalho acaba por determinar a distribuição das doenças (inclusive as ocupacionais) dentro de cada sociedade.

Neste contexto, diversos autores, entre os quais a própria Laurell (1989), Mendes (1991) e Seligmann-Silva (2011), têm mostrado o quanto as abordagens a respeito da Saúde Ocupacional estão avançando e passando a analisar o trabalho em sua relação com a saúde-doença enquanto processo.

Assim, os estudos têm saído de uma visão centrada unicamente no biopsíquico e partido para um olhar que focaliza o social (Laurell, 1989, p. 100), passando da Medicina do Trabalho (e da Saúde Ocupacional) para a Saúde do Trabalhador (Mendes, 1991), caminhando do olhar centrado na responsabilização individual pelo cuidado com a saúde para um enfoque coletivo e abrangente que defende o rompimento com a alienação via organização do trabalho, de modo que se possa resgatar a essência e o direito de ser dono de si, conforme defende Seligmann-Silva (2011).

Mas é importante salientar que tal percurso não foi linear e envolveu diversas articulações, além de abordagens das quais o campo da Saúde do Trabalhador fez questão de se distanciar. Por isso, há que se destacar que falar em Segurança e Saúde no Trabalho, de um modo genérico, é bastante diferente de se falar em Saúde do Trabalhador, de modo específico, uma vez que esta remete a um campo

determinado que se constituiu a partir de um posicionamento crítico e da não aceitação dos limites identificados naquela perspectiva mais geral.

Ao se falar em Segurança e Saúde do Trabalhador, estamos a falar de uma área complexa que possui contornos muito amplos e que abriga uma gama de orientações prático-teóricas, além de campos distintos do saber, os quais vão da Medicina do Trabalho à própria Saúde do Trabalhador (Mendes e Dias, 1991).

Passa, assim, pela incorporação de saberes relevantes originários de outros domínios, o que inclui também Higiene Ocupacional e Engenharia de Segurança do Trabalho, além de receber aporte e influência das mais variadas disciplinas científicas, vinculadas tanto às Ciências Exatas, como às Ciências Humanas e Sociais.

Em linhas gerais, pode-se dizer, portanto, que a Segurança e Saúde no Trabalho (em sentido geral) foi constituída sobre as bases da Medicina do Trabalho, da Engenharia de Segurança do Trabalho e da Higiene Ocupacional, as quais, por sua vez, foram recebendo o aporte de diversas áreas do saber como Biologia, Química, Física e Psicologia.

Deste modo, é possível entender porque se convencionou dizer que a abordagem da Saúde Ocupacional é caracterizada pelo olhar que parte da identificação dos fatores de risco, classificados tradicionalmente em riscos físicos, químicos e biológicos.

Com o desenvolvimento e projeção da Ergonomia enquanto área do saber dedicada também à análise da relação trabalho-saúde, alguns passaram a falar ainda em “riscos ergonômicos” ou em “aspectos ergonômicos”, o que configura uma inconsistência, considerando-se que a Ergonomia (especialmente a Ergonomia da Atividade) se constituiu em disciplina específica que estuda a relação homem-trabalho. Ao fazê-lo, ela contempla, inclusive, os referidos componentes biológicos, físicos e químicos com os quais o homem interage em situação de trabalho, não se limitando, porém, a eles (Wisner, 1994; Abrahão et al., 2009). De tal modo, estrutura-se como área de olhar abrangente e, assim, de reconhecida importância para o estudo do assunto.

Retomando e seguindo com o percurso, todavia, pode-se dizer que, em suma, a clássica Medicina do Trabalho evoluiu para conceber a Saúde Ocupacional e esta,

posteriormente, sofreu considerável influência da Medicina Social Latino-Americana de modo a constituir um novo campo, o da Saúde do Trabalhador, ao menos no tocante à tradição brasileira.

Por sua vez, as contribuições para a formação do campo da Saúde do Trabalhador vieram também de diversas outras áreas, das quais podemos citar, por exemplo, a própria Ergonomia da Atividade, assim como a Psicodinâmica do Trabalho (Dejours, 2015; Lancman e Sznclwar, 2008) e a Clínica da Atividade de Clot (2007, 2010) entre as mais influentes. Essas diversas perspectivas têm trazido profundas contribuições para a análise e a compreensão das relações entre trabalho e saúde.

Desse modo, cabe agora frisar quais são os principais pontos de distinção entre Saúde Ocupacional e Saúde do Trabalhador, interessando-nos, sobretudo, destacar as especificidades teóricas que caracterizam a perspectiva da Saúde do Trabalhador, campo ao qual vinculamos o presente estudo.

A este respeito, parece que as principais distinções entre Saúde Ocupacional, de modo geral, e Saúde do Trabalhador, de modo específico, começam no próprio contexto de construção da Saúde Ocupacional. Embora ancorada originalmente em saberes científicos (de modo mais imediato, nos saberes da Medicina), ela foi instituída formalmente a partir de interesses das empresas e do próprio capital, no sentido de buscar controlar a força de trabalho, conforme apresentado por Paparelli (2009, p. 29), fazendo alusão à Sato e Bernardo (2005). Com relação a esse assunto, o seguinte trecho dos comentários apresentados por Mendes e Dias (1991, p.341-342), são bastante elucidativos:

A medicina do trabalho, enquanto especialidade médica, surge na Inglaterra, na primeira metade do século XIX, com a Revolução Industrial. Quando Robert Dernham, proprietário de uma fábrica têxtil, preocupado com o fato de que seus operários não dispunham de nenhum cuidado médico a não ser aquele propiciado por instituições filantrópicas, procurou o Dr. Robert Baker, seu médico, pedindo que indicasse qual a maneira pela qual ele, como empresário, poderia resolver tal situação, Baker respondeu-lhe: "Coloque no interior da sua fábrica o seu próprio médico, que servirá de intermediário entre você, os seus trabalhadores e o público [...]". A resposta do empregador foi a de contratar Baker para trabalhar na sua fábrica, surgindo assim, em 1830, o primeiro serviço de medicina do trabalho.

Mas, quais seriam então as principais características da Saúde Ocupacional que a distinguiriam da perspectiva da Saúde do Trabalhador? Para tal questão, o

excerto a seguir nos parece apresentar a devida elucidação de modo claro e contundente¹⁰⁵:

[...] essa perspectiva, baseada nos conceitos da medicina do trabalho e da engenharia de segurança, afirma, basicamente, que: a principal fonte causadora de doenças e acidentes do trabalho é o *ambiente de trabalho*, sendo esse dividido nas variáveis “agentes físicos”, “químicos” e “biológicos”; os instrumentos que medem os efeitos desse ambiente para a saúde estabelecem *relações monocausais entre ambiente de trabalho e doença ou acidente ocupacional*; o conceito de *saúde* reduz-se à *ausência de doenças* e de acidentes de trabalho, desconsiderando as outras formas de prejuízo à saúde (dentre essas últimas, o sofrimento psíquico ou o desgaste mental) (Paparelli, 2009, p. 29, grifos da autora).

E quanto à saúde do trabalhador? Quais características principais a definiriam? Em linhas gerais, pode-se dizer que, entre diversos aspectos, três pontos sobressaem.

Em primeiro lugar, há que se citar a influência do Modelo Operário Italiano (MOI) de Ivar Oddone (1986), o qual buscou defender a participação do próprio trabalhador enquanto sujeito do processo de análise das condições reais de trabalho e de sua nocividade e agente necessário a esse processo, uma vez que, nessa perspectiva, não são considerados meros e passivos executores, tampouco simples objetos da análise de especialistas. Segundo tal abordagem, os trabalhadores são vistos enquanto sujeitos que vivenciam e analisam seu processo de trabalho, que detêm um conjunto de saberes indispensáveis que emanam da experiência. Esse é o primeiro ponto.

O segundo elemento que merece destaque na perspectiva da Saúde do Trabalhador é a forma como se olha para o adoecimento, não como um estado ou condição fixa, mas sim como um processo, o processo de saúde-doença, indo além, assim, da clássica definição de saúde proposta pela OMS, segundo a qual saúde seria um completo “estado de bem-estar físico, mental e social”.

Neste sentido, a menção que Neves, Brito e Athayde (2010, p. 250) fazem a respeito de como Canguilhem (1995) conceitua o processo saúde-doença torna-se fundamental. Nessa perspectiva:

[...] saúde e doença são vistas como dimensões constitutivas do processo dinâmico da vida e que se interpenetram, embora ambas não se confundam. A doença é assim entendida também como uma regra de vida [...] saúde tem a ver com a capacidade (normativa) do ser vivo estabelecer

¹⁰⁵ Para mais detalhes sobre o assunto, o trabalho de Lacaz (2007) apresenta relevante discussão.

novas normas, tolerar e enfrentar as infidelidades e as agressões do meio – o que significa mais do que adaptar-se. Ser saudável é, então, por um lado, ser normativo (que é diferente de ser normal); por outro, envolve também ser capaz de correr riscos, eventualmente cair enfermo, adoentar-se, e poder recuperar-se, exigindo-se o necessário suporte societário para tal.

Ao discutir esse assunto, Paparelli (2009, p.31) lembra que, para o referido autor, “ser saudável significa [...] ser capaz de detectar, interpretar e reagir – enfim, é a capacidade de cair enfermo (ficar doente) e poder recuperar-se”.

De igual maneira, o terceiro elemento representa significativa ampliação do olhar sobre o processo de saúde-doença dos trabalhadores, sobretudo quando comparado ao modelo anteriormente citado (o da Saúde Ocupacional). Trata-se do conceito de organização do trabalho, o qual tem em Dejours (2015) uma de suas principais referências. Para esse autor, o conceito de organização do trabalho foi definido a partir de sua comparação ao conceito de condições de trabalho, conforme se pode ver a seguir:

A organização do trabalho foi então conceituada pelo contraste com as condições de trabalho, sobre as quais, a maioria dos pesquisadores médicos e ergonômicos focalizavam seus estudos. Por condições de trabalho deve-se entender as pressões físicas, mecânicas, químicas e biológicas do posto de trabalho. As pressões ligadas às condições de trabalho têm por alvo principal o corpo dos trabalhadores, onde elas podem ocasionar desgaste, envelhecimento e doenças somáticas. (Dejours et al., 2015, p.125).

Na sequência, o autor explicita o que entende por organização do trabalho:

Por oposição, entendemos por organização do trabalho, por um lado, a divisão do trabalho: divisão de tarefas entre os operadores, repartição, cadência e, enfim, o modo operatório prescrito; e por outro lado a divisão de homens: repartição das responsabilidades, hierarquia, comando, controle, etc. O segundo termo aparece então como o complemento necessário do primeiro [...]. (Idem, ibidem).

Em outro texto, Dejours (1986, p. 11) afirma que saúde é “ter meios de traçar um caminho pessoal e original em direção ao bem-estar físico, psíquico e social”. Desse modo, “a saúde, portanto, é possuir esses meios”.

Nesse ponto, talvez seja oportuno acrescentar que a perspectiva da promoção da saúde, a qual, por sua vez, é vinculada à tradição da Saúde Pública (mais especificamente, à Saúde Coletiva), tem proposto também uma definição de saúde bastante próxima às definições até aqui apresentadas, sendo, por isso, proveitosa enquanto contribuição. A este respeito, Westphal (2013, p.167)

argumenta que: “saúde deixa de ser um objetivo a ser alcançado, tornando-se um recurso para o desenvolvimento da vida”.

Em suma, conforme já foi dito, pode-se dizer que o campo da Saúde do Trabalhador se constituiu a partir da necessidade de ampliação das características classicamente encampadas pela Saúde Ocupacional, características essas rejeitadas por serem consideradas limitadoras.

Mas limitadoras do quê? Limitadoras dos objetivos almejados quando nos colocamos a analisar as relações entre o trabalho e a saúde. Na perspectiva da Saúde do Trabalhador, as análises devem ter como objetivo a redução/eliminação da nocividade do trabalho e não a adaptação dos trabalhadores a condições adversas.

Repassando, então, para concluir: entre os principais elementos para os quais se voltaram esses esforços de ampliação conceitual e de análise do campo da Saúde do Trabalhador, podemos frisar o que segue.

Em primeiro lugar, destaca-se a rejeição à concepção de ambiente de trabalho como principal fonte causadora de doenças e acidentes de trabalho, sobretudo aquela que apresenta uma leitura focada nos tradicionais riscos físicos, químicos e biológicos analisados a partir de uma ótica linear e monocausal da relação entre ambiente de trabalho e adoecimento.

Na perspectiva da Saúde do Trabalhador, o olhar foi ampliado de modo a considerar a dimensão psicossocial dessas relações, além de identificar a complexidade, a multifatorialidade e a multicausalidade envolvidas no processo saúde-doença.

De modo complementar a esse quadro, a noção de organização do trabalho trouxe luz ao fato de que não é o ambiente de trabalho em si o causador dos agravos a saúde, nem simplesmente seus componentes materiais (condições de trabalho). Antes, são as relações praticadas entre as pessoas (e as regras que definem tais relações) que delimitam e projetam as condições gerais nas quais o trabalho é realizado, tornando-o nocivo ou não.

Dentre tais relações e regras, deve-se citar principalmente o modo como a hierarquia e as relações de poder são estabelecidas, ou seja: quem manda ou define

as regras? Como manda ou as define? Quem obedece? Como tem que obedecer? Como e sob quais critérios o trabalho está dividido entre os trabalhadores?

Dessa forma, o prioritário não é apenas procurar por agentes físicos, químicos ou biológicos se utilizando de instrumentos de medição e/ou detecção, pois elementos tais quais ritmo, estilos de gestão, pressão temporal, margens de ação ou restrições à ação passam a ser considerados de análise primordial, podendo ser tão adoecedores quanto agentes etiológicos ou componentes físico-químicos.

Por fim, como parte da ampliação conceitual que acabou por distinguir as duas perspectivas citadas, não se pode deixar de recuperar o que já foi dito sobre a importância de se considerar o saber do trabalhador como elemento central no processo de análise, rejeitando-se a noção de que a segurança e a saúde no trabalho são domínios específicos dos especialistas.

Outro ponto relevante a ser reforçado é que a noção de saúde-doença enquanto processo substituiu o olhar que via esses aspectos como estados ou condições estanques.

Por fim, cabe acrescentar que as considerações de Minayo-Gomez e Thedim-Costa (1997, p. 24) sobre as características da saúde do trabalhador tornam-se bastante apropriadas para buscarmos aqui concluir este assunto, conforme segue:

A área de Saúde do Trabalhador, no Brasil, tem uma conotação própria, reflexo da trajetória que lhe deu origem e vem constituindo seu marco referencial, seu corpo conceitual e metodológico. A princípio é uma meta, um horizonte, uma vontade que entrelaça trabalhadores, profissionais de serviços, técnicos e pesquisadores sob premissas nem sempre explicitadas. O compromisso com a mudança do intrincado quadro de saúde da população trabalhadora é seu pilar fundamental, o que supõe desde o agir político, jurídico e técnico ao posicionamento ético, obrigando a definições claras diante de um longo e, presumidamente, conturbado percurso a seguir.

Na sequência, completam:

Um percurso próprio dos movimentos sociais, marcado por resistência, conquistas e limitações nas lutas coletivas por melhores condições de vida e de trabalho; pelo respeito/desrespeito das empresas à questionável legislação existente e pela omissão do Estado na definição e implementação de políticas nesse campo, bem como sua precária intervenção no espaço laboral (Idem, ibidem).

Feita essa breve apresentação acerca do percurso da área da Segurança Saúde no Trabalho e das principais distinções que caracterizam, por um lado, a

Saúde Ocupacional e, por outro, a Saúde do Trabalhador, já podemos nos dedicar a especificar qual é o ferramental teórico do qual nos serviremos em nossa pesquisa.

2.1. Fundamentos teóricos para análise do processo saúde-doença dos professores

Estabelecida nossa filiação teórico-conceitual ao campo da Saúde do Trabalhador, bem como tendo apresentado o modo como concebemos suas características fundamentais, além de sua maneira peculiar de olhar para a relação trabalho-saúde, gostaríamos de destacar que nos reportaremos a esse campo buscando fazê-lo de forma ampla e recursiva, não nos vinculando específica e estritamente a uma das diversas linhas teórico-conceituais que compõem esse amplo campo.

Tentaremos, assim, utilizar o arcabouço conceitual legado por esse campo do modo mais amplo possível, a fim de buscarmos compreender, ainda que em linhas gerais, os mecanismos básicos por meio dos quais o processo saúde-doença se constitui.

Sendo assim, cabe apresentar uma explicitação dos principais conceitos e pressupostos teóricos que procuraremos mobilizar quando estivermos a analisar os dados empíricos de nossa pesquisa. Trataremos os conceitos aqui citados enquanto instrumentos, ou seja, como ferramentas teórico-conceituais às quais buscaremos recorrer sempre que os dados a serem analisados assim exigirem.

Cabe então iniciar dizendo que algumas noções e conceitos principais já foram apresentados anteriormente, e de modo bastante direto. Dentre eles destacam-se, em especial, a concepção de saúde-doença enquanto processo, assim como os conceitos de condições e organização do trabalho. Não delimitaremos esses conceitos na presente seção por já o termos feito na anterior.

Há, todavia, outros conceitos que também já foram citados ao longo do trabalho, mas não de modo direto como foi o caso desses supramencionados. Entre tais conteúdos teóricos a acrescentar, podemos citar a perspectiva dejouriana de sofrimento e prazer no trabalho (que compõe a explicação sobre o processo saúde-doença própria à Psicodinâmica do Trabalho), além do conceito de real da atividade

proposto por Clot (2007, 2010) e que remete à abordagem da Clínica da Atividade. De modo complementar, gostaríamos também de acrescentar ao debate o conceito de sofrimento social proposto por Kleinman et al. (1997). Falemos então sobre tais conceitos e perspectivas.

Segundo Dejours (2015), prazer e sofrimento no trabalho fazem parte de uma mesma dinâmica: a dinâmica do processo saúde-doença. Neste sentido, são os equilíbrios ou os desequilíbrios entre eles que podem explicar diversos processos de adoecimento dos trabalhadores, principalmente os de natureza psíquica e somática.

Em linhas gerais, ao estudar diversas categorias profissionais, o pesquisador e o grupo de pesquisa a ele associado notaram que os trabalhadores reagem de modos muito distintos às pressões do trabalho. Dito de outra forma, eles observaram que as mesmas pressões do trabalho que acabavam levando alguns ao adoecimento não produziam o mesmo efeito adoecedor sobre outros, mas geravam alguns comportamentos “estranhos” (Dejours, 2015, p.122), identificados mais tarde como comportamentos defensivos. Dedicados, portanto, inicialmente à questão da Psicopatologia do Trabalho, suas pesquisas avançaram depois para a noção de Psicodinâmica (Idem, ibidem; Lancman et al., 2008).

Neste percurso, o pesquisador e o grupo de estudos a ele vinculado entenderam que havia uma diferença fundamental entre dois tipos de sofrimento que passaram a distinguir. Por um lado, estaria o sofrimento criador, fruto de estratégias defensivas pessoais ou coletivas, por meio do qual os trabalhadores (se utilizando de sua capacidade criativa) conseguiriam transformar o destino do sofrimento, conforme se observa:

O desafio real na prática, para a psicopatologia do trabalho, é definir as ações suscetíveis de modificar o destino do sofrimento e favorecer sua transformação em criatividade (e não sua eliminação). Quando o sofrimento pode ser transformado em criatividade, ele traz uma contribuição que beneficia a identidade. Ele aumenta a resistência do sujeito ao risco de desestabilização psíquica e somática. O trabalho funciona então como um mediador para a saúde (Dejours et al., 2015, p.137).

Por outro lado, quando as circunstâncias não permitem essa transformação do sofrimento em criatividade e, portanto, defesa, tomaria lugar outro tipo de sofrimento, o patogênico.

Podemos distinguir dois tipos de sofrimento: o sofrimento criador e o sofrimento patogênico. O último aparece quando todas as margens de

liberdade na transformação, gestão e aperfeiçoamento da organização do trabalho já foram utilizadas. Isto é, quando não há nada além de pessoas fixas, rígidas, incontornáveis, inaugurando a repetição e a frustração, o aborrecimento, o medo, ou o sentimento de impotência (Dejours et al., 2015, p.137).

Desse modo, o processo de adoecimento no trabalho é explicado pelo autor como um processo dinâmico que não surge de maneira linear, nem necessariamente como resultado – ou causa – direto do sofrimento. Segundo ele, o sofrimento é algo a que todos estão sujeitos, sendo “inevitável e ubíquo” (Idem, *ibidem*). A questão é como o sofrimento afeta cada um e quais são os meios que cada um consegue ter ou não a sua disposição para lidar e transformar esse sofrimento por meio da criatividade e da engenhosidade.

Não devemos, contudo, supor que o autor individualize a questão, pois, para ele, os recursos mobilizados pelos próprios trabalhadores até dependem de mecanismos pessoais e da história singular do sujeito, mas também (e muito mais) de uma série de outros fatores, tais quais os organizacionais e os sociais.

Quando, ao contrário, a situação de trabalho, as relações sociais de trabalho e as escolhas gerenciais empregam o sofrimento no sentido de sofrimento patogênico, o trabalho funciona como mediador da desestabilização e da fragilização da saúde (Idem, *ibidem*).

Assim, para o autor, o adoecimento aconteceria quando as condições objetivas não dão a esse trabalhador a margem de reação necessária, conforme explicitação a seguir, apresentada de forma a concluir este tópico:

[...] quando todas as margens de liberdade na transformação, gestão e aperfeiçoamento da organização do trabalho já foram utilizadas. Isto é, quando não há nada além de pessoas fixas, rígidas, incontornáveis, inaugurando a repetição e a frustração, o aborrecimento, o medo, ou o sentimento de impotência. Quando foram explorados todos os recursos defensivos, o sofrimento residual, não compensado, continua seu trabalho de solapar e começa a destruir o aparelho mental e o equilíbrio psíquico do sujeito, empurrando-o lentamente ou brutalmente para uma descompensação (mental ou psicossomática) e para a doença. Fala-se então de sofrimento patogênico (Idem, *ibidem*).

Outra perspectiva teórica que também auxilia nossa análise é a Ergonomia da Atividade (Wisner 1994; Guérin et al., 2001; Abrahão et al., 2009; Viela, Almeida e Mendes, 2012), mais precisamente seu conceito de atividade de trabalho.

De acordo com essa perspectiva, deve-se fazer distinção entre os conceitos de tarefa e atividade (de trabalho), uma vez que a atividade de trabalho se situa na intersecção entre o trabalho que foi prescrito (a tarefa) e aquilo que efetivamente se

realizou, isto é, o trabalho real, a atividade propriamente dita (Abrahão et al., 2009; Viela, Almeida e Mendes, 2012).

Segundo essa visão, que é fundamental para a compreensão do trabalho e da análise dos processos de adoecimento dele decorrentes, a explicação para os adoecimentos e os agravos à saúde e/ou à integridade dos trabalhadores residiria na identificação das variabilidades do trabalho, que existem na intersecção situada entre a tarefa e a atividade propriamente dita, explicando-a.

A este respeito, cabem algumas definições. Primeiro, vejamos o que se entende por tarefa.

[...] a **tarefa** é entendida como um conjunto de prescrições, com relação àquilo que o trabalhador *deve fazer*, segundo determinadas normas e padrões de quantidade/qualidade e por meio de equipamentos e ferramentas, pois elas influenciam as possibilidades de ação. A tarefa não é o trabalho, mas o que é prescrito pela empresa exterior ao trabalhador. Ela determina e constrange sua atividade (Abrahão et al., 2009, p.49, grifos dos autores).

A tarefa corresponde, portanto, à noção de trabalho prescrito. A atividade, por sua vez, significa:

O conceito de **Atividade**, fio condutor da **análise ergonômica**, pode ser compreendido sob diferentes dimensões: a) Uma delas pode ser definida como sendo o que o trabalhador *faz*: suas ações, suas decisões para atingir os objetivos definidos na tarefa ou redefinidos de acordo com o real; b) A outra considera a forma segundo a qual o trabalhador usa de si para atingir os objetivos [...]; c) A atividade pode ser analisada também a partir das estratégias operatórias adotadas pelo trabalhador para cumprir as metas com as condições fornecidas (Ibidem, p. 52-53).

Desse modo, o trabalho real, isto é, a atividade efetivamente realizada, configura-se como aquilo que é feito pelo trabalhador (a estratégia empregada) para dar conta do que lhe é pedido.

Quando as variabilidades encontradas nesse percurso (que vai da tarefa à atividade) acabam por fragilizar o trabalhador ou o sistema de trabalho no qual ele está inserido, e isso acontece de modo que o trabalhador não consegue mais regular as variabilidades (o que ele geralmente faz graças as suas próprias habilidades, embora de modo quase invisível), o resultado poder ser o adoecimento/acidente de trabalho. É por isso que, para tal perspectiva, o saber do trabalhador é considerado fundamental, por ser aquele que permite compreender o trabalho real (Guérin et al., 2001; Wisner, 1994).

Dito isso, podemos falar agora sobre outro referencial teórico-conceitual que nos será fundamental na análise. Trata-se dos conceitos propostos por Yves Clot (2007, 2010), os quais possuem interfaces significativas com o quadro conceitual ora apresentado, visto que esse autor reconhece tanto a noção de atividade de trabalho da Ergonomia francesa, como as de sofrimento, prazer e estratégias defensivas vinculadas ao trabalho propostas pelo pensamento dejouriano. A depender do tipo de olhar empregado, as referidas perspectivas podem ser consideradas complementares, visto que o autor se propõe a complementá-las.

Para Clot (2007, 201), o que adocece não é apenas o desequilíbrio que acaba por imperar durante a atividade de trabalho ou, dito de outro modo, o equilíbrio que os trabalhadores não conseguem obter por meio da ação que empreendem com a finalidade de regular as variabilidades que existem entre o trabalho prescrito e o trabalho real, conforme apresentamos. Tampouco são as falhas das estratégias defensivas dos trabalhadores que explicariam todo o processo de adoecimento, ou seja, não se trata, para ele, de falha da capacidade criativa colocada em ação pelos trabalhadores para enfrentar o sofrimento no trabalho, mas sim daquilo que eles não podem fazer, daquilo que foi impedido.

Sendo assim, às noções de tarefa (trabalho prescrito) e atividade (trabalho real), propostas no âmbito da Ergonomia da Atividade, o autor acrescenta o conceito de “real da atividade”, que consiste basicamente naquilo que poderia ser feito, mas não se faz: as atividades suspensas, contrariadas, sem possibilidades de realização (Clot, 2010, p.103-104).

Dito de outro modo, enquanto a atividade real da Ergonomia se volta para aquilo que efetivamente se faz, o “real da atividade” consiste naquilo que poderia ter sido feito, mas não se pôde fazer, no que se gostaria de fazer e não foi possível e, indo mais além, até mesmo naquilo que se faz para não fazer aquilo que deve ser feito. Segundo o próprio autor:

Sabe-se que a ergonomia e a psicologia do trabalho têm insistido sobre a distinção entre tarefa prescrita e atividade real: a tarefa é aquilo que deve ser feito, enquanto a atividade é aquilo que se faz [...]. Mas, de fato, tivemos de dar um passo além: não há convergência entre atividade realizada e atividade real [...]. À sua maneira, Vygotsky já dizia: “o homem está pleno, em cada minuto, de possibilidades não realizadas” [...]. Nisso também, o real da atividade é, igualmente, o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar. E convém

acrescentar – paradoxo frequente – o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser feito, assim como o que se tinha feito a contragosto (Idem, ibidem).

Em virtude disso e de outras conclusões a que o autor foi chegando ao longo de seus estudos, sua explicação para o processo saúde-doença passou a se configurar em torno da noção do “poder de agir”. Segundo ele, quanto mais poder tem o trabalhador para agir no – e sobre – o trabalho, mais se consegue manter o equilíbrio das condições de saúde. De modo contrário, quanto mais o trabalho é impedido e quanto mais o poder de agir sobre ele é tolhido, mais nociva fica a relação com o trabalho.

A respeito do poder de agir em suas relações com o quadro conceitual apresentado anteriormente, Clot (2010, p. 15-16) afirma que:

O problema merece, portanto, nossa atenção [...] o conceito de poder de agir diz respeito à atividade. A tarefa, por si só, não é suficiente. Até mesmo sob coação externa, o poder de agir se desenvolve ou se atrofia na “caixa preta” da atividade de trabalho. Ele avalia o raio de ação efetivo do sujeito ou dos sujeitos em sua esfera profissional habitual [...] O poder de agir é heterogêneo. Pode-se dizer que ele aumenta ou diminui em função da alternância funcional entre o sentido e a eficiência da ação [...] esvaziada de seu sentido, a atividade do sujeito se vê amputada de seu poder de agir quando os objetivos da ação em vias de se fazer estão desvinculados do que é realmente importante para ele e quando outros objetivos válidos, reduzidos ao silêncio, são deixados em suspenso.

Apresentadas essas noções já clássicas para o campo da Saúde do Trabalhador, queremos, por fim, apresentar uma última, que consideramos de singular importância para nossa pesquisa. Trata-se do conceito de sofrimento social que vem sendo defendido por Kleinman, Das e Lock (1997).

Tal conceito, ao contrário dos citados anteriormente, não se configura como habitual entre os estudos do campo da Saúde do Trabalhador, mas demonstra grande potencial de compatibilidade com ele devido à natureza da abordagem que propõe. Nesse sentido, Pussetti e Brazzabeni (2011, p. 468) explicam que:

O conceito de sofrimento social emergiu nas últimas décadas como lente particularmente apropriada para olhar as relações profundas entre a experiência subjetiva do mal-estar e os processos históricos e sociais mais amplos. O sofrimento, enquanto sentimento humano, foi por muito tempo imaginado como uma experiência inata, ligada ao corpo natural e, portanto, universal – fenômeno pan-humano e pré-cultural, associado aos lugares simbólicos da interioridade –, pouco interessante, nesse sentido, e ainda menos acessível aos métodos da análise sociocultural. Este paradigma universalista está ligado a uma espécie de “realismo ingênuo segundo o qual o amor, a chuva, o casamento, os cultos, as árvores, o sofrimento, a morte, a comida e mil outras formas de realidade têm o mesmo significado

para todos os seres humanos” [...] Todavia, a partir de uma análise mais atenta, o sofrimento revela-se como um facto especificamente social.

Segundo essa concepção, o sofrimento social seria um tipo de sofrimento vivenciado não apenas de modo singular por parte de cada indivíduo, mas produzido no seio das instituições sociais que regulam a vida em sociedade, entre as quais podemos considerar desde a família até o Estado, sem deixar de lado, é claro, as instituições laborais às quais se vinculam os trabalhadores:

[...] O sofrimento social, nesta perspectiva, resulta de uma violência cometida pela própria estrutura social e não por um indivíduo ou grupo que dela faz parte: o conceito refere-se aos efeitos nocivos das relações desiguais de poder que caracterizam a organização social. Alude, ao mesmo tempo, a uma série de problemas individuais cuja origem e consequência têm as suas raízes nas fraturas devastantes que as forças sociais podem exercer sobre a experiência humana. O mal-estar social deriva, portanto, daquilo que o poder político, económico [sic] e institucional faz às pessoas e, reciprocamente, de como tais formas de poder podem influenciar as respostas aos problemas sociais. O sofrimento social é o resultado, em outras palavras, da limitação da capacidade de ação dos sujeitos e é através da análise das biografias dos sujeitos que podemos compreender o impacto da violência estrutural no âmbito da experiência quotidiana [sic]. (Ibidem, p. 469).

A partir do excerto supramencionado, é possível perceber o quanto o conceito de sofrimento social dialoga, por exemplo, com as noções de organização do trabalho e poder de agir que apresentamos anteriormente.

Mais do que isso, as análises que empreendemos das publicações sobre trabalho e saúde dos professores, conforme apresentamos no primeiro capítulo desta tese, assim como a própria pesquisa empírica que realizamos e cujos resultados serão apresentados mais adiante, levaram-nos a entender que o sofrimento social está na base dos sintomas que os professores têm sentido, constituindo-se, assim, em conceito bastante apropriado para nos auxiliar na análise dos dados que faremos mais adiante.

A fim de propor um fechamento para o presente quadro teórico-conceitual, cabe agora apresentarmos uma breve discussão a respeito do trabalho dos professores e das causas principais de seu adoecimento, conforme se pôde apreender ou depreender das pesquisas e das publicações consultadas sobre o assunto, bem como de nossas observações, reflexões e constatações.

3. Trabalho e processo saúde-doença dos professores

O que define o trabalho docente e no que consiste sua natureza? Como explicar os recorrentes (e crescentes) casos de adoecimento de professores dos quais falamos no primeiro capítulo desta pesquisa?

A fim de concluir (ainda que parcialmente) o assunto abordado neste capítulo e articulá-lo ao primeiro, vamos nos dedicar aqui a buscar responder brevemente – ou pelo menos propor algumas considerações – a essas questões.

3.1 O trabalho docente: natureza, dilemas e propósito

Embora pareça simples, definir o trabalho docente é uma tarefa demasiadamente complexa, tendo em vista não apenas a especificidade do trabalho que os professores realizam, mas, sobretudo, as peculiaridades do contexto histórico-social e institucional no qual esse trabalho se desenvolve.

São, portanto, dois tipos de natureza que estão em jogo: a natureza do trabalho docente, por um lado, e a natureza das instituições educativas nas quais se realiza esse trabalho, por outro, ambas constituindo, evidentemente, duas dimensões que se integram.

Inserido em uma sociedade de classes subordinada à lógica capitalista, o trabalho do professor exige que sua análise seja feita a partir dos mesmos critérios que se aplicam à análise das outras atividades de trabalho que vivem sob os moldes de tal tipo sociedade. A este respeito, a ótica marxiana, já comentada por nós, torna-se sempre uma referência indispensável.

Nessa perspectiva, diversos autores que se dedicaram a analisar integralmente ou em partes o trabalho docente (Paro, 1993, 1995; Basso, 1998; Paparelli, 2009; Santos, 2015; Silvestre, 2016) reconhecem que o trabalho do professor é singular e, embora não escape à lógica capitalista, insere-se nela a partir de uma dinâmica que não atende à explicação mais genérica.

Por explicação mais genérica nos referimos à explicação de linha geral, porém clássica, de que o capital se desenvolve por meio da geração de mais-valia, obtida basicamente pela via da apropriação do produto do trabalho, o qual, por sua

vez, dá-se pela subordinação daqueles que vendem sua força de trabalho àqueles que detêm os meios de produção (Marx, 1996, 2008).

Dentro dessa lógica, opõem-se aqueles que pensam e determinam os modos como o trabalho deve ser realizado – representando os donos dos meios de produção – àqueles que o executam, os quais, por não possuírem nem os meios de produção, nem o produto que resultou de seu trabalho, estariam diante daquilo que se passou a chamar de trabalho alienado (ou estranhado, conforme preferem algumas traduções¹⁰⁶).

Embora, em linhas gerais, a lógica predominante seja essa, sabe-se que o pensamento marxiano é bastante sistemático/complexo. Como tal, apreendeu também outras dinâmicas por meio das quais o sistema capitalista subordina a força de trabalho e dela se apropria, assim como das tentativas de negação desse sistema que a inventividade humana e a própria experiência social engendram.

Desse modo, o trabalho do professor (principalmente da escola pública), não se ajusta suficientemente nessa explicação mais geral. Isso porque, conforme discutido por Paro (1993, 1995, 2003), Basso (1998) e Paparelli (2009), por exemplo, o trabalho do professor é imaterial e não produtivo, ou seja, seu resultado não é um objeto tangível, assim como sua finalidade não é a produção de mais-valia (Ibidem, p.9).

Além disso, a margem de autonomia que a própria natureza do trabalho docente traz consigo faz com que esse trabalho não se subordine linearmente à lógica que separa aqueles que planejam daqueles que executam.

Embora se reconheça que, em certa medida, o professor deva se subordinar aos órgãos de planejamento, deliberação e supervisão educacional, o controle da atividade que ele realiza na sala de aula é difícil de alcançar, dando-lhe assim uma relativa margem de autonomia. Dentro de certos limites, portanto, o docente acaba tendo possibilidades de ser, ao mesmo tempo, planejador e executor de seu próprio trabalho (Basso, 1998).

Para explicar esse lugar peculiar que o trabalho do professor ocupa dentro da lógica capitalista, recorreu-se ao conceito marxiano de “subsunção formal do

¹⁰⁶ A este respeito, o trabalho de Silvestre (2016, p.28) apresenta uma proveitosa delimitação.

trabalho ao capital” (Paparelli, 2009, p. 9, apud Paro, 2003), caracterizado como dinâmica própria das origens do sistema capitalista, momento no qual o capital teria se apropriado do produto do trabalho, sem alterar o processo de trabalho.

Apenas em momento posterior é que o capital teria buscado acirrar a produtividade de modo a transformar o processo de trabalho e constituir a “subordinação real do trabalho ao capital” e a divisão pormenorizada do trabalho, caracterizada em especial pela redução do tempo socialmente necessário para a produção de mercadorias e, conseqüentemente, do tempo de trabalho dedicado à produção de mais-valia.

Essas transformações é que teriam resultado em nova forma de organização do trabalho caracterizada pela divisão de homens e tarefas entre aqueles que planejam e mandam, por um lado, e os que obedecem e executam, por outro, gerando a perda do poder sobre o próprio trabalho por parte dos trabalhadores, tornados, assim, massivamente assalariados.

Dessa maneira, Paparelli (2009, p.9-10) cita Paro (2003) para explicar que:

Nesse sentido [...] o trabalho docente, apesar de subsumido formalmente ao capital, ou seja, apesar estar submetido a uma lógica compatível com a produção de mercadorias e a extração de mais-valia, mantém uma parte que inviabiliza a completa separação entre planejamento e execução do trabalho, sendo impossível por isso sua submissão real ao capital.

No mesmo sentido, em seu artigo “Significado e sentido do trabalho docente”, Basso (1998, p. 2-3) afirma que:

[...] no trabalho fabril há a objetivação cada vez maior do processo, deixando, em contrapartida, uma menor margem de autonomia ao trabalhador, visando garantir a produção de valor em escala ascendente. Na atividade de ensino, o processo de "racionalização" não tem como finalidade direta a criação de valor. Pode-se dizer que as transformações advindas desse processo na área do ensino não acarretaram, ainda, modificações significativas na natureza da atividade docente [...]. Nesta situação, o professor mantém autonomia para escolher metodologias, fazer seleção de conteúdos e de atividades pedagógicas mais adequadas a seus alunos segundo o interesse ou suas necessidades e dificuldades. Essa autonomia, garantida pela própria particularidade do trabalho docente, indica que os professores podem dificultar as ações de especialistas, do Estado etc., com pretensão de controle de seu trabalho.

Embora muitos autores (Freitas et al., 2009; Pavan e Backes, 2016; Jacomini e Penna, 2016) tenham reconhecido que a autonomia do professor vem sendo cada vez mais tolhida e/ou solapada, o fato é que alguma margem de autonomia para

planejar e executar o próprio trabalho está mantida, ainda que cada vez mais dificuldades sejam postas pelos processos de transformação em curso.

Referimo-nos aqui principalmente ao avanço das reformas neoliberais introduzidas a partir dos anos 1990 e, mais recentemente, às políticas de avaliação (Freitas et al., 2009) empreendidas pelos sistemas de ensino (fruto dessa mesma lógica), as quais têm cobrado cada vez mais que os professores trabalhem em função de preparar os alunos para terem um bom desempenho em provas de larga escala, quase que reduzindo o trabalho do professor a essa tarefa, minando, assim, ainda mais sua margem de autonomia.

3.1.1. Metáforas sobre o trabalho docente

Existe uma discussão que não pretendemos aprofundar aqui, mas que, a título de registro cabe mencionar, dada sua relevância. Trata-se da tentativa de associação do trabalho docente ao trabalho fabril, isto é, da associação do professor ao operário, conforme foi possível apreender a partir do excerto anteriormente mencionado. Ainda que tenha rejeitado tal associação, o referido excerto colocou essa questão em perspectiva.

A este respeito, o estudo de Santos (2015) é bastante esclarecedor e proveitoso para a discussão. Nele o autor se dedicou a resgatar, de modo bastante interessante, algumas grandes metáforas que vêm sendo utilizadas para representar socialmente o trabalho docente.

Entre elas estão perspectivas mais funcionalistas, como a que vincula o trabalho docente ao sacerdócio, por um lado, e a que o vincula à composição da família, por outro, sendo neste caso uma espécie de extensão dela (daí muitas professoras serem chamadas de tias). Não há como deixar de mencionar que tais perspectivas se utilizam de suas ditas metáforas como forma de naturalizar (isto é, tomar como naturais ou inevitáveis) as más condições de trabalho e os baixos salários dos professores¹⁰⁷, uma vez que sacerdócio e os deveres familiares são

¹⁰⁷ A formulação é bastante simples, porém perversa. O pressuposto principal é o seguinte: se a docência equivale ao sacerdócio e/ou à função familiar (especialmente à materna), não é necessário haver pagamento proporcional ao tamanho/importância da missão, isso porque a figura da mãe, por exemplo, cumpre seu papel despretensiosamente, isto é, sem querer nada em troca, já que o retorno do filho já lhe serve de compensação. Além do mais, o próprio potencial de ser mãe lhe teria sido conferido pela natureza (em termos biológicos), na figura de uma vocação natural. Em se tratando de

inerentes a certas doses de sacrifício, dificuldades inevitáveis, doação e voluntarismo.

Além dessas, o referido autor cita também a metáfora que tentou construir a imagem do professor como um trabalhador (da educação), associando-o ao conceito de classe trabalhadora, primeiro a partir de uma lógica mais genérica e socialmente prestigiada que o retratou como um especialista do ensino e, depois, a partir de uma ótica mais fabril que associou o professor ao operário.

Segundo Santos (2015), tal construção foi empreendida a fim de propiciar uma identificação dos professores com os movimentos sindicais, incluindo, assim, o docente como parte do “operariado” e, portanto, profissional que pudesse se identificar com tais movimentos.

Feita a discussão, ele critica tais metáforas – em especial a última –, dizendo que ela acabou produzindo efeito negativo, facilitando para que o professor passasse a ser tratado efetivamente como um operário por parte dos órgãos de controle da vida funcional. Para ele, a natureza do trabalho docente é outra e, por isso, não pode ser reduzida à comparação com o trabalho fabril.

Propõe, então, que não se fale no trabalho de um trabalhador ou operário (proletário) da educação, mas sim em ação docente, passando de uma visão calcada em metáforas para outra fundamentada no conceito de ação, conforme Arendt (1987). Para ela, ação é a “capacidade de começar algo novo”, a “capacidade de iniciativa que é reservada aos humanos”.

3.1.2 Trabalho ou profissão docente?

Para ajudar a encaminhar essa discussão, uma referência ao trabalho de Cericato (2016) demonstra-se apropriado. Ao se dedicar a estudar a profissão docente e questionar seu *status* de profissão, a autora recorre a Nóvoa (2003) para argumentar que:

A literatura especializada aponta a dificuldade de definir a docência como uma profissão e diversos são os fatores ligados a isso. O primeiro deles [...] refere-se ao fato de o trabalho docente ser licenciado, regulamentado e

vocação, a lógica do pagamento e/ou alto retorno financeiro não se aplicaria, assim como à noção de sacerdócio, a qual pressupõe doação voluntária. Para mais detalhes sobre este assunto, a obra de Louro (1997) pode ser consultada, assim como o próprio trabalho em questão.

fiscalizado pelo Estado, o que constitui importante obstáculo à instituição dessa atividade como profissão. A estatização da docência – iniciada, no Brasil, com a reforma pombalina – não foi capaz de levar adiante a construção de uma codificação deontológica nos moldes das existentes para as demais profissões liberais, caso dos médicos, dentistas, advogados, engenheiros, dentre outros (Cericato, 2016, p.275).

Mais adiante, ela expõe de modo ainda mais contundente a razão de tal questionamento:

Assim, embora também sejam regulamentadas pelo Estado, essas profissões possuem um maior grau de autonomia na gestão e na fiscalização internas, realizadas por seus próprios membros, o que não ocorre com a classe dos professores. Ao controlar o exercício formal da docência, o Estado atribui ao professor a condição de funcionário, privando-lhe de autonomia na regulação de sua profissão (Idem, *ibidem*).

No mesmo sentido, ao estudar um grupo de 700 professores de um município do estado do Rio de Janeiro em busca de identificar elementos formais que caracterizariam o trabalho docente a partir do conceito de profissão, Barros e Mazzotti (2009, p.167) referiram ter identificado algumas dificuldades na definição da docência enquanto tal:

Todavia, essa profissão está em causa, pois é comum ouvir que qualquer um pode ser professor, não sendo necessária alguma formação específica [...] afirma-se que não é uma profissão por não apresentar as características definidas, por exemplo, pela Sociologia. Da perspectiva da Sociologia, a profissão docente caracteriza-se por ser uma semiprofissão, a que requer formação, mas suas tarefas não são autônomas, não se sustentam em saberes próprios, tendo por principal ocupação o cuidar e por ser constituída predominantemente por mulheres.

Não há como deixar de definir essa interpretação como demasiadamente ortodoxa e depreciativa, expressando generalizações e uma avaliação muito superficial do que seja, de fato, o trabalho docente. Por assim também entender, as autoras prosseguiram, argumentando que:

O poder das profissões enraíza-se na organização do trabalho, com seus grupos e subgrupos, não paira no vazio social por decorrer de seu reconhecimento pelos demais atores sociais, inclusive pelas normas e leis. Por exemplo, os astrólogos constituíam uma profissão reconhecida, relevante e poderosa em sociedades pré-modernas, eram profissionais e ainda o são para certos grupos sociais, mas atualmente não o são legal e socialmente reconhecidos como tais. As relações sociais instituem uma profissão por um ethos, um modo regular de fazer e ser, operando por meio de sistemas simbólicos que permitem apresentar seus membros uns aos outros e todos eles para os demais atores sociais (Ibidem, p.168).

Conforme se pode observar, as autoras concluíram que a caracterização de uma profissão depende, sobretudo, do reconhecimento social a ela atribuído. Ainda assim, não se pode deixar de considerar possíveis ameaças a esse estatuto,

decorrentes das diferentes e crescentes tentativas de solapamento da autonomia dos professores, conforme já comentado.

O trecho a seguir ajuda a propor uma conclusão para este tópico, mantendo, todavia tal reflexão sob alerta:

Para a Sociologia do Trabalho, uma profissão é uma modalidade de organização e divisão técnica do trabalho que tem por limites sua organização social. Ela se caracteriza pelo prestígio e reconhecimento social, tendo o poder de categorizar e classificar as coisas do mundo. A um grupo profissional, é conferido o controle de um domínio de trabalho, logo tem um mandato para definir as regras que asseguram seu status profissional (Ibidem, p. 167).

Em nossa dissertação de mestrado (Silva, 2008), dedicamos parte de nossa discussão a este assunto, na perspectiva da trajetória dos estudos sobre formação de professores. Ao fazê-lo, concluímos que, além da formação, assim como do acesso ao posto de trabalho (o cargo) que permite o exercício do ofício e do reconhecimento social, o autorreconhecimento também é fundamental, uma vez que o processo de constituição de uma profissão requer que os trabalhadores vinculados a ela se assumam como seus integrantes (Ibidem, p. 36), reafirmando-a.

3.1.3 Significado e sentido¹⁰⁸ do trabalho docente

Sendo considerada (tecnicamente) uma profissão ou não, e estando submetida à lógica capitalista de modo mais visceral ou menos visceral, o fato é que a essência do trabalho docente é imaterial e sua caracterização enquanto atividade de trabalho é inegável.

Dessa forma, cabe agora refletirmos sobre qual é o seu significado, isto é: o que o define enquanto dever-fazer? O que o mantém enquanto propósito socialmente estabelecido e aceito? Para tanto, perguntemo-nos então: no que consiste o trabalho docente?

De um modo geral, poderíamos dizer simplesmente que o trabalho docente consiste em ensinar. Falar em ensino, no entanto, leva-nos obrigatoriamente a falar

¹⁰⁸ Assim como Basso (1998), trataremos aqui sentido como a visão subjetiva que cada indivíduo constrói e significado, por sua vez, como a “generalização e a fixação da prática social humana”, isto é, o entendimento socialmente compartilhado e estabelecido.

em educação. Sendo assim, como então nos reportar ao trabalho do professor? Seria ele um trabalho de ensinar ou de educar? Ou ambos?

Considerada a complementariedade entre os conceitos de ensino e educação, além dos modos como eles estão imbricados, podemos dizer que ensinar quase que equivale a educar; educar, por sua vez, é também quase equivalente a ensinar. Trata-se, por assim dizer, de termos complementares, uma vez que não há como educar sem ensinar.

Em sentido contrário, todavia, há quem defenda que é possível ensinar sem educar, como veremos a seguir, mas considerada toda a complexidade que envolve o ato educativo, entendemos, de nossa parte, que isso é possível apenas de modo muito relativo.

Mais precisamente, consideramos que isso se dá apenas enquanto uma interpretação subjetiva possível, conforme podemos constatar, por exemplo, a partir da manifestação de algumas posições, dentre as quais se destacam as de alguns professores que se dizem incomodados com o fato de terem que ensinar condutas e valores aos alunos (segundo eles, isso seria educar, o que não reconhecem como seu papel), além de seu próprio dever (este sim, reconhecido) de ensinar aos alunos os saberes técnico-científicos próprios à(s) disciplina(s)¹⁰⁹ que lecionam.

Há, portanto, que se ressaltar não apenas a existência de distinção entre os dois termos, mas também as ressalvas que muitos – inclusive professores – fazem com relação a um deles (que é o termo educar). Para alguns, o trabalho de ensinar (saberes disciplinares) seria papel dos professores, enquanto o de educar seria dos pais, das famílias ou das instituições sociais incumbidas dessa função, dentre as quais, segundo tal visão, a escola não figuraria.

Outros ainda poderiam incluir nessa discussão a noção de cuidado. Esta, por sua vez, seria atribuída, sobretudo, aos professores que atuam na educação infantil, junto aos alunos de menor faixa etária. Isso nos leva a perceber, portanto, que as respostas às perguntas que foram colocadas dependem muito do conceito de educação e ensino que cada um carrega consigo. Trata-se, assim, do sentido que

¹⁰⁹ Referimo-nos aqui aos saberes próprios aos conteúdos disciplinares (ou saberes disciplinares) do currículo oficial escolar, tais quais: Matemática, Português, História, Geografia, Artes, Biologia etc.

cada um atribui. Mas, a despeito disso, dependem também dos entendimentos socialmente construídos, isto é, dos significados instituídos.

Em nossa abordagem, buscaremos refletir (ainda que brevemente) sobre o assunto a partir da noção do significado atribuído a tais termos, uma vez que este (significado) é o que melhor traz consigo a dimensão social e histórica da questão, conforme nos interessa aqui.

3.1.4 Trabalho do professor: educar ou ensinar?

Apresentadas desse modo, podemos dizer que, embora educação e ensino sejam dimensões plenamente integradas, o termo ensino acaba remetendo muito mais à perspectiva pedagógica que se refere ao trabalho de mediação entre os alunos e sua apropriação dos saberes disciplinares que os professores realizam. Educação, por sua vez, remete ao cenário maior, isto é, ao contexto sócio-histórico dentro do qual se determina a função que as instituições sociais em questão (como família, escola etc.) devem cumprir, estando elas vinculadas ou não ao sistema formal de educação de cada povo.

A esse respeito, isto é, o da dimensão política do ato educativo, as obras de Paulo Freire (1996, 2005, 2006) são fartas em explicações e referências elucidativas. Dito isso, podemos voltar à questão inicial e retomar sua proposição: afinal, no que consiste então o trabalho docente? Qual é o seu significado?

A resposta a essas perguntas depende de alguns fatores essenciais. Por um lado, depende da concepção pedagógica particular que se tem em conta. Por outro, depende da concepção de educação e dos contornos que o cenário sociopolítico (mais amplo, portanto) impõe para o processo e as instituições educativas em questão.

Não que concepções pedagógicas e educativas se instituem de modo independente uma das outras. Pelo contrário, elas caminham de forma profundamente interdependente. A questão central, todavia, é que, dependendo do modelo educativo concebido e praticado, determinadas concepções pedagógicas podem ser consideradas mais ou menos relevantes, assim como mais ou menos apropriadas. Desse modo, é o contorno sociopolítico que define a concepção

pedagógica que se tornará hegemônica e qual será (ou quais serão) desqualificada(s), ou até mesmo censurada(s), a depender do cenário político em voga.

Podemos dizer então que o significado do trabalho docente depende, em primeira instância, da concepção pedagógica adotada e, em segundo lugar, do tipo de homem que se busca formar (Aranha, 2006a; Éboli, 2004). A partir de tal critério/parâmetro é que se consolidará fundamentalmente o modelo educativo de cada povo.

Do ponto de vista das concepções pedagógicas, temos, por exemplo, que, de acordo com a concepção tradicional, considerava-se que a função do professor era preparar o aluno para a boa convivência social. Daí as orientações referentes a valores e costumes sociais (inclusive de cunho religioso) terem constado do conjunto de práticas incorporadas pelos professores às suas aulas em diversos momentos e contextos da história da educação.

Isso era comum, por exemplo, no ensino jesuítico, representação clássica de educação tradicional na história do Brasil. Com relação ao método de ensino, a memorização era seu elemento principal, tanto como caminho para o ensino, como também enquanto parâmetro avaliativo. Nesses termos, considerava-se que o aluno havia aprendido quando ele era capaz de repetir tudo aquilo que lhe era apresentado como conteúdo a memorizar. Sendo assim, além de ser rígido com os alunos e cobrar deles a memorização das lições, a função atribuída ao professor era vista como a de transmitir seu conhecimento ao aluno.

Havia, inclusive, toda uma estética manifesta no próprio mobiliário do ambiente que constituía a sala de aula, a qual apontava para uma relação de superioridade dos professores com relação aos alunos, refletindo o modo como se concebia o ensino. Como exemplo mais clássico, pode-se citar que a mesa do professor ficava distante dos alunos e em piso mais elevado do que eles.

Por outro lado, se considerarmos outra concepção pedagógica mais contemporânea, como o construtivismo, por exemplo, veremos que a perspectiva com relação à função do professor é outra. Segundo tal concepção, o professor não é mais visto como a representação de alguém superior ao aluno e sua função não é

mais tida como a de transferir conhecimentos, mas sim de mediar, ajudar o aluno a construir e se apropriar do saber.

Para o construtivismo, o conhecimento é concebido enquanto construção, a qual deve ser realizada conjuntamente entre alunos e professores, sendo estes os mediadores entre os alunos e o conhecimento.

Discutimos esse assunto de modo mais detalhado em nossa dissertação (Silva, 2008, p.99-127), mas vale destacar que os manuais de didática, história e filosofia da educação estão repletos de referências ao assunto (Aranha, 2006a, 2006b; Gadotti, 1993; Gonçalves, 2011; Libâneo, 2013; Piletti & Piletti, 2016).

Além da concepção pedagógica, a representação acerca do que deve constituir o trabalho do professor depende também da concepção de educação que se tem, bem como da modalidade de educação da qual se está falando.

Em termos de modalidade, podemos falar basicamente de três tipos: educação formal, educação informal e educação não formal, conforme, por exemplo, a seguinte apresentação:

[...] a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas (Gohn, 2006, p. 28, grifos da autora).

Vemos, assim, que a educação é um conceito muito mais amplo, uma vez que a educação está destilada em todas as esferas da vida social. É isso, por exemplo, que nos explica Brandão (2007, p.7-9):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações [...]. Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é o único praticante.

Feitas essas distinções, cabe lembrar que, no nosso caso, vamos nos voltar à educação formal, pois é nela que os professores – objeto de nosso estudo – realizam suas atividades de trabalho. Ainda assim, não se pode desconsiderar que,

quando falamos da educação formal – nosso foco de interesse –, ela está vinculada aos mesmos determinantes de caráter mais amplo (políticos, econômicos e sociais) que regem os demais tipos de educação de cada sociedade.

Não podemos, portanto, olhar para a educação de modo ingênuo, pois sempre haverá interesses maiores em jogo, inclusive no tocante à educação escolar. Sabemos que a escola é um aparelho institucional construído e mantido pelo sistema educacional de cada povo com a finalidade de garantir a execução de um determinado tipo de educação: a formal. Mas esse sistema formal de educação que a rege nunca é neutro, pois está sempre atrelado a questões de espectro muito superior a ele próprio, sendo mais um meio para se atingir propósitos específicos, do que um fim em si mesmo. Nesse sentido, Aranha (2006b, p.32) afirma que:

Conclui-se que a educação não pode ser compreendida fora de um contexto histórico-social concreto e, portanto, a prática social é ponto de partida e ponto de chegada da ação pedagógica [...]. Retomando o curso da história, vemos que a Grécia dos tempos homéricos preparava o guerreiro; na época clássica, Atenas formava o cidadão, e Esparta era uma cidade que privilegiava a formação militar; na Idade Média, os valores terrenos eram submetidos aos divinos, considerados superiores; no Renascimento, buscava-se educar para formar o gentil-homem, e assim por diante.

Destacados esses determinantes, percebe-se que a escola – lócus do trabalho do professor –, além de não poder ser vista como um ambiente neutro (uma vez que a própria educação não o é), deve ser concebida também como espaço não harmônico, visto ser habitada por interesses sociais diversos e antagônicos, constituindo-se, assim, em espaço de conflito. No caso da educação brasileira, tal fato se acentuou principalmente a partir do momento em que novos grupos sociais passaram a ingressar nela (Silva, 1993, 2004a, 2004b).

Escrevemos a respeito do caráter dual, conflituoso e potencialmente revolucionário da escola (no sentido de seu potencial transformador) em duas ocasiões. Primeiro durante a elaboração de material didático sobre a Sociologia da Educação (Silva e Thomé, 2013) e depois, de modo aplicado, em um texto de caráter técnico institucional no qual defendemos a importância de se discutir o assunto Segurança e Saúde no Trabalho (SST) nas escolas (Silva, 2014).

Todavia, cabe lembrar que a concepção de educação como campo destituído de neutralidade e de escola como um espaço de conflitos (no qual se manifestam interesses e possibilidades diversas) é assunto já clássico para a Sociologia da

Educação, conforme se pode encontrar, por exemplo, em trabalhos de referência geral sobre o tema, como a interessante obra de Rodrigues (2007) ou o trabalho clássico escrito por Bordieu e Passeron (2008).

Voltemos então à busca por uma definição de educação que permita lançar luz sobre a real função do professor (isto é, aquilo que ele efetivamente faz e/ou deve fazer) ou, dito de outro modo, sobre em que consiste seu trabalho.

Para tanto, recorreremos a duas definições peculiares. A primeira é a definição de educação do sociólogo Emile Durkheim (1858-1917), e a segunda é a definição de situação educativa comentada pelo educador Jair Militão Silva (1993, 2004a).

Para Durkheim (2011), a finalidade primordial da educação seria a de conformar as pessoas para viverem de acordo com as regras sociais, preparando-as, assim, para a vida em sociedade. Por isso, em sua obra “Educação e Sociologia”, ele a definiu da seguinte forma:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio moral a que a criança, particularmente, se destine (Ibidem, p. 53-54).

Como se observa, trata-se de uma definição que aponta para o caráter geral, político e ideológico da educação. Embora alguns rejeitem atualmente que seja papel do professor educar no sentido disciplinador, uma vez que, segundo tal visão, esse seria o papel da família¹¹⁰, estudos que abordam a questão do currículo escolar de modo aprofundado mostram que essa discussão não é tão simples assim (Harper et al. 1982; Piletti, 2004; Silva, 2010).

Segundo tais estudos, mesmo não assumindo conscientemente esse papel, existe uma série de ações praticadas no cotidiano pelos professores nas escolas que compõem aquilo que se convencionou chamar de currículo oculto, sendo assim caracterizado:

A escola pode formar para a submissão e a passividade ou para a liberdade e a participação social. É evidente que nenhum professor e nenhum livro didático dizem claramente: “Vocês devem ser submissos [...] passivos, não

¹¹⁰ Referimo-nos aqui a alegações recorrentemente apresentadas por professores que se queixam de ter que fazer aquilo que consideram ser o papel da família ao invés de poderem se dedicar ao ensino dos conteúdos/saberes/disciplinares, função que muitos consideram ser o seu verdadeiro papel.

devem participar da vida social”. Tanto o ensino da submissão e do individualismo quanto da autonomia e da solidariedade ocorrem muito mais através do que se chama de “currículo oculto” (Piletti, 2004, p. 85).

Como exemplo de tal dinâmica, pode-se pensar no seguinte:

Ao mesmo tempo em que ensina matemática, o professor pode reprimir toda e qualquer manifestação do aluno, puni-lo por seus exercícios errados, elogiar e dar boa nota a quem consegue superar os outros, etc. Qual a consequência desse procedimento? Mais do que aprender matemática, que é o que o professor está ensinando intencionalmente, com palavras, os alunos podem aprender o autoritarismo, a competição e o individualismo, que é o que o professor está ensinando inconscientemente, por suas atitudes. Neste caso, o autoritarismo, a competição e o individualismo formam o “currículo oculto”, implícito, inconsciente (Ibidem, p.86).

Em complemento à definição de educação anteriormente apresentada, a noção de situação educativa comentada por Silva (1993, p.69) nos ajuda a complementar bem o quadro que vimos compondo a fim de apreender e delimitar qual seja o real significado do trabalho docente:

Trata-se de ter acesso a conceitos básicos que permitam pensar a atuação docente de forma descrevê-la, explicá-la. Um exemplo da fecundidade de conceitos dessa natureza é o de “situação educativa” [...] O que é uma situação educativa? É aquela situação em que se dá uma superação de um estado a outro, mediante um caminho. É composta de três elementos fundamentais: um ponto de partida, um ponto de chegada, um caminho. O ponto de chegada consiste nos fins e nos objetivos da educação; o ponto de partida, nos pressupostos antropológicos e gnosiológicos; o caminho é o método.

Tal definição, por mais simples que pareça, possui uma riqueza explicativa bastante profunda. Ela está de acordo, por exemplo, com a raiz etimológica do termo educação, como se pode observar por meio de outra passagem complementar:

Talvez seja útil partirmos do sentido etimológico. Alguns autores que se ocupam em esclarecer o conceito apontam a origem latina de dois termos: *educare* (alimentar, cuidar, criar, referido tanto às plantas, aos animais, como às crianças); *educere* (tirar para fora de, conduzir para, modificar um estado). [...] educar, em seu sentido etimológico é conduzir de um estado para outro, é agir de maneira sistemática sobre o ser humano, tendo em vista prepará-lo para a vida num determinado meio. O termo *educativo* (educação) parece sintetizar aqueles dois outros: criação, tratamento, cuidados que se aplicam aos educandos visando adaptar seu comportamento a expectativas e exigências de um determinado meio social (Libâneo, 2010, p.72, grifos do autor).

Aplicado ao outro termo que estamos aqui discutindo – ensino –, a definição etimológica confirma seu significado como sendo complementar ao de educação, assim como vimos argumentando. Desse modo, cabe explicitar que “ensinar vem do

latim *insignare* que é: assinalar, distinguir, colocar um sinal, mostrar, indicar. Daí indicar o caminho para aprender” (Aranha, 2006b, p. 38).

Por fim, talvez seja relevante mencionar também que, em outra de suas obras, Libâneo (2013, p. 22) acrescenta um terceiro elemento a essa discussão, distinguindo não apenas educação de ensino, mas também de instrução:

Nesse sentido, educação é instituição social que se ordena no sistema educacional de um país, em um determinado momento histórico; é um produto, significando os resultados obtidos da ação educativa conforme propósitos sociais e políticos pretendidos; é processo por consistir de transformações sucessivas tanto no sentido histórico quanto no de desenvolvimento da personalidade. A instrução se refere à formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados. O ensino corresponde às ações, meios e condições para realização da instrução; contém, pois, a instrução. Há uma relação de subordinação da instrução à educação [...].

A partir dessas discussões, comuns ao campo da educação, é possível compreender por que, em seu sentido prescrito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) estabelece em seu artigo 13º, incisos I a VI, que as incumbências dos professores são:

- I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

A despeito de todas essas distinções e definições de ensino, educação e instrução, o que há então de central e essencial no trabalho dos professores no tocante ao seu dever-fazer? Do nosso ponto de vista, entendemos que se trata fundamentalmente da figura do aluno, ou seja, da sua necessária participação e envolvimento no processo ensino-aprendizagem, uma vez que a natureza do trabalho do professor é relacional, isto é, seu trabalho não se desenvolve de modo independente e solitário, pois, conforme dizia Paulo Freire (1996, p.21): “não há docência sem discência”.

Tal trabalho não pode ser comparado com a ação exercida sobre uma máquina ou mesmo sobre um processo produtivo que gera bens materiais e/ou mercadorias. Seu fazer se desenvolve em relação ao outro, o aluno, de cujo engajamento e participação consentida ele depende para realizar seu trabalho de ensinar e educar. É por isso que em sua definição de situação educativa, Silva (1993, p.69) fez questão de lembrar que “só ocorrerá educação se houver uma caminhada de um ponto ao outro, com a adesão livre do educando”.

Essa constatação é muito importante no sentido de nos ajudar a compreender melhor o processo saúde-doença dos professores. Desse modo, parece que, quanto mais crescem as dificuldades referidas no relacionamento entre professores e alunos, assim como quanto mais sua adesão (dos alunos) ao processo de ensino-aprendizagem parece se tornar menos voluntária e espontânea, mais crescem os casos de adoecimento dos professores. Seria essa uma pista a ser seguida? É o que faremos a seguir.

3.2. O processo saúde-doença dos professores: uma proposta explicativa

No primeiro capítulo deste trabalho, apresentamos e discutimos, entre outros, o quadro geral de adoecimentos típicos que têm acometido os professores. Para tanto, apoiamo-nos naquilo que as pesquisas pertinentes ao assunto têm demonstrado, ressaltando-se entre elas os estudos de cunho epidemiológico, uma vez que uma das suas principais especialidades é fornecer dados sobre o perfil de morbidade.

Retomaremos aqui o assunto, mas agora sob outra perspectiva: a da tentativa de propor uma explicação (ainda que geral) para os adoecimentos típicos relatados. Assim o fazemos não por entender que essas duas dimensões (adoecimentos e seus determinantes) sejam instâncias separadas, mas porque agora, feita a apresentação do referencial teórico sobre o qual nos ancoramos, entendemos que a busca pela composição de um quadro explicativo para tais adoecimentos tem potencial para se tornar mais completa e consistente.

De maneira geral, a literatura consultada tem apontado para dois grupos principais de elementos explicativos. Por um lado, estão as condições materiais de trabalho precárias e, por outro, o modo como as políticas públicas educacionais

juntamente com as instituições a elas subordinadas têm organizado o trabalho docente, em especial sob a égide do modelo neoliberal cujo avanço vem se acentuando cada vez mais.

Sendo assim, como uma primeira faceta do problema, percebemos que tem sido comum a literatura consultada analisar o adoecimento dos professores a partir de fatores de ordem material, apontando, assim, para a precariedade das suas condições de trabalho.

Nessa perspectiva, consagrou-se dizer que o adoecimento dos professores decorre de fatores como: salas de aula superlotadas; longas jornadas de trabalho devido à necessidade de acúmulo de dois ou três cargos (por conta dos baixos salários); uso intensivo da voz; necessidade de adoção de movimentos repetitivos; trabalho realizado em salas e ambientes ruidosos etc. (Vedovato e Monteiro, 2008; Batista et al., 2010; Tabeleão et al., 2011).

Ao mesmo tempo em que destacam essa faceta da precarização das condições em que o trabalho docente se realiza, esses estudos têm feito também cada vez mais referência à intensificação do trabalho do professor, fenômeno associado, sobretudo, às políticas neoliberais que vêm sendo adotadas marcadamente a partir dos anos 1990 (Gasparini et al., 2005; Assunção e Oliveira, 2009; Paparelli, 2009; Guerreiro et al., 2016).

Destinando ao professor um número cada vez maior de alunos, mais responsabilidades e mais tarefas, sem, contudo, oferecer as devidas condições (como o aumento do contingente e a valorização da carreira, por exemplo), cada vez mais os órgãos responsáveis pela organização do trabalho docente têm acentuado as cobranças e as prescrições sobre os professores, de modo que seu trabalho tem se tornado cada vez mais complexo e tensionado.

Assim, as reformas neoliberais têm gerado a intensificação tanto quantitativa (mais exigências), quanto qualitativa (demandas mais complexas) do trabalho docente, levando a um contexto que, por ser desprovido das adequadas condições em que se constitui, vem contribuindo para os recorrentes casos de adoecimento entre os docentes.

3.2.1 Massificação, indisciplina e desprestígio: combustíveis para o adoecimento

No contexto do conjunto de determinantes do adoecimento dos professores que já mencionamos, entendemos haver duas outras questões que merecem atenção dentro desse cenário. A primeira delas é a indisciplina dos alunos e, conseqüentemente, as dificuldades que os professores vêm enfrentando na relação com eles e, desse modo, na própria realização do seu trabalho. A outra é a correção de fluxo e a universalização do ensino que se implementou no Brasil no bojo das reformas neoliberais, a qual, por sua vez, ensejou a massificação do ensino.

Longe de a considerarmos negativa, entendemos que a política de correção de fluxo foi um passo importante para a história da educação em nosso país, uma vez que o Brasil conviveu durante muito tempo com um alto contingente de sua população em idade escolar fora da escola por não ter acesso e/ou condições de frequentá-la¹¹¹.

Por outro lado, grande era também o contingente daqueles que, mesmo não estando formalmente fora da escola (em função das suas referidas limitações de acesso), ficavam excluídos dela – ainda que a frequentando –, uma vez que passavam diversos anos indo à escola sem conseguir aprender, submetidos, assim, a um ciclo de reprovação contínua que geralmente resultava em evasão. Tal grupo constituía um verdadeiro exército de alunos classificados como “repetentes”, os quais engrossavam as estatísticas dos casos de distorção idade/série e, posteriormente, de evasão, conforme já mencionado.

Falta de acesso, reprovação e evasão formaram, portanto, uma tríade que precisava de fato ser enfrentada/resolvida. Para fazer frente a tal quadro, foram então instituídas as políticas de correção de fluxo, em consonância com os princípios estabelecidos (e assumidos pelo Brasil) no contexto da Conferência de Jomtien, Tailândia, realizada em 1990, cujo lema foi “educação para todos”.

Embora direcionada a resolver problemas de fato importantes, a questão que se impôs não foi a relevância da proposta em si, mas o modo como ela foi

¹¹¹ Segundo dados do Ministério da Educação: “em 1990, apenas 19% da população do país possuía o primeiro grau completo, 13% o nível médio e 8% possuía o nível superior” (Brasil, 1997, p. 18). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 09/10/2017.

implementada, isto é, de forma arbitrária e sem prover as condições de adaptação necessárias ao novo cenário, deixando, assim, um vácuo na autoridade do professor, o qual tinha na reprovação¹¹² seu principal recurso (Paparelli, 2009) naquele momento.

Não provendo, portanto, as condições adequadas, a política de correção de fluxo ensejou a massificação do ensino, levando para dentro da escola um grande contingente de alunos que antes não estavam na escola e que esta, por sua vez, não estava pronta/preparada para comportar. Mas não apenas isso: levou também um grande número de alunos com um perfil alheio ao modelo de escola que se tinha (e que ainda se tem) e com o qual os professores não estavam aptos a lidar, justamente por não terem sido preparados para isso. Tal situação se tornou ainda mais grave se considerarmos que, nesse contexto, eles foram destituídos¹¹³ do recurso de autoridade mais efetivo de que dispunham, conforme mencionado.

Em estudo que discutiu o trabalho do professor no ensino básico sob a perspectiva das novas demandas colocadas à escola juntamente com as novas competências que isso passou a exigir, Silva (1993, p. 67-69) discutiu tal cenário, explicitando que:

A escola dedicada ao ensino básico tem [...] sido sacudida por demandas antes não presentes com tão grande intensidade [...]. Isso trouxe, especialmente aos sistemas públicos, a necessidade de atender a um grande número de alunos, levando à duplicação, triplicação e mesmo até à quintuplicação de períodos letivos em um só dia, na mesma escola. [...] O acesso de uma nova clientela ao ensino básico, de modo especial no caso da escola pública, coloca aos docentes a urgência de adquirir e ampliar seus conhecimentos para além da própria disciplina.

¹¹² Não consideramos que a reprovação seja positiva, muito menos que a escola que reprovava seja boa. Citamos o fato apenas como reconhecimento de que a reprovação era um instrumento que garantia ao professor certo poder sobre a realização de seu trabalho, mas que isso lhe foi tirado sem ter sido colocado algo em seu lugar. Nesse sentido, o trabalho de Silva (2005) a respeito das relações de poder na sala de aula é bastante elucidativo. Percebe-se que há, no imaginário popular, certo saudosismo com relação ao período no qual os professores supostamente “eram respeitados pelos alunos”, mas cabe aqui fazer a ressalva de que nem tudo era tão “dourado” como podia parecer, uma vez que grande parte desse dito “respeito” era muito mais imposto pelo autoritarismo e pela ameaça de reprovação do que por razões mais eticamente desejáveis.

¹¹³ Alguns autores têm destacado também os efeitos da invasão de uma lógica gerencial própria do mundo privado sobre o espaço público, diante da qual o modelo toyotista (que substitui, de certo modo, o taylorismo-fordismo) tem sido levado para dentro da escola e gerado sobrecarga de trabalho. Tal lógica se manifesta sob os auspícios de valores, discursos e termos sedutores, porém nocivos, os quais conduzem o indivíduo a se sentir o único responsável pelos fracassos que se manifestam no trabalho. Neste sentido, o estudo de Silvestre (2016) traz um significativo panorama sobre o advento desse paradigma toyotista na escola.

A fim de dar conta de seu trabalho, os professores passaram a ter que lidar com um volume cada vez maior de trabalho, ao qual se somou a preocupação com a formação continuada, considerada uma forma de conseguir lidar com a nova realidade imposta.

Além disso, como fruto do ingresso de um público para o qual a escola não conseguiu se adequar, os casos de indisciplina passaram a se tornar cada vez mais frequentes, uma vez que o choque entre a diversidade de realidades tão plurais tornou-se inevitável.

Estando em uma escola que não condiz com seus interesses, o aluno reage denunciando que não quer aquilo. Assim, o conflito se instaura. O professor, por sua vez, tendo que dar conta de cada vez mais trabalho, e isso dentro de um cenário cada vez mais conflituoso, luta, tenta usar sua criatividade e reage, mas em grande parte dos casos acaba por não resistir e, assim, por adoecer.

A respeito do fenômeno indisciplina, a literatura educacional vem produzindo uma série de trabalhos de referência, dentre os quais a obra de Aquino (2003) é bastante representativa. Para tal estudo, a indisciplina consistiria muito mais em um sinal de alerta do que em um desvio comportamental (do aluno) a ser moralmente condenado. Nesses termos, a indisciplina seria uma espécie de reação ou denúncia manifesta pelo aluno no sentido de que a escola não estaria sendo capaz de estimular sua aprendizagem nem despertar seu interesse por aprender, uma vez que se encontra distante de sua realidade e de seus interesses.

Nesse sentido, cabe acrescentar que há alguns estudos da Psicanálise que trazem também apontamentos bastante relevantes, como é o caso, por exemplo, do trabalho de Zibetti (2004). Uma das principais marcas de tal estudo é a ênfase dada às expectativas e aos desejos em jogo. De acordo com sua abordagem, tanto alunos, quanto professores seriam possuidores de expectativas e desejos os quais, por serem muitas vezes distintos e/ou antagônicos, levariam à indisciplina e ao conflito. Desse modo, coloca-se novamente em destaque a questão da eventual inadequação entre a escola que se quer e o aluno que se tem.

No tocante à literatura dedicada ao trabalho e à saúde dos professores na perspectiva da Saúde Ocupacional/Saúde do Trabalhador, é possível identificar diversas referências à indisciplina como um dos elementos que afetam o trabalho do

professor docente (Vedovato e Monteiro, 2008; Assunção e Oliveira, 2009; Pereira et al., 2009). Entre esses estudos, o de Noronha et al. (2008) talvez seja um dos mais emblemáticos, visto ter chamado a atenção para a grande quantidade de tempo que o professor tem que dedicar tentando administrar indisciplina na sala de aula, quando deveria, por outro lado, estar se dedicando a fazer o trabalho para o qual se habilitou a fazer. O estudo em questão mostrou, desse modo, que o professor passa mais tempo administrando indisciplina do que lecionando.

Tal dado se mostrou bastante interessante, sobretudo por revelar uma faceta comum na atividade de trabalho (o trabalho real) dos professores. Na medida em que a violência contra os professores vai crescendo (ou pelo menos os casos noticiados), conforme abordamos no primeiro capítulo deste trabalho, a tendência é que as referências à indisciplina cresçam também nas análises sobre o assunto, surgindo de modo cada vez mais explícito.

Do nosso ponto de vista, esse problema possui importância central na análise do processo saúde-doença dos professores, uma vez que parece estar no centro de um problema maior, para o qual ele estaria justamente chamando a atenção.

A despeito dos efeitos negativos que vêm causando sobre o trabalho e a saúde dos professores, a violência e a indisciplina não nos parecem constituir um problema em si mesmo. De outro modo, configuram um indício/denúncia de que há desajustes no contexto escolar, isto é, na dinâmica de trabalho dos professores.

Juntamente com a indisciplina, outro sério elemento bastante mencionado por parte dos estudos consultados é a questão da desvalorização/desprestígio dos professores. Diversos são os estudos que tem feito citação a essa questão, à exemplo de Lapo e Bueno (2002), Freitas (2003), Gasparini et al. (2005), Cericato (2016).

A este respeito, duas observações se fazem necessárias. Em primeiro lugar, é importante ressaltar que, apesar do recorrente apelo (do imaginário popular) a uma suposta era dourada na qual os professores gozavam – saudosamente – de enorme prestígio, é preciso destacar que este era, na verdade, um tanto quanto relativo, pelo menos no caso brasileiro. Isso porque a educação no Brasil sempre caminhou a trancos e barrancos com relação aos investimentos e ao tipo de atenção que recebeu. Basta uma consulta aos manuais de história da educação para

percebermos o quanto a educação nunca foi uma prioridade por aqui. Alguns dados ajudam a ilustrar o que estamos a dizer.

O primeiro poderia ser o seguinte: com a chegada dos portugueses ao Brasil, não se instalou por aqui nenhum tipo de sistema educativo nacional, a não ser aquele patrocinado pelos interesses da Companhia de Jesus, representada pelos padres jesuítas. Desse modo, por mais de duzentos anos, os jesuítas foram os únicos professores oficiais que o Brasil teve (Ferreira Jr. e Bittar, 2007).

Uma vez expulsos pelo Marquês de Pombal em 1759, tentou-se colocar no lugar do ensino jesuítico aquilo que foi denominado como sistema de “aulas régias”. O que se viu, contudo, foi o fracasso de uma proposta que não conseguiu se efetivar. Baixos salários e falhas no sistema de pagamento não permitiram sequer constituir grupo razoável de professores (Gonçalves, 2011, p.77).

Depois disso, nem Império, nem República viram a formação de professores ou a valorização do magistério receber tratamento estatal de notoriedade. Pelo contrário, o que se legou para a história em termos de políticas públicas educacionais foi o amplo incentivo ao ingresso das mulheres no magistério, uma vez que sua associação à maternagem (Freitas, 2003) permitiu justificar baixos salários, conforme explicitado detalhadamente por Louro (1997).

Nesse sentido, muito se tem falado sobre o fato de que a feminização do magistério resultou de processo por meio do qual as mulheres vislumbraram uma forma de ampliar sua participação social e emancipação, mas pouco se fala a respeito de como o Estado se apropriou perversamente dessa aspiração e, à época, usou tal iniciativa feminina a favor de um projeto de desvalorização salarial do trabalho docente (Idem, ibidem).

Outro elemento que podemos citar como ilustrativo do que vimos buscando explicitar é o caso do ensino superior no Brasil. Sabe-se que, enquanto a maioria dos nossos vizinhos latino-americanos já possuíam faculdades e universidades mesmo durante a colonização, o Brasil só veio a ter suas primeiras faculdades com a vinda da família real para cá em 1808, e isso porque se tratou de interesses específicos que se impuseram à Coroa naquela ocasião.

A universidade, por sua vez, só passou a ser uma realidade no Brasil a partir de 1920 (no Rio de Janeiro), conforme demonstrado pelo estudo clássico sobre a instituição do ensino superior no Brasil realizado por Anísio Teixeira (2005, p.166).

Sendo assim, podemos tentar compreender, pelo menos em partes, por que se considera que os professores já tiveram grande prestígio em nosso país. O fato é que, o acesso à universidade era difícilíssimo e, desse modo, os que conseguiam ingressar e se manter nesse ensino de tipo elitizado eram poucos e, por isso, destacavam-se, não apenas pelo conhecimento que adquiriam, mas pelo *status* que o restrito acesso ao conhecimento veiculado na instituição superior conferia.

Somado a isso, não se pode esquecer que, durante muito tempo, a maior parte da população brasileira esteve fora do processo de escolarização formal e, em função disso, grande era o contingente de analfabetos. Estudo realizado pelo Inep (2003), por exemplo, indicou que, no ano de 1950, a taxa de analfabetismo no Brasil atingia 50,6% da população com 15 anos ou mais. No início dos anos 1980, a taxa ainda era de 25,9%. Essa, aliás, é uma marca negativa que ainda nos persegue.

Se, como diz o provérbio, “em terra de cego, quem tem olho é rei”, podemos parafrasear o provérbio e dizer que em terra de analfabetos, quem tem estudo é rei, e rei tem prestígio, como se sabe. Durante muito tempo, o professor, de fato, teve prestígio no Brasil e o que lhe conferia esse prestígio era o restrito conhecimento que ele carregava/representava. Tratava-se, no entanto, de um prestígio relativo, pois só era realidade em virtude da existência de uma grande massa de pessoas que sequer teve acesso aos fundamentos da alfabetização.

Muito se fala também que, no passado, os alunos respeitavam o professor. Realmente isso acontecia, mas duas razões principais explicam melhor o fato. A primeira é que se tratava de uma escola autoritária, na qual muito mais se impunha o silêncio e a submissão do que se obtinha o respeito de modo voluntário. Nesse contexto, respeito era sinônimo de obediência imposta e não de reverência conquistada. Por outro lado, aquela era uma escola excludente e muitos daqueles que estão na escola de hoje (e que contra ela reagem) sequer poderiam passar pela escola de outrora, pois apenas a frequentava um público seletivo cujas aspirações e valores estavam mais próximos e adequados àquela escola, diferente do que acontece hoje.

Mas e hoje, por que o prestígio dos professores anda tão abalado? Os argumentos anteriormente apresentados parecem apontar para a resposta. A título de esboço, podemos dizer que, em primeiro lugar, a escola de hoje não consegue mais se impor sobre o aluno nos mesmos termos autoritários de outrora. Isso ela até tentou (e por vezes ainda tenta), mas fracassou em virtude do novo perfil de alunos que tem.

Em segundo lugar, pode-se dizer que aquela enorme distância que havia entre letrados e não letrados, entre possuidores de diplomas universitários e não possuidores parece ter se dissipado significativamente a partir da massificação do ensino e, sobretudo, da revolução tecnológica cujos recursos de informação e comunicação vêm democratizando de modo crescente o acesso ao conhecimento, ainda que de maneira ilusória e superficial em muitos casos.

Em terceiro plano porque esses recursos tecnológicos não trouxeram apenas mais acesso ao conhecimento e redução do distanciamento (ou da percepção) que se tinha entre graduados e não graduados, mas trouxe também todo um universo novo e sedutor de interação, comunicação e protagonismo digital.

Talvez valha a pena aqui lembrar as palavras do professor Elias Thomé Saliba (2006), para também o parafrasear:

Artífice da palavra num mundo que a despreza, o historiador se vê ameaçado pela pecha de antiquário. Mesmo na figura do professor, profissional treinado na grafosfera, vê-se desqualificado e desconfortável neste mundo permeado pela videosfera (Ibidem, p.122).

Não apenas o historiador, mas também o professor (como o próprio autor disse), ambos correm o risco de se tornarem desinteressantes diante das inovações, as quais, nas palavras do referido autor, poderiam ser representadas pelo termo “videosfera” naquele momento em que o excerto supramencionado fora escrito, mas que agora, passados alguns anos (ainda que não muitos), já não consegue mais resumir a essência daquilo que possa interessar às novas gerações. Isso porque os efeitos especiais aplicados às imagens em movimento (como o cinema 3D, por exemplo) constituíam a grande novidade de então. Hoje, por outro lado, os *smartphones* e seus aplicativos é que parecem concentrar as principais fontes de atratividade, ou pelo menos boa parte delas.

Mas e o professor? Como fica seu trabalho diante dessas transformações? Como fica sua saúde? Infelizmente parece que nada bem. Como temos visto até aqui, o diagnóstico não é positivo. Talvez seja então a hora de retomarmos os referenciais teóricos já apresentados para, assim, concluirmos esse tópico e rumarmos para a análise dos nossos dados empíricos.

Perante o contexto supramencionado, o quadro atual referente ao trabalho dos professores nos leva a pensar, em primeira instância, no seu sofrimento, um sofrimento que, conforme Dejours (2015) parece estar sendo muito mais de tipo patogênico do que de tipo criador/criativo.

A questão que iremos perseguir então é a seguinte: até que ponto a teoria dejouriana nos ajuda a entender o adoecimento dos professores? Isso tanto diante do quadro anteriormente apresentado, como dos dados empíricos a serem analisados adiante. Mais do que isso: como fazer a tendência ao sofrimento de tipo patogênico ser superada pelo sofrimento de tipo criador no trabalho docente? Até que ponto os professores o têm feito com êxito e, de outro modo, o que os tem levado a não ter tal êxito?

Outra situação importante é a seguinte: o grande número de queixas com relação à indisciplina dos alunos e às dificuldades que isso impõe ao trabalho que os professores tentam realizar, mas que nem sempre conseguem – que é lecionar, leva-nos a considerar que, conforme Clot (2007, 2010), o que leva ao adoecimento muitas vezes não é o trabalho realizado, mas sim o trabalho impedido. Com base nisso, poderíamos dizer então que a explicação para inúmeros casos de adoecimento envolvendo professores residiria no fato de que eles não estão conseguindo realizar seu trabalho?

Por fim, quanto ao desprestígio que os professores estão enfrentando, seria ele apenas fruto de um perfil específico de alunos que passou a concorrer à escola ou seria algo maior, espalhado por toda a sociedade? Sendo assim, os modos como pais, mães, governantes, veículos midiáticos e sociedade em geral têm se referido aos professores (por meio de discursos culpabilizantes) não estariam denunciando que eles estão sofrendo daquilo que Kleinman et al. (1997) chamaram de sofrimento social?

Buscaremos respostas para essas perguntas mais adiante durante a análise dos dados empíricos que coletamos.

4. Considerações acerca da formulação teórica do nosso objeto de estudo

Vida pessoal cotidiana é o ponto central da análise proposta nesta pesquisa. Mas não se trata da vida cotidiana de um indivíduo (ou grupo) indeterminado qualquer. Trata-se da investigação sobre a vida pessoal cotidiana de um grupo profissional específico e singular: o dos professores. Focalizados, assim, a partir do fazer profissional desse grupo, algumas ressalvas se fazem necessárias.

A primeira delas consiste em dizer que, ao se propor estudar a vida pessoal cotidiana de um determinado grupo profissional, a atividade de trabalho desse grupo acaba sendo inevitavelmente mobilizada como eixo primordial, uma vez que a própria forma de olhar para o objeto em questão convoca essa dimensão. Mesmo que não se estivesse partindo da perspectiva da Saúde do Trabalhador ou mesmo da Saúde Ocupacional (de um modo geral), ignorar a centralidade dessa dimensão significaria, neste caso, uma inconsistência.

Sendo assim, cabe explicitar que não se trata de analisar o cotidiano pelo próprio cotidiano, mas sim de apreender as relações que existem entre o trabalho e a vida pessoal cotidiana dos professores. Ou seja, não é a vida pela vida que nos interessa, nem o cotidiano pelo cotidiano, mas sim os sentidos atribuídos pelos sujeitos às experiências e às vivências que experimentam nesse seu cotidiano; experiências e vivências essas que tenham, por sua vez, relação com o trabalho.

Para além das experiências e dos sentidos atribuídos em si, pretendemos também olhar para a dimensão dos possíveis desdobramentos de tais experiências sobre a saúde.

A segunda ressalva remete ao objetivo com que a noção de vida pessoal cotidiana foi mobilizada para a formulação do nosso objeto de pesquisa e, a partir disso, da definição conceitual (de cotidiano) que isso exige. Trata-se, portanto, de explicitar qual é a concepção de cotidiano que utilizamos em nosso trabalho.

Nele, a noção de vida pessoal cotidiana – e não simplesmente cotidiano – foi convocada para nos auxiliar a melhor compreender a dinâmica do processo saúde-doença dos professores.

Conforme já mencionado, o objetivo do nosso estudo é investigar a repercussão das atividades de trabalho de professores dos ensinos fundamental e médio sobre sua vida pessoal cotidiana, de modo a apreender as implicações dessa relação sobre o processo saúde-doença desses profissionais.

Dito isso, é importante reiterar que, por não se tratar de um estudo do cotidiano pelo cotidiano, conforme já dito, este trabalho prescindirá de uma análise pormenorizada do conceito de cotidiano, visto que uma exploração detalhada e exaustiva do conceito não se mostra diretamente proporcional ao objetivo de nossa proposta.

No entanto, mesmo considerando que o cotidiano não seja nosso objeto ou referencial conceitual primordial em si, utilizá-lo estritamente do ponto de vista do senso comum seria da mesma forma inadequado, visto que limitaria a abrangência que se espera captar com este trabalho.

Em virtude disso, não pretendemos apresentar uma profunda discussão teórica sobre o conceito em questão, mas trataremos de indicar os parâmetros teóricos que fundamentam sua utilização nesta pesquisa, expressando, desse modo, as devidas proporções que pretendemos guardar, assim como os significados que queremos expressar ao mencionarmos tal conceito.

Em seu artigo “O cotidiano na investigação em saúde pública: um recorte teórico e metodológico”, Mazza e Vasconcellos (2012) apresentaram relevante discussão relativa ao conceito de cotidiano, referindo-se a ele como noção teórica perpassada por diversas possibilidades explicativas, uma vez que muitas são as disciplinas e vertentes teóricas que se ocupam de abordá-lo.

Considerando a diversidade e a amplitude que o envolve, as autoras reconheceram que “sistematizar o conceito sobre o cotidiano é por demais complexo” (Ibidem, p. 26), e voltaram-se para a tradição da sociologia do cotidiano para tentar explicá-lo e utilizá-lo enquanto categoria teórica central de sua investigação. Ao fazê-lo, lembraram que, só no contexto dessa referida tradição (a

sociologia do cotidiano), há inúmeras abordagens possíveis. De sua parte, ancoram-se na abordagem interacionista.

Para essas autoras, o conceito de cotidiano expressa “processos e contextos interativos” (Ibidem, p.24) e deve rejeitar interpretações que o concebem como “mero processo repetitivo de costumes” (Ibidem, p.26), se consideramos, por exemplo, a representação básica sobre o conceito que habita o senso comum. De igual maneira, deve rejeitar também concepções que o vejam como simples efeito de causas estruturais maiores (Ibidem, p.30), o que remete a abordagens teóricas causalistas¹¹⁴.

Sendo assim, informam preliminarmente que:

O intuito [...] é enfatizar a importância de uma compreensão interpretativa do cotidiano que envolve as situações de vida e de saúde [...] o cotidiano, é entendido a partir de uma perspectiva sociológica, possibilitando olhares além das causas e consequência das doenças, tornando-se um campo fértil para uma análise compreensiva, indo além de condicionamentos e mediações relativas ao processo saúde-doença (Ibidem, p. 26).

Em outro momento, apoiando-se em Pais (2003), concluíram que:

A necessidade crescente de resultados que dimensionem qualitativamente as questões de saúde exige interpretações do ponto de vista da experiência de vida do indivíduo, de sua sociabilidade e da memória coletiva [...] que fornecem informações provenientes de sentidos e significados dados aos elementos que compõem o contexto estudado. A sociologia do cotidiano [...] contribui para a pesquisa em saúde, desde que se observe que a análise da vida cotidiana exige que se vá além dos fatos, buscando revelar o que cerca esses fatos [...], ou seja, o que os modos de vida tentam refletir verdadeiramente (Maza e Vasconcellos, 2012, p.31).

As citações ora apresentadas permitem perceber que, para as referidas autoras, nem o cotidiano, nem o processo saúde-doença se constituem como realidades em si mesmas, mas sim como processos que refletem a interação entre práticas sociais, significados e sentidos atribuídos cuja busca pelo entendimento deve compor a preocupação dos pesquisadores muito mais do que a simples constatação de sua existência.

¹¹⁴ O termo “causalista” foi utilizado aqui para se referir à noção de causalidade, denotando, todavia, monocausalidade. Designaria, assim, concepções que interpretam os fenômenos (inclusive os do campo da saúde), sob a perspectiva linear e simplificada, considerando que eles se desenvolvem na lógica, simples e linear, da relação de causa e efeito (para toda causa há um efeito). Tal concepção, bastante associada à perspectiva positivista, já foi comentada anteriormente e não é compartilhada por nós, visto entendermos os fenômenos como eventos multivariados, multifatoriais e complexos, perpassados por dimensões igualmente múltiplas. Desse modo, entendemos, assim como Langdon (2001) e Mazza e Vasconcellos (2012), que saúde e doença se constituem em processos tanto psicobiológicos, como socioculturais.

Compreendido, assim, como um processo dinâmico de interações e sentidos atribuídos, trataremos o conceito de cotidiano a partir de uma perspectiva que, embora não nos filie necessariamente à sociologia do cotidiano, buscará utilizar parte de seu referencial enquanto ferramenta conceitual. Isso nos permitirá falar do cotidiano tanto para além do senso comum, como de modo a rejeitar o positivismo¹¹⁵ causalista.

Podemos ainda complementar tal definição apresentando uma explicação alternativa ao conceito que nos ajude na tarefa de melhor elucidá-lo. Para tanto, a delimitação apresentada por Penin (2011) parece servir bem ao nosso propósito. Em obra que estudou o cotidiano de quatro escolas públicas de São Paulo, a autora seguiu a perspectiva da sociologia do cotidiano e, por sua vez, ancorou-se na abordagem marxista de Lefebvre (1961), definindo, assim, cotidiano como “um nível da realidade social”, conforme excerto a seguir:

Entendemos vida cotidiana [...] como um nível da realidade social [...]. Sendo um nível da realidade social, a vida cotidiana apresenta-se como um nível da “totalidade”, da mesma forma que são níveis, e podem ser investigados como tal, o biológico, o fisiológico, o psicológico, o econômico, etc. (Penin, 2011, p.41-42).

Entendido, a partir de então, como um dos níveis da realidade social (de modo complementar), por um lado, e como um processo dinâmico de interações e sentidos atribuídos, por outro, podemos, enfim, caracterizar plenamente o que nós entendemos por vida pessoal cotidiana dos professores: é o nível da realidade social de suas vidas no qual esses docentes estabelecem suas relações com as pessoas e com os diversos eventos que compõem o seu dia a dia, eventos esses que eles não

¹¹⁵ A origem do termo positivismo está associada ao pensamento de Augusto Comte (1798-1857) e deriva de sua teoria dos três estados, segundo a qual a humanidade se desenvolve a partir de três estados ou modos de pensar: o metafísico, o teológico e o positivo. De acordo com essa concepção, o último estado seria o ápice de uma evolução desejável, o estágio ideal que a humanidade deveria alcançar depois que tivesse superado a fase das especulações e passasse a ser conduzida plenamente pelas ideias científicas. Comte também propôs uma hierarquização das disciplinas científicas, classificando algumas delas (a matemática, por exemplo) como mais importantes e necessárias do que outras. No final de sua carreira, ele acabou por desenvolver uma espécie de religião em torno de suas ideias cuja principal marca foi o seu fascínio pelo progresso. No Brasil, as ideias de Comte foram amplamente divulgadas, em especial no contexto de construção da República. Provêm dele o lema “ordem e progresso” impresso em nossa bandeira. A este respeito, a obra de Carvalho (1990) traz uma análise bastante relevante. Pode-se dizer que o positivismo passou a receber conotação pejorativa a partir das críticas das ciências sociais, sobretudo com o processo de renovação do pensamento que ocorreu durante o século XX. Detalhes pormenorizados a esse respeito são trazidos pelos trabalhos de Azevedo (2012), Burke (1997) e Japiassú e Marcondes (1996).

apenas vivenciam, e relações pessoais essas que eles não simplesmente estabelecem, mas os quais eles também interpretam e aos quais atribuem sentido.

Sob esses termos, importa destacar que, ao nos voltarmos ao cotidiano dos professores, o que nos interessa é predominantemente analisar as relações estabelecidas por eles, assim como os eventos vivenciados, e os sentidos a eles atribuídos no contexto dos vínculos diretamente relacionados às suas relações de trabalho.

Nesse ponto, torna-se fundamental lembrar o seguinte: vida, escola, trabalho e saúde, todos fazem parte do horizonte cotidiano dos professores. Por isso, não nos interessa propor aqui uma separação entre essas esferas, pois nosso interesse não é a polarização das referidas dimensões (trabalho, vida cotidiana e saúde), mas sim a integração do olhar sobre elas.

A partir dessa perspectiva que define o cotidiano como um “nível da realidade” dentro do qual se estabelecem vivências, interações e sentidos, é possível perceber que o trabalho, a vida e a saúde estão integrados, sendo experimentados sobre as bases de uma mesma dimensão, que é o cotidiano.

Ir para a escola lecionar ou mesmo realizar atividades de trabalho fora da escola são ações que fazem parte desse cotidiano, assim como também o fazem as experiências particulares relacionadas à própria saúde e a forma como cada um vivência sua vida pessoal.

Olhando desse modo, embora a vida seja aqui reafirmada como o bem maior, o cotidiano se apresenta como uma espécie de dimensão (ou nível) que caracteriza uma plataforma sobre a qual se realizam as experiências de vida, seja dentro ou fora dos espaços e dos tempos formais de trabalho.

Resta, contudo, saber de que maneira essas experiências de vida, trabalho e saúde estão sendo experimentadas e até que ponto as funções exercidas na esfera “trabalho” dessa dimensão (cotidiano) têm influenciado de modo positivo ou negativo as outras esferas da vida, que também compõem o cotidiano dos professores. É justamente buscando lançar algumas luzes sobre isso que propusemos nosso estudo.

A terceira – e última – das ressalvas tem a ver com outro elemento que eventualmente poderá ser fonte de alguma confusão ao se olhar para nosso objeto de pesquisa, uma vez que tal elemento possui, de fato, íntima interface com nosso objeto, mas conserva também suas distinções, conforme demonstraremos. Trata-se da dimensão “tempo”.

Por sermos históricos, todas as nossas ações – por humanas que são – se dão não apenas no espaço, mas também no tempo. Claro que, por serem termos polissêmicos, tanto espaço, como tempo possuem uma infinidade de acepções possíveis. Por essa razão, convém frisar que estamos a falar do espaço e do tempo nos quais a vida se desenrola e as ações humanas se produzem e reproduzem, assim como os fenômenos a elas associados.

Tratamos, portanto, do espaço e do tempo em perspectiva social e histórica, o que mobiliza saberes e abordagens da História, da Sociologia e das Ciências Sociais como um todo, o que é um tanto quanto diferente dos sentidos atribuídos pela Física, pela Astronomia e por outras disciplinas científicas de áreas correlatas.

Sendo assim, entendemos que, quer sejam professores, advogados, estivadores ou empresários, as ações pessoais ou profissionais de qualquer indivíduo no exercício de sua profissão, ou mesmo fora dele, dar-se-á na dimensão do tempo. Tempo que, para nós, é o tempo social e, portanto histórico. Tempo esse no qual as vidas e as experiências (de vida) são construídas e experimentadas.

Sabe-se que, ao longo da constituição da empreitada social humana, muitos recursos e dispositivos foram criados a fim de que os homens pudessem se relacionar com essa categoria tão enigmática e multivariada da vida chamada tempo.

É importante então distinguir o que é o tempo enquanto fenômeno (para o qual diversas disciplinas científicas tentam apresentar interpretação e definição), por um lado, e o que são as invenções humanas construídas a fim de se tentar medir, capturar e/ou se relacionar com o tempo¹¹⁶, por outro.

Tendo em vista, contudo, que o objetivo do nosso estudo não é explorar essas diversas e distintas possibilidades, vamos nos limitar a retomar o que já

¹¹⁶ A esse respeito, os trabalhos de Whitrow (1998, 2005) apresentam relevante contribuição.

dissemos, isto é, que abordaremos o conceito de tempo no sentido do tempo social e, por isso, histórico. Passemos então a analisar (ainda que em linhas gerais) o que o cenário acadêmico nos diz a respeito desse conceito no tocante ao que interessa e remete ao nosso objeto de estudo.

Nesses termos, merece destaque uma categoria singular de pesquisas dedicadas a estudar os “tempos de trabalho e de não trabalho” (Cardoso, 2010). Olhamos para essa perspectiva de estudos como significativamente relevante e conectada às mudanças do cenário mundial atual.

Não se pode deixar de mencionar também que desde mais remotamente já se vem estudando a categoria tempo e seus usos por parte de trabalhadores, conforme o fez, por exemplo, Dumazedier (2008).

Pode-se dizer que, de certa forma, a primeira perspectiva citada aponta para uma tendência mais interpretativa dos usos do tempo de trabalho e de não trabalho, enquanto a segunda reflete uma preocupação com os registros e as demarcações das frequências desses usos.

Embora reconheçamos a grande relevância dessas tendências e até tenhamos utilizado instrumento de coleta de dados complementar que se aproxima bastante dessa segunda perspectiva citada (nos referimos aos protocolos de atividades diárias e às escalas analógicas que aplicamos durante nosso trabalho empírico), é fundamental destacar que a categoria “tempo” também não é a figura conceitual central do nosso estudo.

Em nossa delimitação, deparamo-nos com uma espécie de tripé formado pelos componentes: trabalho, vida pessoal e saúde, sendo que, em seu centro está o trabalhador – o professor – pois ele é o objeto principal de nossa preocupação.

Ao se estudar classicamente as relações entre trabalho e saúde do professor, seja na perspectiva da Saúde Coletiva em geral ou da Saúde do Trabalhador em específico, é notório que, ao se falar em saúde, é sempre a própria vida do professor que está em foco, ainda que a partir de domínios como a integridade, o bem-estar etc. O principal pressuposto subjacente a tal concepção é o de que, quando a relação trabalho-saúde não vai bem, a vida em si tende também a não ir, requerendo, assim, estudos e eventuais medidas de intervenção e promoção da saúde. Porém, e quanto à relação trabalho-vida em termos mais diretos e imediatos?

Se a relação trabalho-saúde pode impactar negativamente a vida quando não vai bem, a relação trabalho-vida não faria o mesmo? Não causaria prejuízos não só à saúde, mas também a outras dimensões que compõem a vida?

Dito de outro modo, os impactos do trabalho exercidos diretamente sobre a vida não retornariam assim (e por isso) sobre a saúde, fechando um círculo perverso e sendo um dos possíveis elementos explicativos do adoecimento?

Partindo de tal pressuposto, estamos em busca de investigar como o trabalho do professor repercute sobre sua vida pessoal cotidiana e de que modo isso estaria contribuindo para os recorrentes casos de adoecimentos registrados entre eles. Trata-se de inverter a lógica e, em vez de buscar entender o que a doença em si (uma vez estabelecida) está fazendo com a vida, tentar, por outro lado, entender o que o trabalho está fazendo com a vida.

Isso não consiste em abordar a saúde como necessariamente intermediária entre o trabalho e a vida, mas de estabelecer uma relação analítica mais direta entre estes dois.. A partir dessa inversão de perspectiva, espera-se conseguir identificar possíveis desdobramentos que a ação do trabalho sobre a vida possa estar gerando na saúde por meio de um provável ciclo que retornaria novamente para (e contra) a vida.

Em outras palavras: uma vez reconhecida essa dinâmica de lógica alternativa (trabalho-vida-saúde em vez de trabalho-saúde-vida), certamente haveria também o reconhecimento de possíveis consequências à saúde e, a partir disso, à própria vida, mas não considerando a saúde como ponto de choque primário, conforme tradicionalmente já vem sendo feito, mas entendendo a própria vida como tal ponto que vem sendo afetado diretamente, reverberando, assim, em prejuízos sobre diversas de suas dimensões(da vida), como a própria saúde.

Nossa hipótese é a de que isso estaria acontecendo por meio de um processo de invasão do trabalho sobre a vida pessoal, de modo a prejudicar os tempos, os espaços e os mecanismos necessários à recuperação dos professores. Lançamo-nos, portanto, a investigar essa questão, que é fundamentalmente relacional.

Olhando dessa forma, entendemos estar contribuindo para ampliação das investigações acerca do assunto, por considerarmos que a nocividade do trabalho não atenta simplesmente contra a saúde de modo imediato, mas sim contra a

própria vida em última escala, uma vez que a manutenção do equilíbrio na saúde não é o fim, mas um meio para a vida.

Nesse contexto, o tempo é algo para o qual estaremos atentos, pois a dinâmica por nós investigada transcorre em meio a ele. No entanto, não são as configurações de como o professor está usando seu tempo livre ou tempo de não trabalho em si que nos interessa conhecer. Também não são as demarcações e/ou os registros das frequências¹¹⁷ dando conta do tempo exato que eles têm dedicado ou deixado de dedicar a atividades específicas que nos importa olhar.

Nosso olhar está voltado para a repercussão que as atividades realizadas pelos professores em sua vida pessoal cotidiana (em decorrência direta ou indireta do seu trabalho) tem exercido sobre o processo saúde-doença desses profissionais, tendo como ponto fundamental as dinâmicas subjetivas de atribuição de sentidos empregadas por eles.

Portanto, mais do que identificar exatamente o que o professor faz ou quanto tempo ele gasta fazendo o que faz, tanto no seu tempo livre (ou liberado) de vida, como no de trabalho, o que nos interessa aqui é analisar o que – e como – aquilo que ele faz no trabalho afeta sua vida pessoal de modo a lhe prejudicar a saúde.

Não é, pois, o tempo dedicado nem especificamente o que ele faz no trabalho e/ou fora dele que nos interessa, mas sim o que isso faz com sua vida e saúde. Por isso, não são as frequências nem os registros dos usos do tempo que nos movem, mas sim os sentidos, as emoções, as sensações, as percepções e os eventuais gatilhos de agressão e/ou defesa da vida/saúde (vivenciados nesse cotidiano que inclui o trabalho) que buscamos investigar.

Isso porque, reitere-se, o objetivo do nosso estudo não é captar o cotidiano nem o tempo propriamente ditos, mas sim as experiências de vida decorrentes do trabalho que professores vivenciam no seu cotidiano, analisando-as a partir dos sentidos que eles atribuem a tais experiências e, relacionado a isso, os possíveis desdobramentos sobre a vida e a saúde.

¹¹⁷ Conforme mencionamos anteriormente, vamos até apresentar alguns dados referentes às atividades realizadas pelos professores em seus tempos de não trabalho e, inclusive, algumas frequências obtidas por meio dos protocolos de atividades diárias e escalas analógicas, mas na qualidade de dados complementares, isto é, como meios, e não como o objetivo principal do trabalho, visto que buscamos ir além da dimensão dos registros cronológicos e adentrar a dimensão dos sentidos atribuídos.

Nosso objeto é, por conseguinte, relacional, estando envolto nas três dimensões citadas que são: trabalho, vida cotidiana e saúde. Por ser relacional, tal objeto não pode ser captado por apenas uma categoria conceitual, pois sua própria natureza demanda lidar com diversas delas de modo integrado.

Qual seria então a forma como essas relações estariam sendo percebidas, sentidas e processadas pelos próprios indivíduos em seu cotidiano? Para além disso, como reverberam na vida? É o que buscaremos analisar adiante.

CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1. Tipo de estudo

A presente investigação consiste em uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório e abordagem comparativa. Tal delimitação decorreu, conforme Flick (2009, p.23-24), do princípio da *apropriabilidade* de métodos e teorias, segundo o qual “o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha do método”. Sendo assim, o objeto de estudo a ser investigado nesta pesquisa, tal qual foi delimitado, apontou para a abordagem qualitativa como a mais apropriada à sua consecução.

A respeito da pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2006, p.17) explicam que:

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações [...]. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Desse modo, enquanto a abordagem quantitativa se destaca por propiciar, sobretudo a investigação de tendências, frequências e medidas (geralmente envolvendo grandes populações), a abordagem qualitativa, por sua vez, propicia a interpretação, o aprofundamento e a explicação dos fenômenos e das experiências sociais na perspectiva daqueles que as vivenciam (Víctora et al., 2000; Gibbs, 2009; Flick 2009; Denzin & Lincoln, 2006; Kaufmann, 2013).

A abordagem qualitativa, portanto, mostra-se especialmente apropriada para a análise, em profundidade, das experiências vivenciadas por indivíduos ou grupos, conforme explicita Flick (2009, p.41):

O pesquisador que desejar saber algo sobre a experiência subjetiva de uma doença mental crônica deverá conduzir entrevistas biográficas com alguns pacientes e analisa-las detalhadamente. O pesquisador que pretender descobrir algo sobre a frequência e a distribuição dessas doenças na população deverá realizar um estudo epidemiológico sobre esses tópicos. Os métodos qualitativos são apropriados para o primeiro problema e, para o segundo, os quantitativos.

Outra especificidade da pesquisa qualitativa que merece ser ressaltada é seu modo peculiar de conceber e lidar com os dados empíricos. Neste sentido, a perspectiva qualitativa não parte do princípio de que o campo é o espaço para se comprovar teorias ou hipóteses, antes, entende que o campo é o espaço para se

construir uma teoria a partir dos dados (Flick, 2009, p.24; Kaufman, 2013, p.44-45; Gibbs, p.71).

Sendo assim, tal abordagem estabelece uma dinâmica que põe os referenciais explicativos diante de um movimento constante no qual eles passam a ser confrontados (colocados em cheque) e reinterpretados constantemente (Víctora et al., 2000, p.13). Essa perspectiva tem na *grounded theory* de Glaser e Strauss (1967) e Strauss e Corbin (2007) uma de suas principais bases.

Conforme explicado por Flick (2009, p.14,24).

[...] o processo de pesquisa qualitativa pode ser representado como sendo um caminho da teoria ao texto e outro caminho do texto de volta a teoria. A intersecção desses dois caminhos é a coleta de dados verbais ou visuais e a interpretação destes dentro de um plano específico de pesquisa [...] O objetivo da pesquisa está então, menos em testar aquilo que já é bem conhecido (por exemplo, teorias já formuladas antecipadamente) e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas.

Por ser tratar, portanto, de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, o presente estudo buscou analisar o problema específico de seu interesse (repercussões do trabalho sobre a vida pessoal cotidiana e a saúde dos professores) tendo a perspectiva dos próprios sujeitos entrevistados como foco e, assim, o conteúdo dos dados empíricos como sua matéria (matéria-prima) principal, buscando, então, interpretá-los e construir uma teoria que os explique.

Isso, contudo, sem desconsiderar o papel primordial das teorias nas quais nos ancoramos (conforme capítulo anterior), por um lado, nem se limitando à pura literalidade dos depoimentos coletados, por outro, uma vez que, conforme Gibbs (2009), ao menos nos termos do método de análise dos dados que adotamos neste trabalho, a abordagem qualitativa estimula ideias a partir do texto e, sendo assim, “é necessário ir além das descrições mais gerais, em especial as que são apresentadas simplesmente nos termos dos participantes, chegando a categorias mais gerais e analíticas” (Ibidem, p.66-73).

2. Participantes do estudo

Participaram deste estudo 33 sujeitos, sendo eles 29 professores e quatro diretores de escolas dos ensinos fundamental e médio da rede pública de São Paulo. Os quatro diretores participantes da pesquisa são, respectivamente, os

responsáveis locais por cada uma das 04 escolas nas quais os dados foram coletados.

Duas das escolas nas quais os dados foram coletados pertencem ao quadro de escolas do ensino regular (sendo uma municipal e outra estadual) e as outras duas pertencem ao programa de ensino integral da secretaria do estado de educação de São Paulo.

Em consonância com os critérios de inclusão estabelecidos, participaram do estudo os ocupantes do cargo/função de Professor de Educação Básica II (PEB-II), denominados também professores especialistas, uma vez que se dedicam a lecionar as disciplinas específicas do currículo escolar oficial, tais quais matemática, português, história, geografia, educação, física etc., conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Embora a prioridade tenha se voltado a professores especialistas ocupantes do cargo/função de PEB-II, participaram também do estudo duas Professoras de Educação Básica I (PEB-I). Tais casos foram elegíveis por pertencerem, igualmente, ao quadro de professores do ensino fundamental, escopo este previsto pelos nossos critérios de inclusão, os quais foram estabelecidos no âmbito dos ensinos fundamental e médio.

Constituiu critério de inclusão também o fato de serem professores em atividade, isto é, não fez parte dos propósitos deste estudo analisar casos de professores afastados (em licença por quaisquer razões) e/ou readaptados.

Do mesmo modo, não constituiu objetivo deste estudo investigar professores vinculados à educação infantil e ao ensino superior, bem como à rede privada de ensino. Ainda assim, embora não tenhamos nos dedicados a professores vinculados a tais contextos, os estudos e os depoimentos referentes a eles com os quais nos deparamos ao longo da nossa pesquisa não foram desconsiderados.

Por exemplo, a fase de pré-testes que empregamos a fim de garantir o devido ajuste dos nossos instrumentos de coleta de dados foi realizada com professores da educação infantil. No mesmo sentido, dados sobre o contexto de trabalho na educação básica privada, assim como no ensino superior privado que foram

apresentados por alguns professores entrevistados também foram levados em conta. Desse modo, sempre que depoimentos relacionados aos referidos contextos surgiram e se mostraram relevantes à análise dos dados, nós os utilizamos de forma comparativa e/ou elucidativa, isto é, confrontamos com os de nosso interesse específico.

Mais detalhes a respeito da caracterização dos participantes (assim como a explicitação das comparações supramencionadas) serão fornecidos mais adiante, quando da apresentação dos resultados.

No contexto da referida apresentação dos resultados, a identificação dos participantes se dará a partir de letras e números, sendo que as letras A, B, C e D foram atribuídas a cada uma das quatro escolas participantes do estudo, respectivamente. Aos professores, por sua vez, foram atribuídos números em ordem crescente, sendo reiniciados a cada escola, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 - Identificação dos participantes

Escola/Professor (Identificação)	Sexo	Idade	Tempo de profissão/anos	Estado civil	Total jornada h/a semanal	Acúmulo
Escola A - Regular Estadual						
PROF 1A	FEM	36	12	CASADA	60h	SIM
PROF 2A	FEM	47	23	SOLTEIRA	69h	SIM
PROF 3A	FEM	57	24	SOLTEIRA	40h	NÃO*
PROF 4A	FEM	50	27	DIVORCIADA	66h	SIM
PROF 5A	MAS	35	5	UNIÃO EST.	40h	NÃO
PROF 6A	MAS	42	23	CASADO	30h	NÃO
PROF 7A	FEM	56	20	CASADA	64h	SIM
PROF 8A	FEM	41	15	CASADA	64h	SIM
PROF 9A	MAS	54	3	CASADO	30h	NÃO
PROF 10A	FEM	46	25	CASADA	60h	SIM
PROF 11A	FEM	48	20	CASADA	30h	NÃO
PROF 12A	FEM	54	30	SOLTEIRA	11h	NÃO
PROF 13A	FEM	40	5	SOLTEIRA	50h	SIM
PROF 14A	MAS	61	37	CASADO	60h	SIM
PROF 15A	MAS	45	17	CASADO	60h	SIM
Diretora A	FEM	55	22 (10)**	DIVORCIADA	64h	SIM
Escola B- Regular Municipal						
PROF 1B	MAS	53	28	SOLTEIRO	60h	SIM
PROF 2B	FEM	29	1	UNIÃO EST.	40h	NÃO
PROF 3B	FEM	44	21	SOLTEIRA	30h	NÃO
PROF 4B	MAS	60	24	CASADO	69h	SIM
PROF 5B	FEM	47	28	CASADA	30h	NÃO

Diretor B	MAS	54	19 (8)**	CASADO	52h	SIM
Escola C - Ensino Integral (Estadual)						
PROF 1C	MAS	49	13	SOLTEIRO	INTEGRAL - 40h	NÃO PERMITIDO
PROF 2C	MAS	56	16	SOLTEIRO	INTEGRAL - 40h	NÃO PERMITIDO
PROF 3C	MAS	39	17	CASADO	INTEGRAL - 40h	NÃO PERMITIDO
PROF 4C	MAS	42	22	CASADO	INTEGRAL - 40h	NÃO PERMITIDO
PROF 5C	FEM	30	10	SOLTEIRA	INTEGRAL - 40h	NÃO PERMITIDO
Diretora C	FEM	37	18 (6 meses)**	CASADA	INTEGRAL - 40h	NÃO PERMITIDO
Escola D - Ensino Integral (Estadual)						
PROF 1D	MAS	42	9	CASADO	INTEGRAL - 40h	NÃO PERMITIDO
PROF 2D	FEM	39	18	CASADA	INTEGRAL - 40h	NÃO PERMITIDO
PROF 3D	MAS	55	24	SOLTEIRO	INTEGRAL - 40h	NÃO PERMITIDO
PROF 4D	FEM	35	12	CASADA	INTEGRAL - 40h	NÃO PERMITIDO
Diretor D	MAS	52	23 (15)**	SOLTEIRO	INTEGRAL - 40h	NÃO PERMITIDO

* aposentada do outro cargo ** Na direção

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

3. Coleta de dados

3.1. Seleção dos participantes

A estratégia de seleção dos participantes se deu basicamente pela combinação de dois fatores. Por um lado, o critério de conveniência (Flick, 2009) e, por outro, a postura exploratória, isto é, uma vez identificada a necessidade de ampliação dos dados, novos cenários foram buscados, mesmo quando extrapolaram o referido critério de conveniência. Foi assim, por exemplo, que chegamos às escolas de ensino integral, conforme detalharemos a seguir.

Em primeiro plano, cabe ressaltar que uma das principais vantagens do critério de conveniência é a facilitação do acesso aos participantes. Neste sentido, tal critério foi utilizado tendo por base nossa rede de contatos (no tocante a professores e diretores de escola), estabelecida ao longo dos anos em que exercemos a docência na rede pública de ensino e, posteriormente, em uma instituição privada de ensino superior.

Durante esse tempo de docência, acumulamos alguns contatos e, sendo assim, quando iniciamos nossa pesquisa, recorremos a alguns deles, tendo em vista a possibilidade de garantir acesso com facilidade e qualidade adequada aos professores, o que se confirmou.

Em um segundo momento, o desenho da pesquisa que estabelecemos exigiu maior mobilização e aprofundamento desses contatos. Isso porque, para garantirmos o atendimento à proposta de constituir um grupo heterogêneo, por um lado, e abranger o estudo a professores de escolas de ensino integral, por outro, tivemos que explorar novos cenários que estavam além do nosso escopo imediato de contatos.

Desse modo, colocamo-nos a explorar novas possibilidades de acordo com o objeto de nossa proposta, tendo como principal fundamento a necessidade de ampliação e comparação, assim como a exploração de uma realidade ainda pouco contemplada pelos estudos sobre o assunto: a escola integral.

Como não possuíamos nenhum contato estabelecido com profissionais de escolas de ensino integral, recorremos inicialmente a contatos prévios vinculados ao ensino público regular. Após algumas conversas que não lograram êxito, recorremos a outro de nossos contatos, mas desta vez no tocante ao contexto do ensino superior. Feitos alguns esclarecimentos, fomos então recomendados à diretora de uma escola integral, a qual, por sua vez, mediou posteriormente nosso contato com o diretor da outra escola integral na qual também pudemos coletar os dados.

De acordo com a dinâmica flexível que conseguimos estabelecer/negociar com as escolas, em algumas delas tivemos maior auxílio dos próprios diretores para o recrutamento de candidatos. Em outras, de modo distinto, fomos deixados mais livres para entrar e buscarmos, nós mesmos, recrutar voluntários, sobretudo durante os momentos de intervalo dos professores e reuniões pedagógicas.

Além desses casos, cabe mencionar que em uma das escolas obtivemos especial apoio de uma das suas coordenadoras pedagógicas, a qual informou os professores sobre nossa pesquisa e os encorajou a participar. Durante reunião pedagógica, ela deu o informe aos professores e explicou que iríamos fazer alguns plantões, plantões estes nos quais realizamos as entrevistas no contexto daquela

escola em específico (Escola A). Nas outras, as entrevistas funcionaram a partir de horários agendados.

A cada visita que fizemos a essa referida escola, tivemos o apoio direto da coordenadora tanto para nossa alocação, quanto para apresentar os convites aos participantes. Ressaltamos também o pronto apoio que tivemos dos diretores em todas as escolas, alguns dos quais já eram de nosso círculo de contatos pessoais e/ou profissionais (Diretores A e B).

Desse modo, a coleta de dados transcorreu em contexto favorável, porém muito intenso, uma vez que foram necessárias diversas idas às escolas, principalmente porque, dada a natureza do nosso objeto, entendemos que seria necessário recorrer a entrevistas individuais.

Em algumas ocasiões, foi possível entrevistar dois, três e até quatro professores em um único dia. Em outras ocasiões, contudo, aconteceu de irmos à escola e não conseguirmos conversar com nenhum deles. Outro dado relevante a ser citado foi a dificuldade para conseguirmos chegar a uma das escolas (Escola B), visto ser bastante distante de nossa residência e também da nossa área de trabalho, encontrando-se em região bastante afastada (tendo a região central como parâmetro), além de apresentar trânsito bastante intenso em praticamente todos os dias e horários em que para lá nos deslocamos.

3.2 Período de coleta de dados e instrumentos utilizados

A coleta de dados durou diversos meses e foi bastante intensa, tendo sido iniciada no final de março de 2017 e finalizada em agosto de 2017. A maior parte das entrevistas, no entanto, foi realizada entre abril e o início de julho. Após alguns dias de recesso escolar no mês de julho, retornamos a campo em agosto apenas para finalizar duas entrevistas que havíamos agendado, mas que não fora possível realizar antes do recesso.

Para a coleta de dados, utilizamo-nos da entrevista semiestruturada (Flick, 2009; VÍctora et al., 2000) como instrumento principal, a qual complementamos com

a aplicação de um formulário para caracterização dos participantes e também do protocolo de atividades diárias e escalas analógicas (Fischer, 1985).

Além destes, utilizamo-nos também de um caderno de anotações a fim de registrar observações e outras informações relevantes, como, por exemplo, declarações fornecidas antes ou depois das gravações, uma vez que as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Tais anotações se mostraram bastante úteis.

Antes do início de cada entrevista, buscamos apresentar aos participantes informações fundamentais tais quais: o objetivo e o escopo da pesquisa; a ordem/sequência de perguntas a ser aplicada; a característica dos instrumentos utilizados. Neste sentido, explicamos a cada participante, por exemplo, que o roteiro da entrevista era semiestruturado e, por isso, teríamos a flexibilidade de acrescentar outras perguntas sempre que as respostas prestadas por eles assim exigisse.

Aproveitamos também para adiantar aos entrevistados quais seriam os domínios que o roteiro abordaria (quais sejam, vida pessoal, trabalho e saúde), a fim de tentar criar ambiente amistoso e clima de empatia, necessário ao bom desenvolvimento da entrevista, conforme Kaufmann (2013).

De modo geral, as entrevistas transcorreram de forma significativamente rica e proveitosa, tendo sido notório em determinados momentos o quanto alguns professores se demonstraram entusiasmados por estarem sendo ouvidos. Em alguns momentos, inclusive, tivemos a sensação de que alguns viram a entrevista como algo próximo a uma sessão de terapia, guardadas obviamente as devidas proporções.

Conforme mencionado, cabe lembrar que, antes do início do trabalho de campo, procedemos à aplicação de pré-testes (11 no total) a fim de ajustarmos os nossos instrumentos e procedimentos de coleta. Tais pré-testes foram realizados com professoras da educação infantil, grande parte das quais já constava de nossa rede de contatos. O acesso às demais foi obtido igualmente por meio do auxílio dessa importante rede de contatos que atuam na docência.

4. Análise dos dados

De acordo com Flick (2009, p. 277), “a interpretação de dados é a essência da pesquisa qualitativa”. É por meio dela, segundo Víctora et al. (2000, p.75), que se atinge a finalidade da ciência, uma vez que “a explicação científica é a finalidade da ciência”. Ainda segundo as autoras:

De todo o processo de pesquisa, o nível explicativo é o que mais se identifica com a ciência propriamente dita. A explicação da realidade é a tentativa de encontrar os princípios subjacentes aos achados no decorrer da pesquisa. [...] A finalidade da pesquisa é identificar fenômenos e entendê-los. Seu produto final deve ser, portanto, o levantamento de fenômenos, mas também, sempre que possível, uma proposta de explicação para o entendimento dos mesmos. Com isso, o pesquisador apresenta novos parâmetros de análise, e a ciência avança [...]. Em pesquisa qualitativa, na qual não é usual tabular respostas ou apresentar índices e proporções da presença de eventos, mais importante se apresenta seu caráter explicativo (Ibidem, p. 75-76).

Dito isso e considerando a pesquisa qualitativa enquanto uma abordagem que tem por objetivo “mais descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas” do que “testar teorias já existentes” (Flick 2009, p.14,24), conforme vimos, não é difícil entender o porquê da afirmação já apresentada, segundo a qual “a interpretação de dados é a essência da pesquisa qualitativa”. De fato, grande é sua importância para a consecução do objetivo da pesquisa, ainda que isso não seja verdadeiro apenas para tal abordagem.

Desse modo, cabe explicitar que a análise dos dados empreendida nesta pesquisa foi realizada por meio da codificação temática baseada nos dados, conforme Gibbs (2009) e Flick (2009). Para tal, contou-se com o auxílio do *software* MAXQDA, versão 12, citado, por exemplo, por Gibbs (2009, p.143-177).

Para este autor, “o uso da tecnologia transformou a análise de dados qualitativos de muitas formas” e o uso de SADQ’s (*softwares* de análise de dados qualitativos), como o MAXQDA, podem “ajudar consideravelmente no gerenciamento de conjuntos de dados grandes e complexos”. Ainda assim, adverte: “contudo, as ideias analíticas propriamente ditas devem ser oferecidas pelo pesquisador” (Ibidem, p.136, 154).

De acordo com Flick (2009, p.277), “a codificação do material tem como objetivo a categorização e/ou o desenvolvimento da teoria”. Por essa razão, Gibbs

(2009, p.60), por sua vez, ressalta que o processo de análise baseado na codificação costuma também receber outros termos similares, tais quais “índices”, “temas” e “categorias”. Nesses termos, codificar significa “indexar ou categorizar o texto para estabelecer uma estrutura de ideias temáticas em relação a ele” e, assim, construir a teoria explicativa (ou a explicação) fundamentada nos dados.

Tendo em vista que uma das grandes preocupações da pesquisa qualitativa é a de fornecer uma “descrição densa” que permita “explicar o que está acontecendo no contexto estudado” (Gibbs, 2009, p.19), o procedimento adotado na codificação temática costuma envolver um processo complexo constituído de várias etapas sucessivas, por um lado, e formas diferentes (porém complementares) de se tratar os dados, por outro. A este respeito, Flick (2009, p.277) explica que:

No processo de interpretação, podem-se diferenciar diversos “procedimentos” para se trabalhar com o texto. Esses procedimentos são designados como “codificação aberta”, “codificação axial” e “codificação seletiva”, não devendo ser entendidos nem como procedimentos claramente distinguíveis, nem como fases temporalmente separadas no processo. Em vez disso, são formas diferentes de tratar o material textual, entre as quais os pesquisadores podem oscilar, se necessário, podendo também combiná-las.

Nesse sentido, como a análise deve ir “além das descrições e chegar a um nível mais categórico, analítico e teórico de codificação” (Gibbs, 2009, p.64), afastando-se, assim, daquilo que foi apresentado literalmente pelos participantes e, por outro lado, aproximando-se de um nível de abstração que insira a análise na dimensão da teoria, o processo de análise pressupõe um caminho que começa com a codificação aberta e culmina na codificação seletiva.

A respeito das definições e significados das formas de codificação, Gibbs (2009, p. 72) explica que:

Codificação aberta, na qual o texto é lido de forma reflexiva para identificar categorias relevantes. **Categorização axial**, em que as categorias são refinadas, desenvolvidas e relacionadas ou interconectadas. **Codificação seletiva**, na qual a “categoria fundamental”; ou central que faz com que todas as outras categorias na teoria se conectem em uma história, é identificada e relacionada a outras (grifos do autor).

A primeira forma de codificar os dados (a codificação aberta) corresponde basicamente à etapa inicial da análise dos dados, também chamada de “pré-análise” por outros autores, como Minayo (2014, p.316), por exemplo. Segundo esta autora,

tal etapa envolve, entre outros, a “leitura flutuante” e, posteriormente, a “leitura exaustiva”.

Uma vez realizada a transcrição e a organização dos dados e, a partir disso, as leituras flutuante e exaustiva, passa-se à outra etapa que é a da “exploração do material” (Ibidem, p. 317). Nela, o material é codificado e relações (comparações) são estabelecidas. A esta segunda etapa referida por Minayo (2014), corresponderia aquilo que Gibbs (2009, p. 72) chamou de “categorização axial”.

Em seguida, dá-se início à terceira etapa, chamada por Minayo (2014, p.318) de “tratamento dos resultados e interpretação”, na qual se passa aos ditos “códigos mais categóricos, analíticos e teóricos”, conforme Gibbs (2009, p.64). Atinge-se, assim, o nível de saturação da análise, correspondente à “codificação seletiva”. Nela, conforme mencionado, a “categoria fundamental é identificada e relacionada às outras” (Ibidem, p.72).

A partir da descrição apresentada, é possível perceber que, para se atingir o nível de aprofundamento exigido pela análise de dados qualitativa, diversos procedimentos sistemáticos e complementares se fazem necessários, conforme buscamos realizar neste trabalho.

5. Aspectos éticos

O projeto foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, via Plataforma Brasil, e foi aprovado por ele sob parecer de nº 1.553.835, identificação CAAE:54839516.1.0000.5421, conforme Anexo 2.

A realização de todas as entrevistas e a aplicação dos formulários e dos demais instrumentos de pesquisa foram precedidas pela devida apresentação dos objetivos do estudo aos participantes, bem como dos propósitos e das características de cada um dos instrumentos de coleta empregados, de acordo com a ocasião/contexto em questão.

Todos os participantes foram informados ainda sobre a plena liberdade que tinham para dirimir suas dúvidas, entrar em contato e/ou retirar seu consentimento à pesquisa em qualquer momento, caso assim julgassem conveniente.

Foram esclarecidos também os compromissos de privacidade, sigilo, riscos e benefícios. Em virtude disso, os nomes reais dos participantes foram substituídos por identificação baseada em letras e números, conforme apresentado anteriormente.

Um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi preparado de acordo com preceitos da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Conep), conforme Anexo 3. O termo foi lido e assinado por todos os participantes, em duas vias, juntamente com o pesquisador. Uma via do termo ficou com o participante de modo a viabilizar que ele possa contatar o Comitê de Ética ou o pesquisador a qualquer momento em que se faça necessário, tanto para esclarecer dúvidas, como também para retirar seu consentimento caso deseje, conforme já mencionado.

Além do TCLE, um termo de autorização de acesso às escolas e aos professores participantes a elas vinculadas foi apresentado a cada um dos diretores, visando assim garantir formalmente o acesso aos sujeitos da pesquisa. Também foi assinada em duas vias, de modo que uma delas ficou com a escola e a outra, com o pesquisador.

Em uma das escolas, as regras de concessão de autorização mudaram durante o decorrer da pesquisa (a qual já havia sido iniciada). Em virtude disso, submetemos a referida solicitação de autorização também ao órgão superior responsável (diretoria de ensino da região). O modelo da citada autorização se encontra igualmente anexado a este trabalho (Anexo 4).

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos capítulos anteriores foram apresentados os resultados da revisão de literatura empreendida, bem como os pressupostos teóricos nos quais nos ancoramos para a realização deste trabalho. Além disso, discorreremos também sobre nossa hipótese, nossa justificativa e nossos procedimentos metodológicos adotados.

Tomando então o que já foi exposto como base, trataremos de apresentar aqui os resultados e a discussão a respeito dos dados empíricos que foram coletados durante o trabalho de campo.

Conforme descrito no capítulo anterior (referente aos procedimentos metodológicos), o trabalho de campo envolveu prioritariamente a realização de entrevistas, tendo sido complementado pela aplicação de um formulário para caracterização sociodemográfica dos participantes, assim como pela aplicação do protocolo de atividades diárias e das escalas analógicas para alguns dos sujeitos entrevistados. Contou também com anotações de campo registradas em caderno especificamente destinado a este fim.

Na primeira parte deste capítulo, vamos nos dedicar a expor de modo resumido a caracterização das escolas nas quais os dados foram coletados, bem como o perfil sociodemográfico dos participantes. Em seguida, apresentaremos discussão sobre as especificidades da escola de ensino integral frente à escola regular, por um lado, e aos achados da pesquisa empírica (em seu conjunto), por outro. Feito isso, passaremos finalmente a discutir (em perspectiva central) as categorias temáticas que emergiram a partir da análise das entrevistas.

Cabe ressaltar que, para tanto, servimo-nos também dos resultados provenientes dos demais instrumentos de coleta mencionados, os quais forneceram importantes informações complementares. O conteúdo de tais informações foi incorporado à análise principal (a das categorias temáticas) sempre que viável. Após o término da apresentação/discussão das categorias temáticas, detalharemos os resultados dos protocolos de atividades diárias e escalas analógicas, concluindo, assim, a apresentação dos dados complementares.

1. Caracterização das escolas e dos participantes

No total foram entrevistados 33 sujeitos, sendo eles 29 professores e quatro diretores de escolas dos ensinos fundamental e médio da rede pública de São

Paulo. Conforme mencionado, os quatro diretores participantes da pesquisa foram, respectivamente, os responsáveis locais por cada uma das quatro escolas nas quais os dados foram coletados.

Dois desses diretores acumulam cargo, de modo que, além da jornada como diretores, possuem também jornada como professores em outras escolas. Dos outros dois diretores que não acumulam (um diretor e uma diretora), a diretora havia trabalhado até recentemente como docente do ensino superior privado. O diretor, por sua vez, mesmo não acumulando no momento e, portanto, não exercendo a docência, é também antes de tudo professor, uma vez que a experiência na docência é um pré-requisito para exercer o cargo, conforme legislação pertinente (LDB 9394/96, Artigo 67, Parágrafo único). Considera-se que a coleta e a incorporação dos depoimentos dos diretores ampliou significativamente a perspectiva das entrevistas realizadas.

Duas das referidas escolas se caracterizam como escolas de ensino regular, sendo uma delas estadual e outra municipal. As outras duas fazem parte do programa de ensino integral da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo¹¹⁸.

Para fins de identificação no presente texto, os professores e diretores entrevistados serão denominados doravante a partir da combinação de letras e números, sendo que as letras A, B, C e D indicarão respectivamente as quatro escolas. Os números (de 1 em diante), por sua vez, identificarão os professores. Cabe ressaltar que tal numeração será reiniciada no contexto de cada escola, de modo a corresponder ao número de professores entrevistados em cada uma delas. O número atribuído a cada professor será sempre precedido pela letra correspondente a sua respectiva escola, conforme se pode observar por meio da Tabela 1, anteriormente apresentada.

Sendo assim, utilizaremos a inicial A para os entrevistados da escola regular estadual, a letra B para a escola regular municipal e as letras C e D para as duas escolas de ensino integral (sendo C para a escola que, segundo os entrevistados,

¹¹⁸ As informações oficiais sobre o programa podem ser obtidas no site da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/565.pdf> (acesso em: 20 ago. 2017). Cabe ressaltar, todavia, que nosso trabalho empírico gerou informações específicas sobre o funcionamento e as condições de trabalho dos professores que atuam em escolas participantes desse programa, conforme mencionado. Apresentaremos essas informações ao longo do presente capítulo, integrando-as, assim, à apresentação geral dos resultados em função do caráter comparativo da abordagem ora empreendida.

ainda está passando por processo de implementação do programa, conforme será descrito a seguir, e D para a escola cujo programa já está implementado e, segundo os entrevistados, funcionando bem).

A realização da pesquisa em duas escolas de ensino integral se explica não apenas pela necessidade de ampliação da margem de comparação, mas também pelo fato de que, ao entrarmos em contato com a primeira delas, recebemos a sugestão (da sua diretora) para que buscássemos uma escola na qual o programa de ensino integral já estivesse devidamente ajustado, uma vez que, segundo ela, em sua escola tal programa ainda se encontrava em fase de implementação.

Ao argumentarmos que nos interessaria então olhar comparativamente para ambas as escolas, recebemos prontamente o aceite para realização das entrevistas por parte daquela diretora, bem como seu total apoio durante sua realização. Pudemos contar ainda com sua inteira prestatividade no tocante à mediação do nosso contato com outra escola de ensino integral que foi por ela sugerida.

Cabe ressaltar que temos apenas apreciação positiva a fazer com relação ao apoio e à viabilização da pesquisa que recebemos tanto por parte dos professores como por parte dos diretores participantes, ressaltando-se apenas que o acesso aos professores do ensino integral foi o mais difícil, tendo em vista o grande volume de atividades que eles tinham para realizar na escola (as quais pudemos apurar), o que gerou uma disponibilidade bastante limitada, mas ainda assim marcada pela hospitalidade.

1.1 As escolas da pesquisa

As duas escolas estaduais de ensino regular nas quais realizamos nossa pesquisa atendem suas próprias comunidades locais e estão localizadas em pontos extremos da zona sul de São Paulo, uma delas no distrito da Cidade Ademar e a outra no distrito do Jardim Ângela. Ambas se encontram em bairros cuja população se caracteriza como sendo de baixa renda e os índices de criminalidade e violência são significativamente altos.

A escola localizada no distrito da Cidade Ademar (Escola A) se encontra em bairro praticamente limítrofe com o município de Diadema e atende aos ensinos fundamental II e médio, funcionando em período diurno e vespertino para o ensino

fundamental II, e no período noturno para o ensino médio. É uma escola de grande porte que atende cerca de 2.000 alunos. Já a escola localizada no distrito do Jardim Ângela (Escola B) atende a ambos os segmentos do ensino fundamental (Fundamental I e II) e funciona nos períodos da manhã e tarde, contando com cerca de 680 alunos, distribuídos entre os dois períodos citados.

As duas escolas de ensino integral, por sua vez, localizam-se em bairros de situação socioeconômica distinta, estando uma delas no distrito da Saúde (Escola C) e a outra no distrito de Pinheiros (Escola D). Ambos se caracterizam como bairros nobres das regiões Oeste e Centro-Sul de São Paulo, respectivamente.

Considerado esse contexto, cabe destacar que a Escola C vive situação peculiar, pois, embora localizada em área nobre, está instalada próxima a uma comunidade que vive em situação de significativa vulnerabilidade social, mas que, segundo dados obtidos em campo, não tem sido a população majoritariamente atendida por essa escola. Conforme depoimentos de professores e da própria direção, quando a escola passou a fazer parte do programa de ensino integral, grande parte dos alunos locais preferiram migrar para outras escolas por não aceitarem participar do programa. Tal opção foi lamentada por todos os entrevistados (professores e direção) que mencionaram o assunto.

Complementando as informações, cabe acrescentar que a Escola C atende pouco mais de 300 alunos e a Escola D, cerca de 400. Ambas funcionam em período integral (manhã e tarde) para professores e alunos, atendendo, assim, o mesmo grupo de alunos durante todo o seu dia de atividade, conforme a aceção do termo integral.

1.2 Os professores entrevistados: caracterização

Conforme já mencionado, buscou-se entrevistar um grupo heterogêneo de professores, tendo como critério principal de inclusão o fato de serem ocupantes do cargo/função de PEB-II, denominados professores especialistas por se dedicarem a lecionar as disciplinas específicas do currículo escolar oficial, tais quais: matemática, português, história, geografia, arte, educação física, etc., conforme preconizado pelas legislações e deliberações oficiais anteriormente comentadas.

Por tal característica, esses professores que são considerados especialistas em suas respectivas disciplinas costumam distribuir suas jornadas de trabalho entre o ensino fundamental ciclo II (isto é, a partir do 6º ano) e o ensino médio, estando simultaneamente em ambos, na maioria dos casos, dada a necessidade de composição da sua jornada de trabalho.

Sendo assim, é praticamente inviável falar, por exemplo, que um professor de português ou matemática seja exclusivo do ensino fundamental II ou do médio, uma vez que, formado em sua respectiva disciplina, ele se habilita para lecionar em ambos os segmentos e, se não atua nos dois ao mesmo tempo, já atuou em algum momento ou ainda terá de fazê-lo em alguma ocasião como forma de completar sua jornada, em especial considerando as recorrentes notícias que dão conta de sucessivos fechamentos de classes/turmas, assim como diminuição das aulas a serem atribuídas.

Apenas dois casos se constituíram em exceção a essa composição geral dos participantes, tratando-se, em primeiro lugar, de uma professora do Ciclo I¹¹⁹ (PEB I), a qual nos foi apresentada no contexto de uma das escolas participantes, como sendo um caso que merecia atenção especial, visto que ela estaria vivenciando aquilo que nos foi apontado como um drama pessoal.

A situação consistia no fato de que, devido à distância entre sua casa (na Zona Leste) e a escola (no Jardim Ângela, Zona Sul), a referida professora (PROF 2B) alugara uma casa perto da escola, mas estava precisando deixar seus filhos em outra parte da cidade de segunda à sexta, até mesmo para que ficassem sob os cuidados de um adulto (no caso, a avó das crianças). Sendo assim, aquela professora se dividia de modo paradoxal entre duas tarefas: a de professora (de segunda a sexta), e a de mãe nos fins de semana e/ou sempre que algo urgente envolvendo as crianças requeria sua presença por lá.

¹¹⁹ Conforme já mencionado, a educação básica é composta por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Com relação ao ensino fundamental, convencionou-se dividi-lo em dois ciclos, sendo que atualmente o primeiro (Ciclo I) vai do 1º ao 5º ano e o segundo (Ciclo II), do 6º ao 9º ano. Basicamente, os alunos do Ciclo I têm aulas com um professor polivalente (pedagogo), o qual é responsável tanto pela continuidade do processo de alfabetização, como por promover o contato e o aprofundamento inicial dos alunos com as diversas disciplinas/áreas do saber (exceto Artes e Educação Física que passaram há algum tempo a ter que ser ministradas também por professores especialistas, desde o primeiro ano do Ciclo I). Os alunos do Ciclo II, por sua vez, passam a ter aulas com diversos professores, sendo estes especialistas (licenciados ou habilitados) para lecionar cada uma das respectivas disciplinas do currículo. Esses foram os professores que priorizamos em nosso estudo.

Tal situação apontou para um alto grau de sofrimento, porém com potencial para ser temporário, uma vez que, segundo se constatou, a professora era nova na carreira. Após sua aprovação no concurso, ela teve que escolher aquela escola devido à inexistência de vagas perto da sua casa, mas afirmou que estava analisando se buscava se instalar de modo permanente perto da escola (com toda a sua família) ou se esperaria ocasião oportuna para pedir remoção para mais perto da sua casa.

O segundo caso ao qual nos referimos foi o de uma professora responsável pela sala de leitura. Em sua rotina cotidiana, essa professora (PROF 3B) lida com alunos de todos os ciclos/séries da sua escola e, desse modo, sua participação entre os entrevistados também não contrariou os critérios de inclusão delimitados, uma vez que eles previram a participação de professores do ensino fundamental e médio e a escola em questão atende a alunos do ensino fundamentais I e do ensino fundamental II, conforme mencionado.

Não fizeram parte do escopo delimitado nem professores da educação infantil, nem do ensino superior, embora uma das diretoras entrevistadas tenha relatado experiência no ensino superior que julgamos proveitoso considerar, conforme fizemos e será apresentado mais adiante.

Cabe lembrar que ambos os casos foram incluídos não pelo fator sofrimento em si, conforme mencionado, mas principalmente pelo contraponto (comparação) que poderiam fornecer à reflexão e à análise dos dados.

Conforme tabela a seguir (Tabela 2), dos 29 professores participantes do estudo, 16 eram do sexo feminino e 13 do masculino, o que esteve em consonância com os estudos sobre o assunto, os quais apontam para o predomínio das mulheres na profissão, como foi abordado no segundo capítulo deste trabalho. A média de idade dos participantes foi de 45 anos, variando entre 29 e 61 anos.

Tabela 2 – Caracterização dos professores participantes

		Amostra	
		Nº	%
Sexo			
Masculino		13	44,8
Feminino		16	55,2
Idade			
22 a 35 anos		4	13,8
36 a 50 anos		16	55,2

	Amostra	
	Nº	%
51 a 65 anos	9	31
Formação		
Ensino médio (Magistério)	1	3,5
Graduação	13	45
Especialização	9	31
Mestrado	5	17
Doutorado	1	3,5
Distribuição das disciplinas lecionadas		
Matemática/Física	8	28
Português/Inglês	6	21
Química	1	3
Artes	2	7
Ciências/Biologia	2	7
Geografia	3	10
História/Filosofia	4	14
Polivalente	2	7
Educação Física	1	3
Tipo de vínculo		
Efetivo	25	86
Estável	3	10
Temporário	1	4
Jornada		
01h a 20h	1	3,6
21h a 40h	17	58,6
41h ou mais	11	37,8
Acúmulo*		
Sim	11	55
Não	9	45
Renda mensal média familiar		
Entre 1.900,00 a 2.900,00 (2 a 3 salários mínimos)	3	10
Entre 2.901,00 e R\$ 3.800,00 (3 a 4 salários mínimos)	4	14
Acima de R\$ 3.800,00 (acima de 4 salários mínimos)	22	76
Levar trabalho para casa		
Sim	25	86
Não	4	14
Histórico de afastamento por doença		
Sim	20	69
Não	9	31
Percepção quanto à associação da doença com o trabalho**		
Associa	9	45
Não associa	11	55
Outra atividade de trabalho além da docência		
Exerce	7	24
Não exerce	22	76
Total	29	100

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração própria.

*Professores do PEI não podem ter acúmulo (no sentido convencional)

**Apenas quem relatou afastamento(s) por doença(s).

Além da graduação, 31% possuíam especialização, 17% possuíam mestrado e 3,5% doutorado. Participaram da pesquisa professores das mais variadas disciplinas, de modo que contou com pelo menos um professor de cada uma das disciplinas regulares do currículo oficial, tanto no tocante ao ensino fundamental II, quanto ao ensino médio.

O predomínio foi de professores de Matemática/Física (28%) e Português/Inglês (21%), e a menor representação se deu por parte de professores de Química (4%), o que não significa que sejam minoria na escola ou na profissão, mas apenas que, entre o grupo entrevistado, compuseram minoria em termos de áreas de formação/atuação.

Entre o grupo entrevistado, as jornadas de trabalho variaram entre 11 a 69 horas-aulas semanais (45,62 horas-aula em média), sendo que, daqueles que possuíam acúmulo permitido (professores do ensino integral não podem ter outra atividade remunerada no horário de funcionamento da escola), 55% acumulavam e 45% não.

A renda mensal familiar aferida indicou que 76% recebiam acima de R\$ 3.800,00, 14% recebiam entre 2.900,00 e R\$ 3.800,00 e que 10% entre 1.900,00 a 2.900,00, isto é, indicou que professores que não acumulam cargo e/ou que não possuem companheiros empregados para complementar a renda precisam sobreviver com uma renda de aproximadamente três salários mínimos¹²⁰. No tocante ao salário, 72% relataram se sentir insatisfeitos, contra 21% que se dizem satisfeitos.

Embora a maioria tenha indicado possuir renda mensal acima de R\$ 3.800,00 (cerca de quatro salários mínimos na ocasião), é importante ressaltar que se tratou de uma maioria que acumula cargo, além de possuir vários anos de carreira e, sobretudo, ter indicado a renda familiar (não a individual), o que confirma os estudos que apontam para a defasagem do salário dos professores.

Para os professores que moram sozinhos e possuem apenas um cargo, por exemplo, o salário não passou de R\$ 2.900,00 (cerca de três salários mínimos), o

¹²⁰ O valor do salário mínimo à época da coleta dos dados (2017) era de R\$ 937,00. Em 2018, o Piso Nacional do Magistério é de R\$ 2.455,00 (2,5 salários mínimos).

que, juntamente com todo o sofrimento relatado na profissão, justifica a insatisfação demonstrada pelos professores com relação ao seu salário.

Estudos consultados apontaram para uma renda significativamente baixa entre os professores. Nesse sentido, o estudo de Souza (2013, p.59) utilizou dados fornecidos pelo MEC/Inep e deu conta de que, corrigida para 2012, a renda média nacional dos professores em 2003 era de R\$ 2.160,00 para professores vinculados ao ensino estadual e R\$ 1.636,64 para professores do ensino municipal. Em 2011, esses valores eram respectivamente R\$ 2.632,46 e R\$ 2.214,28.

De igual maneira, o estudo de Arelaro et al. (2014, p.207) sobre a carreira na rede municipal de ensino de São Paulo demonstrou que, em 2011, o salário pago pela prefeitura a um professor iniciante com jornada de 40 horas-aula semanais era de R\$ 1.563,01, enquanto o salário pago a um professor em topo de carreira, com a mesma carga horária, era de R\$ 3.774,60.

Com relação à mesma rede de ensino, o estudo de Silva-Macaia (2013, p.76) indicou que a renda média familiar dos professores que participaram da sua pesquisa foi de R\$ 4.640,00, variando entre R\$ 2.000,00 e R\$ 10.000,00, lembrando que, neste caso, trata-se de renda familiar.

Cabe destacar então que insatisfação relatada pelos professores com relação ao salário se dá, principalmente em torno de duas questões relativas. A primeira é a de que o nível de esforço empregado no trabalho e as dificuldades enfrentadas são muito maiores do que a remuneração. De igual maneira, no comparativo com outras profissões que exigem nível superior, o salário dos professores está abaixo da média (Britto e Waltenberg, 2014; Machado e Scorzafave, 2016).

Quanto ao elemento central deste estudo (a relação entre o trabalho e a vida pessoal), 76% dos professores relataram levar trabalho para casa, isso pelo menos em termos do preenchimento do formulário de caracterização dos participantes (Anexo 5). Ao longo das entrevistas, todavia, tal número demonstrou ser muito maior, bem como a dimensão dessa questão, uma vez que o ato de levar trabalho para casa demonstrou outras facetas, como, por exemplo, levar também “o trabalho” para casa em termos emocionais.

Entre os participantes, 69% relataram já ter vivenciado algum tipo de afastamento do trabalho. Destes, 55% não associaram os motivos dos seus afastamentos ao trabalho.

Com relação a realizar outras atividades além da docência, 76% relataram não realizar outra atividade, enquanto 24% afirmaram exercer. Quando indagados sobre a natureza dessas atividades, constatou-se que praticamente todas possuíam alguma relação com a docência ou com a educação, isto é, com sua atividade principal, como, por exemplo, aulas particulares e elaboração de questões para certames. Até estudos (Pós-Graduação) e atividade física foram relatadas como “outras atividades” além da docência, indicando que, na verdade, a maioria se dedica apenas à educação.

No tocante ao tipo de vínculo, conforme demonstrado na tabela anterior (Tabela 1), 86% dos entrevistados eram titulares de cargo efetivo, 10% estáveis e 4% tinham contrato¹²¹ temporário. Referente ao estado civil, 55% dos participantes eram casados e 35% solteiros, enquanto 3% eram divorciados e 7% viviam em união estável. Com relação ao tempo de serviço, a média foi de 18 anos, tendo o mais novo na profissão 1 ano e o mais velho, 37.

Todos os dados levantados por meio do formulário de caracterização dos participantes apontaram para questões que estão em sincronia com os estudos consultados sobre o assunto, conforme apresentado no primeiro capítulo deste trabalho (revisão de literatura), exceto a questão do tempo dedicado ao trabalho em casa, o que praticamente não foi encontrado na literatura, exceto em alguns poucos casos, como, por exemplo, o trabalho de Silvestre (2015). Embora não tenha se dedicado a analisar as repercussões dessa extensão de jornada para a vida cotidiana e a saúde dos professores (por possuir objeto distinto), o referido trabalho confirmou essa tendência.

¹²¹ Alguns estudos apresentam detalhes a respeito de como se compõem as jornadas de trabalho dos professores, bem como os modos por meio dos quais se dão os distintos vínculos de trabalho existentes. Por essa razão, não exploramos aqui tal dimensão, mas a respeito do assunto, o estudo de Silvestre (2015), por exemplo, contempla os tipos de jornadas e vínculos de trabalho dos professores da rede estadual paulista, enquanto os de Paparelli (2009) e Silva-Macaia (2013), por sua vez, contemplam os mesmos dados no tocante aos professores da rede municipal.

1.3 A escola de ensino integral x a escola regular

Por pertencerem ao programa de ensino integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ambas as escolas citadas funcionam das 07h00 às 16h00, isto é, em turno integral para alunos e professores, sendo que o horário dos alunos se encerra às 15h30 e o dos professores às 16h00. Essas escolas não possuem atividade no horário noturno e atendem o mesmo grupo de alunos ao longo de todo o período de funcionamento.

Para além do período integral, os profissionais por nós ouvidos (diretores e professores) fizeram questão de frisar que não se trata apenas de funcionar em período integral, mas sim de oferecer aos alunos um ensino integral.

Ao perguntarmos sobre a principal diferença da escola integral com relação à regular, um dos diretores ouvidos destacou o seguinte:

Bem, a diferença é que nós trabalhamos oito horas [...]. Então o professor tem que ter dedicação exclusiva para essa escola, então ele não precisa correr de uma escola pra outra. Ele cumpre toda a jornada dele, a jornada máxima do estado, nessa escola. E a diferença é que a gente está mais preocupado com os resultados, que a escola realmente cresça em números, que ela tenha bons resultados, formar alunos autores, solidários, competentes, que então é a meta da escola. E em cima do protagonismo juvenil, que o aluno saia daqui com iniciativa, que ele seja autor da sua história, isso é o protagonismo. A Base Nacional Comum é igual, eles têm 30 aulas das oito disciplinas da base nacional, e aí tem a parte diversificada que entra o projeto de vida, que é o eixo central do programa, que o aluno tem que sair daqui com um projeto de vida prestabelecido. (DIRETOR D)

No mesmo sentido, a direção da outra escola integral ressalta que a diferença está, sobretudo, no horário estendido e no modelo pedagógico adotado:

Então, a primeira questão é o tempo estendido, a segunda questão é que ela faz parte de um programa da Secretaria da Educação que é o programa ensino integral [...] cujo objetivo é, além de você ampliar o tempo do aluno dentro da escola, principalmente para aqueles alunos em condições de vulnerabilidade maior, você pensar numa proposta que, além do que é previsto para ser desenvolvido pelas disciplinas da base, que a gente possa desenvolver outras questões com esse aluno [...] voltadas para valores, para autonomia e para protagonismo, então nosso eixo é a questão da excelência acadêmica [...] atrelados a conceitos de protagonismo, de autonomia desse aluno, que ele saiba cada vez mais usar aquilo que ele aprende a favor do seu próprio desenvolvimento, e que vise continuidade de estudos, esse acho que o grande diferencial que a escola tem. (DIRETORA C)

Em seus depoimentos, ambos os diretores demonstraram bastante apreço pela proposta do programa integral. Os professores, por sua vez, também

demonstraram apreço, mas tenderam a fazê-lo muito mais em função da proposta em si do que por sua dinâmica de funcionamento real.

Conforme discutido no segundo capítulo deste estudo, a Ergonomia da Atividade pressupõe que há uma distinção fundamental entre o trabalho prescrito e o real. Neste sentido, foi notório que na Escola C a distância entre o ambos se manifestou de modo muito expressivo, exercendo grande peso sobre o trabalho dos professores.

Nesse sentido, duas questões fundamentais que foram constatadas merecem destaque. A primeira diz respeito à infraestrutura da referida escola (no tocante aos seus recursos) e a segunda, à organização do trabalho, isto é, ao modo como as equipes de trabalho e seu trabalho estão organizados.

Com relação à primeira questão, praticamente todos os professores entrevistados mencionaram ter vivenciado dificuldades que lhes obrigaram a usar seus próprios recursos financeiros, bem como sacrificar momentos que deveriam ser dedicados ao seu descanso (e/ou outras atividades pessoais) para garantir que sua atividade de trabalho fosse realizada, conforme, por exemplo, o seguinte depoimento:

Eu levo trabalho para casa. Por exemplo, aqui a gente não tem impressora que o estado retirou, não tem materiais adequados, muitas vezes eu precisei correr na [nome de uma grande rede de papelaria] pra comprar material, ou estar imprimindo algumas atividades em casa em virtude de não ter impressora, a quantidade de computadores é muito pequena, então não dá pra você terminar aqui algumas atividades, então é bem complicado, mesmo tendo uma dedicação integral muitas vezes, tanto eu, como os outros professores, a gente precisa estar levando, às vezes você fica até a meia-noite lá mandando ver pra depois acordar às cinco da manhã. (PROF 1C)

No mesmo sentido, outro professor da mesma escola argumentou que:

[...] e a cobrança é muito maior, eles querem rendimento, tem que estar no nível alto do Idesp, mas não sabem o trabalho que é, porque numa escola de ensino integral, não ter uma impressora para o professor imprimir as provas, não tem um computador decente pra você preparar aula, para fazer uma pesquisa, isso não é integral. (PROF 3C)

Além da ausência de recursos materiais básicos e a repercussão negativa que isso produz na vida pessoal dos professores (conforme é possível perceber pelos excertos supramencionados), outro fator de grande desgaste e repercussões negativas na vida desses docentes advém do modo como as equipes de trabalho estão organizadas no ensino integral, conforme relatado.

As escolas de ensino integral não contam com a figura do professor substituto, como é tradicional no ensino regular, tanto estadual, como municipal (na rede estadual, tal profissional é denominado professor eventual, enquanto que na municipal é conhecido como professor ocupante de módulo). Desse modo, quando algum professor precisa faltar à escola integral (seja em virtude de problema pessoal ou mesmo de saúde), é outro professor titular do programa que acaba tendo que o substituir, até porque aulas vagas não são permitidas em tal escola. O agravante é que o professor destacado para realizar a substituição é escolhido entre aqueles que deveriam estar em horário liberado para realizar atividades adicionais previstas pelo próprio programa.

Os prejuízos disso à vida pessoal dos professores e o nível de sofrimento que pode gerar é alarmante, conforme se pode perceber pelas próprias palavras de um dos professores entrevistados:

Aqui, mesmo com esses horários [liberados na escola para realizar outras atividades de trabalho], às vezes a gente tem que substituir outro professor na ausência, mesmo assim eu levo [trabalho para casa]. Então o projeto da escola integral ele é muito bonito, mas ele não é todo fechado. Então, por exemplo, eu tenho uma dedicação exclusiva aqui, que eu tenho o horário que eu não posso ter outro trabalho, mas mesmo sendo integral aqui o trabalho meu não fica só aqui, eu levo trabalho pra casa. A minha ideia do integral era de que eu iria conseguir fazer toda a minha atividade aqui para que eu não precisasse levar nada pra casa, mas isso também foi engano, eu também trabalhei muitos anos em escola particular também e isso era algo que mais me incomodava, eu tive um ano, por exemplo, que o [nome do companheiro] até falou pra mim: “escuta, quando é que vai parar essa brincadeira”, teve uma vez que eu fiquei do mês de abril até junho eu não deixava de ficar sentado no computador um dia, isso não era pela questão do estado, mas pela escola particular, pra você ver a que ponto chegou, ele precisou falar pra mim quando é que eu iria parar com essa situação, porque ele já viu que todo dia chegava e tinha mais coisas para fazer e aqui não é muito diferente. (PROF 4C)

Por meio dos dois últimos excertos supracitados, é possível perceber o tom de decepção dos professores com relação ao modelo de escola que eles efetivamente encontraram. O professor 4C, por exemplo, chegou a admitir que o motivo de ter optado pela escola integral foi a promessa e a expectativa de que não precisaria mais levar trabalho para casa, algo que já o vinha incomodando desde o período em que atuava no ensino privado, conforme citou.

Menções à semelhança entre o ensino privado e o modo de funcionamento da escola integral não faltaram por parte dos professores entrevistados. Considerando a forma como as equipes estão organizadas na referida escola, seu funcionamento

remeteu muito ao modelo toyotista, o qual pressupõe a existência de equipes ditas “enxutas” e “flexíveis”¹²² para dar conta de todo o amplo volume de trabalho, denotando, assim, a sobreposição da lógica do setor privado sobre o serviço público e cujas consequências podem ser desastrosas para a saúde do trabalhador, conforme vem sendo apontado por alguns estudos (Heloani e Piolli, 2012, Sochaczewski, 2016, Garrido-Pinzón e Bernardo, 2017).

Tal modo de organização do trabalho acaba por sobrecarregar os professores sempre que, por exemplo, eles precisam substituir um colega. Isso porque lhes priva do tempo que deveria ser dedicado à elaboração/correção de suas atividades na própria escola, conforme previsto pela prescrição do programa. Dessa forma, acaba por gerar males como o prolongamento da atividade de trabalho, que, ao ser estendida para casa, produz prejuízos no relacionamento familiar.

Em função disso, foi muito comum ouvir os professores de ambas as escolas de ensino integral entrevistados relatarem que costumam trabalhar mesmo doentes para não provocar sobrecarga em seus colegas. Por exemplo:

[...] nesse ano mesmo eu tive um problema dentário que eu vim trabalhar com o rosto inchado e aí meus amigos falaram: “PROF1C você precisa correr atrás porque você pode ter problemas mais sérios”, eu estava com o rosto inchado e vim trabalhar, sem abonar, eu vim pela equipe porque eu sei que se eu não viesse outra pessoa precisava dar aula no meu lugar então por responsabilidade acabei vindo mesmo doente. (PROF 1C)

Ao mesmo tempo em que induz a uma atitude aparentemente nobre, que é a de não querer sobrecarregar os colegas, tal modo de organização pode acabar por acentuar problemas de saúde, tanto por impedir um atendimento médico no momento adequado, como também por criar tensões entre o grupo.

Nesse sentido, foi comum observar nos relatos dos professores a menção ao fator colegas, isto é, sempre que o assunto veio à tona, houve menção ao fato de que os colegas ficaram sabendo do caso de adoecimento em questão e emitiram algum tipo de comentário. Nesse contexto, ficou perceptível que o professor passou a ter que contar com uma espécie de anuência do grupo para poder se ausentar e tratar do seu próprio problema de saúde. Desse modo, caso tenha algum problema sério de saúde que lhe obrigue a fazer tratamento (e por isso faltar ao trabalho), poderá sofrer desaprovação do grupo, caso a situação não seja validada por ele.

¹²² Tal relação foi notória, por exemplo, devido à ausência de professores substitutos mesmo quando não se pode deixar alunos com aulas vagas diante da falta de algum colega da referida equipe única.

Como a escola integral conta com um sistema de avaliação semestral no tipo 360 graus, isto é, todos avaliam todos (inclusive os alunos), as faltas por problemas médicos podem influenciar negativamente na avaliação dos professores, tendo em vista que, conforme mencionado, têm o potencial de gerar sobrecarga aos colegas. Sendo assim, mesmo quando elas ocorrem por razões de saúde, as faltas podem gerar tensões entre o grupo, constituindo-se em fator de coerção/constrangimento.

Tal sistema de avaliação pressupõe inclusive o desligamento do professor do programa caso ele não apresente os requisitos adequados para sua manutenção ao longo de cada semestre letivo. A respeito dessa avaliação e de sua relação com o grupo, um dos professores comenta a tensão que ela pode gerar:

[...] então, escola é escola, mas basicamente as cobranças, tem gente que não aguenta o baque, pede pra sair, você é avaliado todo semestre, por exemplo, amanhã tem aquela [...] eles chamam de trezentos e sessenta graus [avaliação], e você é avaliado por todo mundo, todo mundo avalia todo mundo e aí você tem nota, e os alunos avaliam os professores. (PROF 2C)

Em outro trecho, o mesmo professor já havia manifestado certa tensão, uma vez que detectou aquilo que ele considerou ter sido uma falha na apresentação de um dos trabalhos que realizou, o qual, por sua vez, possui significativo peso para a avaliação. Isso, sobretudo, devido à visibilidade que possui. Trata-se de uma disciplina do chamado currículo diversificado denominada disciplina eletiva, que consiste em uma ementa alternativa que o professor tem que criar e desenvolver com os alunos a cada semestre.

Na ocasião, o professor mencionou ter elaborado o trabalho de criação de um jardim que ficou localizado na entrada da escola. Mesmo tendo tirado dinheiro do seu próprio bolso para consecução de tal trabalho, demonstrou apreensão por ter deixado escapar alguns detalhes, conforme relata:

E eu esperava que desse certo, mas eu não achei que fosse ser tão trabalhoso, mas foi trabalhoso, porque aquele terreno não era assim [plano], tanto era a coisa que eu deveria ter fotografado antes, fotografado os alunos trabalhando eu não fiz isso, foi uma falha, mas foi a minha primeira eletiva, porque eu estou aqui desde abril do ano passado e quando eu cheguei o [citou outro professor colega de trabalho] já estava rolando a eletiva, então eu entrei na eletiva dele [...]. Deu certo? Deu certo, mas não fotografei, mas o terreno era totalmente complicado tive que colocar a mão na massa e ainda por último, [...] eu deixei o terreno assim [plano], mas ele deveria estar assim [um pouco inclinado], porque se cair água, a água tem que escoar então eu tive que chamar uma pessoa e pagar para nivelar e ainda não ficou exatamente como deveria ter que ficar, mas era uma coisa com muita

pedra, saiu terra dali pra “dedéu”, sem contar que teve que sair do meu bolso, não vou entrar nem nesse mérito. (PROF 2C)

Em determinado trecho, o mesmo professor mencionou estar um pouco insatisfeito com aquilo que considerou ter sido uma injustiça sofrida no contexto de algum relacionamento interpessoal vivenciado na escola, mas que ele preferiu não detalhar em profundidade. Denotou, contudo, alguma percepção de cobrança e/ou avaliação do seu trabalho a qual ele não considerou justa:

[...] eu acho que muitas vezes se você cobra, antes de você cobrar você tem que dar um suporte, e às vezes quando eu não tenho suporte isso me incomoda, estou falando assim bem fechado para não escancarar, mas antes de você cobrar, antes de você apontar o dedo, “olha que tal”, sabe assim direcionar mais algumas coisas? Eu acho que a tendência é fazer com que a pessoa possa se desenvolver de forma melhor, e têm algumas coisas que eu não gosto muito, mas... (PROF 2C)

Com relação aos problemas mencionados, a direção da escola reconheceu que os professores acabaram sendo submetidos a um processo de trabalho que não seria o ideal conforme previsto pelo programa.

E é assim, por exemplo, por mais que você tenha tempo aqui pra fazer o programa de ação, como a gente substituiu, eles substituíram o bimestre inteiro, eu mesma dei várias aulas, e aí você acaba sobrecarregando o tempo de fazer isso aqui [...], mas como eles estão substituindo eu acabo com a agenda diária deles, que a cada dia que falta, quando falta, e eu acho que eles faltam pouco, mas como tinha gente de licença, quando eu levo a escala de substituição lá pra sala, de manhã, eles falam: “vixe, eu ia ter a segunda livre que eu ia fazer isso, não, eu tenho que fazer isso”. Então eu acabo atrapalhando a agenda deles, e aí o que eles poderiam fazer aqui, eles acabam tendo que levar pra casa, mas não é assim que tem que rodar o programa, eles têm que fazer aqui. (DIRETORA C)

Como explicação, a diretora da escola mencionou que havia assumido o trabalho há poucos meses e que, ao chegar, herdara uma série de problemas para resolver, inclusive o não recebimento de verbas provenientes do governo estadual, ao que parece, por falta da devida prestação de contas da gestão anterior.

[...] no contexto que a gente está, eu encontrei a escola com muitas fragilidades no administrativo da escola, então, por exemplo, questão de prestação de contas, questões do CNPJ da APM que são coisas que agora que eu estou descobrindo que me impedem de tentar viabilizar uma melhoria do trabalho aqui [...] Então o que eu levo pra minha casa de carga emocional? De tentar, tentar, tentar alguma coisa e às vezes ter essa sensação de que eu estou morrendo na praia [...] se isso estivesse certo eu poderia tentar parceria que eu iria conseguir, inclusive a parceria para que eu viabilize a sala de informática da escola que não existia, que eu faça com que os professores possam ter uma formação, que eu possa oferecer alguma coisa para as crianças, que eu arrume alguém para pintar a escola, e aí tudo isso é impedido às vezes por uma questão de impasse burocrático, de administração mesmo. (DIRETORA C)

Tais problemas estariam, inclusive, repercutindo na sua vida pessoal, só não a afetando mais graças ao amparo que recebe de sua família, mas, ainda assim, têm avançado sobre ela:

[...] então isso eu levo emocionalmente sabe, uma frustração assim, porque eu sou muito ansiosa e aí é uma coisa que eu tento me controlar, mas às vezes eu chego em casa e eu choro, porque aí com quem eu posso chorar? Com meu marido né, então quando eu ligo pra ele, ele fala: “o que aconteceu hoje? Já sei que você não está bem”, e aí [expressão de desabar em choro], mas tem ele pra me ouvir e como ele sabe de toda situação aí ele fala: “calma amor, uma coisa de cada vez, se não der certo essa você vai resolver a documentação e vai tentar de novo”, então ele é uma pessoa que me traz para esse lugar, mas essa carga emocional é... (DIRETORA C)

A principal explicação para todo o contexto citado, contudo, foi o fato mencionado desde o início do nosso contato com a referida escola, a saber, o de ela ainda estar em fase de implementação do programa, situação esta reiterada por todos os professores entrevistados.

Exploramos essa questão até aqui pois ela nos permite entender um pouco das repercussões sobre a saúde dos professores que poderão se manifestar no início de cada processo de implementação do programa integral nas escolas para os quais ele for expandido. Além disso, ela tem o potencial de revelar os problemas que as escolas e os professores continuarão a sofrer sempre que alguma coisa sair do funcionamento considerado normal no tocante ao programa. Sabe-se que isso (sair do funcionamento dito/prescrito como normal) não é atípico, uma vez que, conforme já mencionamos, as variabilidades do trabalho real são uma constante no mundo do trabalho, revelando as distinções entre o trabalho prescrito e o real, conforme defendido pela Ergonomia da Atividade.

De fato, foi possível perceber diferenças significativas na outra escola integral (Escola D) na qual realizamos as entrevistas, ainda que apenas em alguns pontos. Em diversos momentos da entrevista, a diretora da Escola C mencionou que, na Escola D, nós deveríamos encontrar resultados melhores pelo fato de ela já estar com o “programa rodando há mais tempo e redondo”.

Certamente, ela estava olhando pela perspectiva didático-pedagógica, isto é, a dos resultados do desempenho dos alunos, até porque se trata de uma escola que ganhou certo prestígio e reconhecimento dado o seu bom desempenho em avaliações de larga escala empreendidas atualmente pelos sistemas de ensino

brasileiros dentro da atual política de avaliações, política essa que vem sendo criticada por alguns pesquisadores dedicados ao assunto (Freitas, 2009).

Do ponto de vista da saúde dos professores, todavia, sentíamos que precisávamos adentrar um pouco mais aquele cenário (Escola D) para buscarmos compreender o que lá se passava. Sendo assim, encontramos aspectos positivos nela, como, por exemplo, o fato de os professores mencionarem se sentirem orgulhosos pelo desempenho da sua escola, manifestando em alguns momentos até a percepção de que estavam conseguindo receber certo grau de reconhecimento pelo seu trabalho, algo tão caro/raro aos professores atualmente.

Além disso, o problema de ter que substituir o colega e, assim, atrasar o seu trabalho não se manifestou na Escola D como um problema tão recorrente quanto foi na Escola C. Ainda assim, as mesmas fragilidades do programa de ensino integral que citamos anteriormente (conforme nossa percepção) também foram detectadas na Escola D, dentre as quais: intensificação do trabalho; sistema de cobranças e deveres burocráticos que tendem a colocar uns contra os outros em momentos limítrofes; prática, em voga, de sacrificar a própria saúde em alguns momentos a fim de não prejudicar a equipe e os resultados da avaliação pessoal.

Por exemplo, mesmo tendo relatado dispor de tempo para realizar as atividades na própria escola e não ser muito recorrente ter que substituir colegas, todos os professores entrevistados relataram levar trabalho para casa, alguns em menor grau, outros em maior, como se pode perceber pelo relato da seguinte professora:

E, o trabalho no ensino integral ele requer muito equilíbrio, senão você surta literalmente, você fica, você passa final de semana, você passa a semana inteira trabalhando, você leva trabalho pra casa, porque não tem fim, não tem fim... Tem começo! Mas, não tem fim, nada tem fim aqui, então é, enquanto a sua cabeça, você tá numa reunião, se você não foca, sua cabeça tá em mil e outras coisas a fazer [...]. (PROF 4D)

Com relação às faltas, o diretor da escola em questão relatou que elas não são muito frequentes, mas que isso depende um pouco de época/fases. Tal fato reforça nosso entendimento de que, considerado o modo como foi replicado à escola integral, o modelo “enxuto” e “flexível” (aparentemente inspirado no toyotismo) acabou gerando um sistema de trabalho fortemente inclinado a sobrecarregar algum professor tão logo outro deles tenha que faltar.

Como se sabe, de modo geral as faltas não acontecem devido à simples intenção de faltar, mas sim por necessidades e vicissitudes da vida. Conforme lembrou, por exemplo, a diretora da Escola C, as ausências na escola não acontecem apenas por motivo de doença, acontecem também por outras razões, como a licença gestante e outros afastamentos previstos em legislação.

Na escola integral, todavia, as faltas passaram a ser objeto sujeito à censura do grupo, constituindo-se em potencial fonte de constrangimento, mesmo diante de situações legítimas. Nos casos por nós apurados, não pareceu ter havido falta de sensibilidade por parte dos grupos, mas ainda assim não é possível dizer que tal fenômeno não ocorrerá, até porque, em vez de proteger o programa contra eventuais constrangimentos, sua dinâmica de funcionamento parece estimulá-los.

Tendo em vista, portanto, que se trata de problema sistêmico, constatou-se que, assim como os professores da Escola C, os professores da Escola D também convivem com a intensificação do trabalho, com a burocratização da sua rotina e com o sacrifício da própria saúde ao terem que trabalhar mesmo doentes, conforme se pode observar no seguinte relato:

É, são fases, né, mas eu acho que é baixa [a quantidade de faltas] [...]. Tem, mas é mais baixo [...] Eu acho que a carga horária que é grande, né, e o excesso de burocracia também, eles tem muitos documentos pra preencher, tem muito [...] É muita, é a cobrança também, né. Então, como eu sou cobrado, eles são cobrados, então é muita cobrança, muita [...] Não tem não porque, a gente não pode nem ficar doente, né. Você tem que ficar, se você sai de licença você corre o risco de cair fora do programa, então acho que muita gente está nesse esquema, às vezes vem trabalhar até doente pra poder não ter problema de falta. (DIRETOR D)

Desse modo, as expressões mais utilizadas pelos professores do ensino integral ao se referirem ao seu trabalho foram: “é puxado”, “é cansativo”, “é intenso”, bem como foram comuns menções às cobranças e ao excesso de papéis a preencher. Isso demonstra não apenas a intensificação do trabalho à qual eles estão submetidos, como também o fato de que está em questão uma forma de organização do trabalho que lhes está privando de condições adequadas para cumprimento do próprio programa.

Com relação aos documentos e aos registros a preencher, por exemplo, os entrevistados mencionaram que boa parte deles consiste em relatórios, entre os quais devem constar as atividades de formação previstas pelo programa. Ainda assim, as reais condições de trabalho encontradas parecem exercer muito mais

pressão para que eles registrem algum tipo de formação do que efetivamente favorecer que eles as façam.

A esse respeito, a situação encontrada na Escola C foi relativamente distinta daquela que encontramos na Escola D. Na Escola C, os professores mencionaram não estarem conseguindo fazer atividades de formação uma vez que elas não estão sendo ofertadas, conforme veremos. Na Escola D, por sua vez, os professores relataram estarem participando de atividades de formação na escola, mas, ao que parece, a um alto custo:

Inclusive a gente está fazendo um curso de gestão de sala de aula, muito bom, e faz acho que duas semanas que eu não entro no curso, e aí eu fico assim: “meu Deus, eu tenho que entrar no curso, eu tenho que entrar e acabei não entrando”, e aí por causa do atropelo do dia a dia, da rotina, da escola, inclusive. Que nem, agora a gente tem o replanejamento, a gente tem que se organizar pra replanejamento, tudo, mas é pra, pensando assim na escola mesmo, e pra mim né, pra aumentar o repertório, o cultural, tudo.
(PROF 4D)

Em complemento ao relato transcrito, a professora em questão mencionou a expectativa de poder ingressar em um programa de mestrado, mas referiu ainda não ter conseguido devido ao nível de envolvimento com o trabalho que sua escola exige. Tal indisponibilidade se torna curiosa quando consideramos que o horário de funcionamento da referida escola vai até às 15h30 para os alunos e até às 16h para os professores. Além disso, do total de 40 horas que compõem a jornada semanal dos professores, a proposta do ensino integral prevê que apenas parte dessa jornada (pouco mais de 20 horas) seja cumprida com alunos em sala de aula, enquanto a outra parte deve ficar liberada (na própria escola) para a realização de outras atividades, tais quais as de formação.

Dessa maneira, a dificuldade para acompanhar um curso oferecido dentro da própria escola e a indisponibilidade relatadas pela professora 4D parecem indicar que há algo errado com tal proposta, mesmo se tratado da escola considerada “modelar” em termos de seu ajustamento ao programa.

De modo geral, os professores entrevistados daquela escola demonstraram estar enfrentando significativo desgaste em função da intensidade do seu trabalho. Nesse sentido, as queixas mais frequentes foram a quantidade de papéis a preencher e a burocracia do programa, conforme já mencionado, além também da indisciplina:

Eu acho que o principal é a indisciplina, e aqui é uma escola muito burocrática a gente tem muito papel pra preencher, muita coisa sem sentido, sabe, coisa que você tem que fazer duas vezes a mesma coisa, só para escrever, só para registrar, só para mostrar, então coisas desnecessárias. Nesse modelo de escola integral, se não fizer todo o dia um pouco você fica devendo documento, todo dia tem que fazer um pouco, não que todo o dia eu tenha que fazer um novo, mas se todo dia eu não fizer um pouquinho dos papéis que precisa fazer, acaba que no fim da semana você não conseguiu fazer tudo. Olha, eu sou super hiperativa, mas eu fico muito cansada, parece que quando eu saio daqui assim o outro trabalho que eu vou fazer é o lazer, eu vejo como lazer porque aqui é aquele que te esgota, te arreventa, você sai daqui parece que você malhou as oito horas. (PROF 2D)

Como se pode observar no relato ora transcrito, a escola integral não está livre desse problema tão presente no cotidiano de trabalho dos professores da escola regular, qual seja, a indisciplina. A despeito da sua reconhecida gravidade, no entanto, o relato da professora em questão colocou tal problema lado a lado com o excesso de burocracia que vivencia na sua escola.

Além dos vícios/fragilidades do programa de ensino integral que já foram por nós mencionados até o momento, há também que se chamar a atenção para outro problema que, embora tenha sido relatado de modo mais acentuado na Escola D, também apareceu nos depoimentos dos professores da Escola C, ainda que de modo menos frequente. Trata-se de alguns problemas de convivência que foram apontados ao longo das entrevistas. Embora tenham sido descritos como eventos pontuais, tais situações foram atribuídas ao longo período de tempo que os professores passam juntos cotidianamente na mesma escola.

Nesse sentido, ao perguntarmos ao diretor D se lhe parecia benéfico aos professores o fato de eles ficarem o tempo todo em uma mesma escola (conforme prevê o programa de ensino integral que proíbe o acúmulo e exige dedicação integral do professor a uma única escola - integral), ele respondeu que:

É, em partes. Pra ele é bom porque ele não precisa se deslocar, mas talvez o convívio diário do grupo atrapalha um pouco, a questão de relacionamento, né. Porque, o professor estava acostumado, ele estava em duas escolas, na outra ele falava mal desta, quer dizer, e desta ele falava mal da outra, né. Agora ele não tem mais como falar, então ele vai, ele está só numa escola então. Às vezes até existem alguns conflitos entre eles, entre a gente, mas nada que não seja superado. Assim, eu acredito que consiga dar conta (DIRETOR D)

Ao falar sobre o longo período de convivência diária com os colegas da escola, bem como sobre a dinâmica de trabalho no ensino integral, um dos professores comentou que, segundo ele, trata-se de uma rotina semelhante ao

trabalho em um escritório, razão pela qual os conflitos seriam inevitáveis, justamente devido ao longo período de convivência, conforme se observa:

[...] é mais parecido de quando você trabalha num escritório, que você está oito horas com as mesmas pessoas, às vezes ficam umas coisas mal resolvidas, você fez alguma coisa que alguém não gostou e a pessoa não fala o que foi, mas até que depois passa, mas dificilmente as coisas se resolvem [...] (PROF 1D)

De nossa parte, contudo, entendemos que é justamente esse sistema baseado na intensificação das atividades, bem como na cobrança constante e na avaliação classificatória¹²³ que acabam gerando tensão e conflito. Isso porque tal sistema dá margem a uma espécie de vigilância de uns sobre os outros. Ao atrelar seu funcionamento a uma equipe “enxuta” que fica responsável tanto pela execução do currículo comum, como do currículo diversificado, tal sistema faz com que o desempenho de um repercuta diretamente sobre o trabalho do outro, em especial considerando que ele não prevê sequer a figura de um professor substituto.

Desse modo, é a própria forma como o trabalho está organizado dentro do referido programa que tende a gerar tensão e, conseqüentemente o conflito. Em nossa avaliação, portanto, não é o tempo de convivência que estaria gerando tais conflitos, mas sim a maneira como o trabalho que rege esse tempo juntos está organizado.

Voltando à questão da formação, cabe retomar o relato da diretora C que já foi apresentado. Em determinado trecho da sua entrevista, ela mencionou que sua escola estava sofrendo com a falta de infraestrutura adequada, inclusive para o provimento de cursos e formação em geral para os professores, segundo prevê o programa.

Conforme descrito, a Escola C estaria passando por sanções financeiras devido à falta de prestação de contas da gestão anterior. Desse modo, o repasse de verbas governamentais havia sido interrompido. Ainda assim, pudemos constatar que, curiosamente, a falta de recursos de formação para os professores daquela escola não decorria diretamente da falta de tal repasse, mas sim da falta de uma parceria estabelecida com alguma empresa privada. Na Escola D, por exemplo, tal

¹²³ Classificatória no sentido de que tal avaliação de desempenho é um dos parâmetros utilizados para definir (ou classificar) se o professor é considerado apto ou não para continuar vinculado ao programa.

problema não acontecia justamente porque a parceria por ela estabelecida é que garantia a oferta de cursos e formação aos professores.

Sendo assim, ao mesmo tempo em que a diretora da Escola C lamentava a ausência de parcerias em sua escola e a dificuldade de estabelecê-las (sobretudo por conta de pendências na documentação), os professores da Escola D, por outro lado, atribuíam as oportunidades de cursos de que dispunham justamente à parceria que sua escola havia estabelecido, demonstrando que se trata mesmo de uma lógica de desresponsabilização governamental (típica do modelo neoliberal) em curso.

A respeito dessa relação entre o estabelecimento de parceria com a iniciativa privada e a oferta de cursos e formação, o professor 1D comentou que:

[...] mas pra mim o que é mais marcante é essa coisa da aprendizagem mesmo, acho que isso pra nós, como a gente tem parceria e a parceria investe bastante nessa coisa da formação continuada pra gente é muito bom isso. (PROF 1D)

Assim como ficou evidente no caso da Escola C, se a própria escola integral não correr atrás de uma parceria para viabilizar os cursos que o sistema promete, ela fica sem a oferta de formação aos seus professores, ainda que essa seja uma das promessas basilares do programa e que tal condição coloque a escola em situação de ter que se submeter aos eventuais interesses da instituição parceira.

No que tange à escola integral, no site da Apeoesp é possível encontrar diversas postagens repudiando o modelo de ensino integral tal qual implementado em São Paulo. Entre os motivos das críticas destacam-se a eventual arbitrariedade por meio da qual algumas escolas estariam sendo transformadas em escolas de ensino integral, bem como a transferência obrigatória (ex-officio) dos professores anteriormente lotados nessas escolas que passam a fazer parte do programa, uma vez que a escola integral não funciona como sede para nenhum professor. Se, por outro lado, o professor resolver aderir e for aceito pelo programa, ele continua na escola, mas passa a conviver com a tensão constante de poder ser desligado a qualquer momento, conforme já descrevemos. Tal situação, por assim dizer, também foi alvo das referidas críticas.

Embora diga reconhecer o ensino integral como uma luta histórica dos educadores, o sindicato questiona os meios adotados e os resultados obtidos pelo

programa, citando, por exemplo, que ele não estaria garantindo a melhoria da qualidade do ensino como havia prometido, que estaria sendo usado como pretexto para o fechamento de algumas escolas e que também estaria sendo utilizado para aplicar disfarçadamente reformas não referendadas pela sociedade¹²⁴.

As publicações do sindicato mencionam ainda que estaria havendo exploração do trabalho dos professores. Desse modo, em determinada entrevista, por exemplo, um dos seus representantes chegou a citar que, embora o salário dos professores participantes do programa receba um aumento de 75% sobre o salário base docente, seu trabalho, por outro lado, “passou a ter um aumento de 200%”¹²⁵. Isso porque, segundo o modelo proposto, um dos períodos de trabalho deveria estar sendo plenamente liberado e investido na capacitação dos docentes, mas isso não estaria acontecendo de fato em todas as escolas pertencentes ao programa. Foi isso, por exemplo, que pudemos constatar no contexto da Escola C, a qual, conforme mencionamos, não estava conseguindo oferecer a devida formação aos professores. De modo ainda mais grave, identificamos que tal formação parece ter sido deixada por conta de cada escola e sob a recomendação de que elas busquem estabelecer parcerias com a iniciativa privada para suprir essa necessidade.

De igual maneira, a intensidade do trabalho relatado pelos professores foi tamanha a ponto de muitos apontarem estar levar muito trabalho e muita preocupação para casa por não darem conta de tudo na própria escola, conforme mencionamos anteriormente.

Com relação ao salário, cabe acrescentar que, segundo informações da própria secretaria da educação, o valor de 75% sobre o salário¹²⁶ base dos professores não é incorporado, isto é, trata-se de um valor pago apenas enquanto o professor está vinculado ao programa, com pouco efeito prático sobre a aposentadoria.

O aumento expressivo da demanda de trabalho e da responsabilidade que o ingresso no ensino integral representa frente a um acréscimo no salário pago

¹²⁴ Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2017/professores-alckmin-amplia-ensino-medio-integral-para-legitimar-reorganizacao-disfarcada/>. Acesso em: 10 nov 2017.

¹²⁵ Disponível em <https://www.reporterdiario.com.br/noticia/464211/apeoesp-nao-aprova-projeto-de-implantacao-de-ensino-integral/>. Acesso em: 10 nov 2017.

¹²⁶ Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/565.pdf>. Acesso em: 05 ago 2017.

apenas durante o tempo de participação no programa explicaria, por assim dizer, o baixo interesse demonstrado pelos professores em aderir ao programa, conforme pudemos apurar por meio das conversas que tivemos com os professores e os diretores ao longo do nosso trabalho de campo. Alguns professores que puderam participar de cursos consideram essa uma importante vantagem do programa, mas, como vimos, parece não se tratar de uma realidade efetivamente garantida.

As críticas, no entanto, não pararam por aí, pois, segundo o sindicato, os efeitos negativos do programa estariam recaindo também sobre os alunos, visto que eles estariam sendo submetidos a ficar de modo impróprio durante muitas horas em sala de aula. Nas palavras de um dos representantes do sindicato, os alunos estão ficando “trancados na escola sem benefícios”¹²⁷.

Tal percepção talvez ajude a explicar algumas das diversas situações de indisciplina que foram relatadas por professores e diretores durante as entrevistas. De acordo com alguns depoimentos, não seria incomum ouvir alunos afirmando declaradamente que estão sendo mantidos na escola integral contra a sua vontade, permanecendo nela apenas por vontade dos pais:

[...] a gente tem criança que às vezes não quer ficar na sala, está dando trabalho, está atrapalhando a aula o tempo inteiro, então a proposta: vem conversar com o tutor para ver o que está acontecendo pra gente realinhar, porque o propósito grande é fazê-lo refletir onde é que ele quer chegar, qual é a relação que ele vê da escola com a vida dele, e muitas vezes a gente escuta que ele não quer estudar, ou que ele não quer ficar na escola de ensino integral, que foi a mãe que quis. Não que ele não goste da escola, mas é porque é muito tempo, essa é a maior queixa deles, é muito tempo aqui e são muitas aulas, para crianças de 11 anos talvez fica um pouco pesado. Eu não acho nem que gera agitação, eu acho que gera cansaço, eu acho que é um stress mesmo [...] então isso é uma coisa que a gente precisa também aprender a trabalhar aqui na escola, talvez com atividades que gastem mais energia de um outro jeito, que seja mais lúdica, implementar isso nas disciplinas, como é que a gente pode mexer.
(DIRETORA C)

Em outro trecho, a diretora em questão explicou como funciona o modelo de ensino integral de São Paulo:

[...] É diferente daquela outra escola de modelo de ensino integral que a gente tem a base de manhã e as oficinas extracurriculares à tarde, aqui a gente não tem essa estrutura, a gente tem oito aulas ao longo do dia para as crianças e dessas aulas eu tenho disciplinas da base e essa parte diversificada toda ela misturada ao longo do dia, então, o que a gente tem de parte diversificada? Disciplina que é o Projeto de Vida, que a gente

¹²⁷ Disponível em <http://www.apeoesp.org.br/noticias/acontece-na-subsede/ensino-integral-aqui-nao/>. Acesso em: 10 nov 2017.

começa a trabalhar para que o aluno [...] galgue esse caminho até lá, conheça esse caminho para chegar; Protagonismo Juvenil que é essa proposta de desenvolver autonomia, autoconhecimento; as Disciplinas Eletivas que são os professores que propõem, normalmente em dupla, uma ementa de uma disciplina que está apoiada nos projetos de vida dos alunos também e conhecimentos da base; e a gente tem Clubes Juvenis que são propostos pelos alunos enquanto os professores estão em formação, então é um momento em que os alunos ficam sozinhos, se autocoordenam, ficam só sobre a coordenação geral do diretor de escola, que no caso sou eu, então tudo isso acontece ao longo das oito aulas, não é de manhã base e a tarde diversificada, não, é tudo misturado. (DIRETORA C)

De fato, trata-se de uma proposta bastante interessante, ao menos no papel. Desse modo, não é difícil entender por que professores e diretores, mesmo vivendo uma situação de profunda intensificação do seu trabalho, continuam a defender o programa (o idealizado, ainda que não necessariamente o vivido), pois, como educadores que são, por vezes parecem estar mais preocupados em ajudar a melhorar o aprendizado dos alunos do que em preservar a própria saúde.

Como é bastante comum em políticas impostas de cima para baixo sem a devida consulta às bases, o programa de ensino integral parece refletir de modo bastante acentuado essa prática tradicional de se estabelecer os objetivos de determinadas ações e programas sem considerar a visão de quem os executará, tampouco as repercussões que poderão produzir sobre sua saúde. Ao deixar de fazê-lo, acabam fragilizando as próprias possibilidades de êxito de tais ações, uma vez que não se pode consolidar um programa educativo consistente submetendo os trabalhadores a um sistema de trabalho que não o seja.

Estaríamos falando então de um gigante de pés de barro que não sustentará seu próprio peso? Ou será que, de outro modo, estamos falando de um gigante de pés de aço que a tudo esmagará, dado o potencial para a visibilidade política que pode representar?

O que podemos dizer é que há dados bastante intrigantes com relação ao referido programa. Dentre eles, podemos citar, por exemplo, a significativa rejeição que muitos professores parecem demonstrar por ele. Isso foi perceptível tanto pelos relatos que ouvimos a respeito de vagas em aberto sem candidatos interessados, como também pelo fato de que a maioria dos professores com os quais conversamos mencionaram terem ido para aquelas escolas apenas depois do início do programa. Em sua maioria, portanto, não se tratava de professores que já lecionavam nas referidas escolas quando elas aderiram ao programa. Estes, por sua

vez, parecem ter preferido ir para outras escolas a fazer parte do programa em questão.

Do mesmo modo, ouvimos também relatos acerca de alunos que preferiram ir para outra escola em vez de continuarem naquelas que aderiram ao ensino integral (como foi o caso, por exemplo, da comunidade próxima à Escola C), assim como de equipes de trabalho e representantes comunitários locais que se posicionaram contra a implementação do programa em suas respectivas escolas, impedindo, assim, sua adesão. Tais dados, embora careçam de maior aprofundamento, parecem indicar tratar-se de uma proposta frágil, mesmo considerando que os diretores entrevistados tenham relatado uma procura grande por vagas em suas escolas, o que talvez possa ser explicado por outros fatores. Dentre eles, estaria a demanda da população por espaços públicos que possam ficar em com seus filhos por mais tempo enquanto trabalham e/ou como forma de afastá-los da ociosidade e da violência, demanda essa que talvez não seja especificamente por uma escola integral, mas por um espaço público que ofereça cuidado. Voltaremos a essa questão mais adiante.

O fato que mais nos interessa, todavia, é que a escola integral demonstrou produzir sérias possibilidades de prejuízos à saúde dos professores. Isso porque a intensificação do trabalho que ela opera acaba levando à invasão da vida pessoal cotidiana pelo trabalho (fenômeno que abordaremos melhor adiante), bem como incitando (subliminarmente) atritos entre as pessoas, o que fragiliza os processos de organização dos coletivos de trabalho. Em tal modelo, os professores não estão organizados necessariamente em torno do objetivo comum a cumprir, mas sim dos resultados que conseguem apresentar durante o tempo em que estão aptos a fazê-lo, isto é, enquanto puderem ser úteis, apenas.

Neste sentido, talvez seja cabível recorrer às palavras de um dos próprios professores do programa, ou melhor, de um ex-professor, uma vez que, quando do nosso último contato com a escola, soubemos que ele (PROF 4C) e outro professor por nós entrevistado (PROF 2C) não faziam mais parte do programa:

O que me dá insatisfação é ser desvalorizado, tanto financeiramente como... Às vezes as pessoas não valorizam a função do professor, principalmente aqui no Brasil a gente é muito desvalorizado, não é só financeiramente, as pessoas não dão a importância ao professor, como se ele não fosse importante, às vezes o mérito do aluno é considerado o mérito dele e não do professor em si, que ajudou, então isso também me frustra

bastante, quando eu vejo colegas assim velhos e eu vejo a situação tão de dedicação deles e fica tão a margem, isso me entristece bastante. Não tem importância, foi importante até aquele momento que foi útil, depois não é valorizado. (PROF 4C)

Sendo apresentada como uma promessa de melhoria da qualidade da educação tanto pela questão do currículo diversificado, como do maior tempo dedicado aos estudos, a escola de ensino integral vem sendo descrita também como uma promessa de melhoria para as condições de trabalho dos professores, uma vez que nela eles teriam tempo para realizar suas atividades na própria escola, além de ter acesso a cursos de capacitação e poder concentrar suas atividades em uma única escola. Desse modo, não precisariam se deslocar de uma escola para outra, e tudo isso recebendo um bônus de 75% sobre o salário base.

Embora a promessa seja aparentemente encantadora, a aproximação com a realidade vivenciada pelos professores das escolas que visitamos não confirmou a existência de nenhum paraíso laboral, pelo contrário, talvez tenha encontrado aquilo que se chama de “encanto de sereia”. Claro que admitir isso não foi fácil para a maioria dos professores entrevistados, muitos dos quais continuaram a defender o programa e sua participação nele como fruto de uma escolha pessoal, ainda que potencialmente transitória, conforme se observa no depoimento a seguir:

Até falei para o diretor: “ah, tem que voltar pra minha escola eu volto numa boa, porque eu escolhi vir pra cá, eu posso escolher não querer ficar mais aqui”, também tenho essa liberdade, como os alunos têm liberdade, a gestão também tem liberdade, eu também tenho minha liberdade, eu posso chegar pra ele e comunicar: “olha não quero ficar mais no programa”, como muitos professores já fizeram, tiveram professores que foram embora e não se adaptaram ao sistema e voltaram para sua sede, a escola regular, e estão felizes lá [risos], sabe por quê? Lá na regular você dá 32 aulas corridas, né, a carga do professor é completa não tem essas questões de eletiva, disciplinas diversificadas, que a grande sacada da diversificada que a escola regular não pode implantar é a diversificada, e a escola integral tem essa possibilidade [...] (PROF 3D)

O que encontramos, no entanto, foi professores extremamente cansados e que, embora defendendo o programa, parecem fazê-lo muito mais como forma de autodefesa. Isso não por que não acreditem nele, de fato, mas, ao que parece, muito mais porque sentem essa necessidade até como forma de justificar o grande esforço que precisam fazer cotidianamente. Em diversos momentos, esses professores pareciam se utilizar daquilo que Dejours (2015) chama de estratégia de negação, recurso usado defensivamente pelos trabalhadores a fim de lidar com o sofrimento no trabalho e equilibrá-lo, transformando, assim, criativamente o sofrimento em

prazer (neste caso, o prazer de ter escolhido fazer parte do programa, algo que se buscou ver como uma forma de controle sobre a situação) e, assim, garantir a manutenção da saúde.

A fim de não admitir o quanto a promessa lhes vinha sendo pesada e não cair no sofrimento patológico, muitos relataram que passaram por processo de intenso sofrimento e adoecimento quando de seu início e adaptação ao programa. Alguns chegaram a nos confessar, com o gravador desligado, que pensavam em se desligar do programa. Um deles, por exemplo, mencionou que gostava muito das oportunidades de formação que estava tendo, mas que já estava avaliando “até quando iria valer a pena” (PROF 1D).

Foi comum também ouvir deles que o modelo de escola integral “não é para qualquer um”, isto é, que devido à pressão e à intensidade no trabalho, poucos conseguem se adaptar a ele e poucos permanecem, conforme mencionado, por exemplo, pelo próprio professor em questão, assim também como pela professora 2D, além de outros.

Ainda assim, a maioria dos entrevistados fez questão de enfatizar reiteradamente que estava ali por escolha própria, conforme se pôde ver no excerto supramencionado. Isso pareceu confirmar nosso entendimento de que essas afirmações se configuraram como um recurso defensivo, segundo mencionado.

Com relação a um dos assuntos que despontaram em meio aos depoimentos analisados anteriormente, o excerto a seguir é bastante elucidativo. Trata-se do processo de adaptação ao referido programa de ensino integral:

Mas assim, foi algo de tomar antibióticos todo o mês! Todo mês! Os três primeiros anos meus, trabalhando aqui na escola, eu achei que eu fosse morrer, eu achei que eu não fosse aguentar, foi depois que eu comecei aqui nessa escola, eu não tinha isso antes. (PROF 2D)

Outros professores também da Escola D apresentaram relatos semelhantes com relação à dificuldade que enfrentaram durante seu processo de adaptação e/ou mesmo em momentos em que alguma vicissitude pessoal dificultou sua dedicação plena ao programa. Por plena estamos falando aqui não apenas da dedicação em horário formal de trabalho, mas também fora dele, conforme relatos que ouvimos e explicitaremos melhor mais adiante.

Desse modo, podemos retomar agora o caso da Escola C e ponderar que a intensificação do trabalho e o sofrimento vivenciado pelos professores daquela escola (conforme identificamos) não se tratou apenas de um processo isolado. De igual maneira, não se deu apenas por conta de a escola estar “sem parcerias”, sem repasse de verbas e/ou em fase de implementação do programa, como nos foi dito.

Ao que pudemos verificar, o sofrimento motivado pelo ritmo intenso, pelas cobranças, pela pressão e pelas altas demandas do trabalho parecem ser uma marca do programa, constituindo-se em algo com que os professores acabam tendo que conviver cotidianamente. Ainda que pareça ser muito mais intenso no início, isto é, durante a fase de adaptação, o sofrimento decorrente do trabalho na escola integral tende a estar sempre batendo à porta, uma vez que reflete as marcas da organização do trabalho subjacente a tal modelo:

A minha filha nasceu o ano passado, então eu estava muito focado na minha família, na minha casa e aqui você tem que se dedicar muito mesmo, sabe, você tem que estar muito focado, muito firme aqui para as coisas acontecerem. Peguei umas turmas extremamente difíceis também, então eu tinha que estar muito forte pra conseguir lidar com a situação ali, conseguir fazer um trabalho legal, desenvolver um trabalho legal, e eu não estava focado muito no trabalho e acabei sendo engolido por essas turmas, então muita situação de stress, muito barulho, muita indisciplina na sala de aula, então eu acho que isso interferiu, eu acho que nesse momento eu fiquei com a minha saúde prejudicada. (PROF 1D)

Dito isso, reitere-se o que já foi exposto: praticamente todos os professores do programa que entrevistamos (em ambas as escolas) relataram ter que levar trabalho para casa. Falaram também a respeito de recorrentes ocasiões de intensa pressão, sobretudo em períodos como o fim do semestre e as vésperas de apresentação do resultado final de suas respectivas disciplinas eletivas.

Desse modo, embora concentrando sua jornada em apenas uma escola e recebendo 75% a mais do salário para estar no programa, a intensidade do trabalho e os efeitos que ele pode gerar à vida pessoal e à saúde dos professores a ele vinculados parecem explicar bem por que muitos dos entrevistados relataram que às vezes pensam em deixar o programa e/ou estar avaliando “até quando vai valer a pena”, conforme já explicitado.

Para os professores, portanto, a escola de ensino integral parece se constituir em um “encanto de sereia”. Ela pode, de fato, ser atrativa e oferecer algumas vantagens, mas, ao mesmo tempo em que faz algumas promessas, parece não as

cumprir integralmente, o que nos permitiria até propor o trocadilho de que a proposta é integral, mas sua realização é parcial, até porque não foi possível aferir as promessas do programa sendo cumpridas de maneira integral. Ao menos no tocante às condições de trabalho dos professores, o que pudemos verificar diferiu significativamente daquilo que o programa promete.

Além do mais, grande parte do que pudemos constatar no sentido de “promessa cumprida” se deveu a arranjos que a própria escola (o diretor, sua equipe gestora e os próprios professores) teve que providenciar. Um exemplo são as parcerias cuja celebração fica a cargo da escola, como vimos. Essa situação indica que o programa em si não parece estar integralmente preparado (ou pré-disposto) para cumprir as promessas que faz. De outro modo, parece mesmo é que, sob a promessa de dar autonomia às escolas, está a esconder a perversa realidade que é o abandono transvestido de autonomia, como é típico da lógica neoliberal que pressupõe sua máxima de Estado Mínimo.

Para a sociedade, a promessa é de um ensino de melhor qualidade, mas o que parece pesar mais nessa promessa é muito mais o apelo à oferta de um espaço para cuidar das crianças e dos adolescentes por mais tempo enquanto os pais trabalham, do que efetivamente garantir mais qualidade. Fosse isso, as equipes não seriam tão reduzidas e os investimentos não ficariam tão à mercê de eventuais parcerias, justamente por serem eventuais e representarem os seus próprios interesses. Não é preciso mencionar também o quanto tal modelo pode representar em termos de visibilidade política.

Para além do apelo legítimo de educadores que sonham com o estabelecimento de um ensino integral que possa representar a melhoria da qualidade do ensino e a ampliação do acesso a ele por parte da maioria da população, parece que essa expectativa de educação pública de boa qualidade para todos também não têm sido cumprida em sua plenitude, pelo menos não no modelo executado em São Paulo, haja vista, por exemplo, que, a despeito de algumas escolas conseguirem bons resultados em avaliações de larga escala (à custa de submeter professores e alunos a processos extenuantes, conforme discutimos), os locais de instalação do programa em São Paulo tem se concentrado principalmente em áreas nobres e mais centralizadas, ou seja, é um modelo que parece estar servindo à poucos.

O modelo de ensino integral se apresenta também como um contraponto às escolas regulares, levando, de certo modo, a sociedade e até mesmo os próprios professores a questionarem sua validade (da escola regular), ampliando, assim, ainda mais a desqualificação de um trabalho já tão difícil e desprestigiado socialmente. Nesse sentido, não foram raras as menções de professores e diretores do ensino integral ao ensino regular como um ensino de segunda categoria.

Ao invés de defenderem o fortalecimento do ensino regular, lugar de onde todos eles vieram e para onde podem ter que voltar, foi comum ouvir críticas dos professores do ensino integral a ele. Parece que um jogo de alteridade foi estabelecido e utilizado também como forma de autoafirmação defensiva, isto é, expressar mesmo que indiretamente que se considera um melhor profissional simplesmente por estar fazendo parte do programa integral (ou pelo menos que estando nele sua própria situação está melhor) pareceu ter sido mais do que um mero reconhecimento dos resultados, antes, pareceu ser uma espécie de mantra protetivo para justificar o grande esforço e o dispêndio de energia necessários à participação no programa.

Isso porque, mesmo os profissionais da Escola C, que admitiram não estar em situação de implementação plena do programa e não terem (ainda) emplacado resultados de destaque, fizeram também questão de frisar que estar no programa integral não era para qualquer um (no sentido de que não é qualquer um que consegue permanecer nele, conforme vimos). De igual maneira, houve também certa desqualificação da escola regular por parte deles:

Na escola regular, você vai lá, dá sua aula, preenche seu diário e no final do bimestre você atribui uma nota e ninguém te fala nada, aqui não, a gente tem cobranças, tudo tem que ser justificado, tem observação de aula, os coordenadores entram uma vez por mês para observar sua aula, eles falam que a ideia é melhorar suas aulas, têm documentos que tem que ser entregues, tem prazo para entregar, tudo isso juntando com o desgaste [...] sempre tem alguma coisa, sabe? O tempo inteiro, a gente está ligado o tempo inteiro com a escola, não adianta! Na outra escola que é regular é diferente, você termina sua aula, você fecha o diário, coloca lá no armário e tchau! Aqui não, você não consegue, por isso que assim, é uma opção estar aqui. Eu estou aqui porque eu gosto do sistema, eu acredito no sistema e também porque eu preciso do dinheiro. (PROF 2C)

De acordo com essa fala, representativa de muitas outras, o trabalho na escola regular seria “mais leve” porque estaria envolvido em uma responsabilidade bem menor. Além disso, o professor poderia se desligar facilmente de suas

atividades ao sair. Não foi esse, no entanto, o cenário que encontramos ao entrevistar os professores do ensino regular. Lá, por sua vez, encontramos professores padecendo do mesmo mal, isto é, da invasão da vida pelo trabalho, conforme aprofundaremos mais adiante.

Nas escolas de ensino regular, encontramos professores que, embora não estejam vivenciando o mesmo grau de intensidade no trabalho que identificamos nas escolas de ensino integral, vivenciam também o processo de intensificação do seu trabalho de modos peculiares. Sendo assim, parece que a necessidade de encontrar formas de justificar a intensidade do seu trabalho e o enorme esforço empreendido levou alguns professores do ensino integral a relativizarem demasiadamente (ou a esquecer?) a pesada rotina que os professores do ensino regular enfrentam cotidianamente ao terem que correr de uma escola para outra por conta dos acúmulos que a maioria deles mantém a fim de complementar sua renda.

No mesmo sentido, parece também que levou muitos deles a ignorar as situações de indisciplina e violência quase generalizada com as quais os professores do ensino regular têm que lidar todos os dias, assim como os outros males que têm prejudicado o trabalho desses profissionais. Diante disso, cabe lembrar que a situação vivenciada pelos professores do ensino regular requer investimentos que possam levar a sua superação. Sua situação aponta para a necessidade de estímulo e investimentos, e não de mais desqualificação do seu trabalho, principalmente vinda dos próprios colegas de profissão.

A intensificação do trabalho no ensino integral chegou a tal ponto que, mesmo com uma organização do trabalho que promete ser mais leve por prever uma jornada menor e mais concentrada (“apenas” 8 horas e em uma única escola), tornou-se tão pesada aos professores que, em alguns momentos, eles parecem se sentir mais sobrecarregados do que professores do ensino regular, os quais chegam a acumular mais de 60 horas-aula por semana (alguns chegam a 70 h/a semanais).

Ao falar de sua mudança para a escola integral, por exemplo, uma professora que havia ingressado há pouco no programa comentou o seguinte:

Eu já trabalhava muito antes de entrar aqui, na verdade se eu for parar para analisar eu trabalho menos agora do que eu trabalhava antes, porque só com um cargo no estado você não consegue se manter, então você precisa de no mínimo duas escolas e a ideia de vir para o integral é porque ganha mais, não vamos ser hipócritas. Eu acho que no total [de horas], porque eu

entrava na particular às 7h00, eu saía 12h20, ia para o estado, ficava das 13h00 até as 18h20, saía às 18h20 e ia para a faculdade, entrava às 19h00 e saía às 22h30, essa era minha rotina. (PROF 5C)

Embora essa professora tenha dito que ela tem a percepção de que está “trabalhando menos agora” (depois de entrar na escola integral), em outro trecho da sua entrevista ela apresentou informações que contrariam isso, contradição essa que ela aparentemente não havia se dado conta de imediato, mas que ao longo da entrevista acabou percebendo, conforme ficou notório. A questão principal aqui é que sua percepção de tempo fora de casa mudara desde que ela entrou no ensino integral. Foi com base nessa percepção que ela afirmou estar “trabalhando menos agora”, conforme descrito no excerto supracitado.

Desse modo, em certo trecho da sua entrevista, por exemplo, a professora em questão citou que, antes de ingressar na escola integral, ela saía de casa todos os dias bem cedo, suportava a “friagem da madrugada” que estava lhe prejudicando a saúde, inclusive, e chegava à sua casa bem tarde, por volta da meia-noite. Depois de entrar na escola integral, por outro lado, seu horário de sair do trabalho passou a ser às 16h00. Como ela não pode acumular cargos em função das regras do programa, o horário de finalização das atividades naquela escola (16h00) passou a ser o horário que ela vai para casa. De fato, tomando por base todo o tempo que ela passava fora de casa antes e o horário que ela passou a ir para casa agora, parece realmente que seu ritmo de trabalho diminuiu. Há, todavia, outras questões a serem consideradas.

A análise mais aprofundada do seu depoimento demonstrou que, embora ela esteja passando menos tempo fora de casa desde que ingressou na escola integral e que isso tenha lhe servido de parâmetro para afirmar que estaria “trabalhando menos”, os dados apresentados por ela mesma indicam que, pelo contrário, seu trabalho se intensificou significativamente.

Nesse sentido, duas questões-chave fundamentam nossa afirmação. A primeira é a de que, conforme mencionado pela referida professora, grande parte do seu trabalho passou a ser realizado na sua própria casa. Desse modo, a percepção de menor tempo fora de casa tendeu a ocultar o fato de que, na verdade, o volume de trabalho aumentara. Neste ponto, podemos acrescentar a segunda questão: de acordo com o seu depoimento, antes de entrar na escola integral, ela estava

cursando sua segunda graduação (em engenharia). Isso mesmo considerando que, na ocasião, ela conciliava uma jornada na escola pública com outra na escola particular. Após ingressar na escola integral, contudo, a professora em questão afirmou ter desistido da graduação que estava em curso devido ao acúmulo de trabalho.

Mais do que isso, as próprias atividades físicas, de lazer e de socialização antes praticadas foram abandonados e/ou diminuídas após seu ingresso no ensino integral, sobretudo na medida em que o trabalho passou a avançar sobre seus momentos em casa, inclusive aos domingos, conforme podemos ver no excerto a seguir:

Um pouco no sábado [de lazer], eu não procuro fazer muita coisa no domingo, eu acho que domingo é bem apertado porque eu já tenho o compromisso com as aulas na segunda [...] Depois que eu entrei aqui não [atividade física] [...] porque antes de entrar eu fazia outra graduação, então eu tinha outra rotina, só que eu também estava ficando doente porque eu tinha no estado, na particular e na faculdade e daí eu comecei a deixar as coisas [...] eu gostaria de estar fazendo alguma atividade porque antes eu fazia atividade física, eu gostaria de voltar para a faculdade, mas eu não sei se eu vou conseguir pelo ritmo. Então eu não sei, tem coisas assim, que eu gostaria de fazer, mas não sei se eu vou ter tempo pra isso, porque às vezes você quer fazer tudo e você não pensa que você é um ser humano, né, que você tem os seus limites também [...] (PROF 5C)

Ao perguntarmos se estava conseguindo se dedicar a atividades de lazer e atividades físicas, a professora em questão informou, como vimos, que no tempo em que ela acumulava cargos no estado e na escola particular lhe sobrava tempo para as atividades físicas, mesmo considerando que ela ainda fazia outra graduação. Depois de entrar na escola integral, porém, ela informou que “ainda” não havia conseguido arrumar ocasião para retomar tais atividades. Como se observa, embora o tempo passado fora de casa tenha diminuído desde que ela ingressou no ensino integral, isso não significou que seu trabalho diminuiu. Pelo contrário, ele passou por um processo de profunda intensificação que repercutiu, inclusive, sobre sua vida pessoal.

Cabe lembrar, contudo, que o fato de a referida professora ter mencionado que conseguia conciliar lazer, atividades físicas e até uma segunda graduação com seu antigo trabalho no ensino regular (e em uma escola particular) não significa que todos os professores da escola regular estejam conseguindo praticar atividades físicas e desfrutar de lazer com a devida qualidade, até porque, em sua maioria, eles parecem estar envolvidos em horas e mais horas de trabalho e atividades decorrentes

dos seus diversos acúmulos. Conforme se verá mais adiante, as mesmas dificuldades para usufruir de lazer, atividades físicas e tempo para si foram relatados também pelos professores do ensino regular.

De igual maneira, o conteúdo do depoimento supramencionado não permite dizer que todos os professores do ensino integral estejam se sentindo impossibilitados de praticar atividades físicas, desfrutar de lazer, etc., ainda que, conforme se verá adiante, a maioria daqueles por nós entrevistados assim tenha dito.

Voltando então à questão das diferenças e das semelhanças que pudemos identificar entre os professores do ensino integral e das escolas regulares segundo os relatos que coletamos, pode-se dizer que o fator intensificação esteve presente em ambos os cenários, ainda que de modos diferentes. Embora a escola integral tenha se mostrado muito mais permeada por uma lógica gerencialista de inspiração toyotista (mesclada a elementos do modelo taylorista), ambos os cenários demonstraram conviver com a progressiva intensificação do trabalho.

Outro elemento comum aos dois contextos foi a percepção da crescente desvalorização social dos professores mencionada por eles próprios durante suas entrevistas. Este elemento, por sua vez, demonstrou ser muito mais sentido no ensino regular do que no ensino integral. Cabe lembrar, inclusive, que, percebeu-se uma tendência à afirmação (ou autoafirmação?) do programa de ensino integral por parte dos seus participantes (professores das Escolas C e D). Colocando o ensino integral em contraponto ao ensino regular, em alguns casos houve certas menções de desqualificação do trabalho realizado no ensino regular.

Isso porque, em vez de se propor investimentos na escola regular para que ela supere suas dificuldades ou mesmo se transforme em uma escola mais adequada aos novos tempos, contrapontos a ela têm sido criados, enquanto ela, por sua vez, parece estar sendo simplesmente abandonada à própria sorte. Desse modo, não tardará para que suas dificuldades de funcionamento façam com que ela pareça ineficiente e despropositada, acentuando ainda mais a desqualificação que já está em curso. Consideramos isso uma perversidade do sistema.

Outras questões como indisciplina, avanço do trabalho sobre a vida pessoal, e processos de sofrimento (com forte tendência de ser de tipo patológico, conforme

Dejours, 2015) foram identificados em ambos os contextos, com o agravante de que a escola regular e os professores que nela atuam têm sido cada vez mais desqualificados socialmente, inclusive pelos próprios colegas de profissão (da escola integral), os quais parecem que, aos poucos, vão também internalizando o sentimento de desqualificação provocado pela precariedade do trabalho e pelo seu baixo reconhecimento social.

A seguir, partiremos então para a apresentação e a discussão das categorias temáticas que emergiram dos dados empíricos. Ao fazê-lo, não daremos por encerrada a apresentação de dados sobre a escola integral ora empreendida, uma vez que o propósito desta seção foi a de demonstrar as principais singularidades encontradas no ensino integral, mas sem descartar que os dados referentes a ambos os modelos (integral e regular) foram tratados de modo integrado na composição das categorias temáticas a serem apresentadas.

A atenção especial dedicada até aqui aos resultados obtidos junto aos professores do ensino integral deveu-se ao pouco que ainda se sabe a seu respeito, sobretudo no tocante à repercussão do trabalho sobre a saúde dos docentes que nele atuam. Isso tanto por se tratar de um programa relativamente recente no estado de São Paulo, bem como pela escassez de estudos a esse respeito.

Nesse sentido, cabe mencionar que, na revisão de literatura empreendida em duas importantes bases de dados (conforme relatado no primeiro capítulo), não encontramos nenhum estudo que tenha abordado a relação trabalho-saúde de professores do ensino integral, o que entendemos justificar a viabilidade de tal empreitada.

2. Categorias temáticas e subcategorias

Ao analisarmos o material coletado durante o trabalho de campo, deparamo-nos com grande variedade e riqueza de depoimentos que nos conduziram à identificação de cinco categorias temáticas relacionadas ao nosso objeto de estudo. Conforme relatado no capítulo anterior, analisamos o conteúdo das entrevistas aplicando o procedimento de codificação temática e, para tanto, utilizamo-nos do *software* MAXQDA versão 12 como ferramenta de apoio. Ao fazê-lo, fomos levados

então à proposição/construção das 5 referidas categorias temáticas (e suas respectivas subcategorias) que passaremos agora a apresentar e a discutir.

Quadro 1 - Categorias temáticas e subcategorias

Categorias	Subcategorias
I. Tipologias da vida cotidiana: entre equilíbrios e desequilíbrios.	<p>A) O cotidiano dever-dever.</p> <p>B) O cotidiano dever-necessidade.</p> <p>C) O cotidiano dever-prazer.</p>
II. Prazer e sofrimento no trabalho.	<p>A) Fontes de satisfação e prazer no cotidiano e no trabalho dos professores.</p> <p> A.1) Satisfação e prazer na vida pessoal cotidiana.</p> <p> A.2) Satisfação e prazer no trabalho.</p> <p>B) Fontes de insatisfação e sofrimento no cotidiano e no trabalho dos professores.</p> <p> B.1) Fontes de insatisfação e sofrimento na vida pessoal.</p> <p> B.2) Fontes de insatisfação e sofrimento no trabalho do professor.</p> <p> B.2.a) Violência, indisciplina e rejeição.</p> <p> B.2.b) Desvalorização social, lógica do cliente e sofrimento social.</p> <p> B.2.c) Perda de autoridade, desvio de função, conflitos e contradições do sistema.</p> <p> B.2.d) Conviver com o adoecimento.</p> <p> B.2.e) Barulho de escola e estado de indisponibilidade.</p> <p> B.2.f) Ausências não supridas.</p> <p> B.2.g) Não conseguir se desligar.</p>
III. Estratégias de conciliação trabalho-cotidiano-saúde.	<p>A) Utilização de recursos da experiência.</p> <p>B) Desprendimento e desresponsabilização</p>

	<p>C) Reduzir a jornada para ampliar a vida.</p> <p>D) Apoio da família e/ou estado de reclusão.</p> <p>E) Investimentos pessoais.</p> <p>F) Pensamento afirmativo, negação e não estratégia.</p>
IV. Saúde dos professores: percepções, concepções e experiências relatadas.	<p>A) Autopercepção e concepção de saúde.</p> <p>B) Sintomas e doenças relatadas.</p> <p>C) Percepção da relação trabalho-saúde e dos fatores de risco da profissão.</p> <p>D) Trabalhar mesmo doente: a experiência do presenteísmo.</p> <p>E) Aposentadoria: o desafio final para a saúde.</p>
V. Invasão multiforme da vida pelo trabalho.	<p>A) Invasão da vida pelo trabalho na perspectiva material.</p> <p>B) Invasão da vida pelo trabalho na perspectiva não material (emocional).</p> <p>B.1) Vinculação contínua com o trabalho por frustrações sucessivas.</p> <p>B.2) vinculação contínua com o trabalho por abalo moral.</p> <p>B.3) vinculação contínua com o trabalho por pendências ininterruptas.</p> <p>B.4) Vinculação prolongada com o trabalho por impedimento ou por interferência sobre o curso da vida privada.</p>

2.1 Categoria Temática I. Tipologias da vida cotidiana: entre equilíbrios e desequilíbrios

A primeira das categorias temáticas que identificamos girou em torno de modos distintos por meio dos quais a vida pessoal cotidiana dos participantes

demonstrou estar orientada. Ao analisarmos os dados das entrevistas, pudemos perceber que a vida cotidiana dos professores, tal qual relatada por eles, parecia estar refletindo determinados padrões, sobretudo no tocante à relação dever-prazer, conforme buscaremos descrever.

Dessa forma, alguns dos padrões identificados denotaram a existência de maior (e melhor) equilíbrio entre o cumprimento dos deveres e as percepções de prazer e satisfação no cotidiano. Outros, por sua vez, expressaram a existência de profundos desequilíbrios entre essas dimensões.

Tendo em vista que em grande parte dos casos a dimensão trabalho se apresentou como elemento central na configuração desses equilíbrios e desequilíbrios, pusemo-nos a analisar e a classificar os padrões identificados, principalmente porque eles nos pareceram apontar para fragilidades na relação trabalho-saúde. Ao fazê-lo, percebemos que estávamos diante de tipologias.

A esse respeito, Gibbs (2009, p. 108) afirma que:

Uma tipologia é uma forma de classificar as coisas, que pode ser multidimensional ou multifatorial. Em outras palavras, pode ser baseada em duas (ou mais) categorias distintas de elementos [...] A propriedade fundamental de uma tipologia é que ela divide todos os casos de forma que cada um seja atribuído a um ou outro tipo. As tipologias são dispositivos analíticos e explicativos úteis, mas nem todos os estudos produzem uma tipologia. Contudo, quando usadas adequadamente, elas podem ajudar a explicar diferenças fundamentais entre os dados.

Considerando que, em consonância com a definição supracitada, os padrões por nós identificados permitiram “dividir todos os casos” analisados, atribuindo “cada um deles a um ou outro tipo”, pudemos constatar que estávamos efetivamente diante de tipologias. Ao identificá-las, percebemos seu potencial para nos auxiliar na melhor compreensão do cotidiano dos professores entrevistados e, desse modo, na investigação do objeto central deste trabalho. Diante disso, arriscamo-nos a propor as três tipologias da vida cotidiana que descreveremos a seguir.

Cabe ressaltar, todavia, que identificar em qual tipologia o cotidiano de cada professor melhor se encaixa não foi uma tarefa fácil, até porque não se trata de uma dinâmica estanque. Mais do que isso, frisamos que nossa maior preocupação não foi identificar em qual tipologia o cotidiano de cada um deles melhor poderia ser classificado, mas sim comunicar que tais tipologias foram encontradas enquanto resultados da análise.

Isso pois, conforme pudemos perceber, essas tipologias demonstraram o potencial de revelar como o cotidiano dos docentes entrevistados está organizado, o que se mostrou bastante útil no sentido de ajudar a explicar a presença de menor ou maior vulnerabilidade desses profissionais perante fatores de nocividade do seu trabalho.

A) O cotidiano dever-dever

Entre as diversas descrições da vida pessoal cotidiana que os professores compartilharam conosco, algumas delas nos causaram profundo impacto, dada a carga e o peso sofridos por eles, conforme suas narrativas deixaram transparecer. Desse modo, em algumas situações foi possível sentir até certa aflição, tanto ao ouvirmos, como ao analisarmos os relatos.

Referimo-nos a certo padrão contido em algumas narrativas, as quais foram marcadas pela manifestação do cumprimento acentuado e contínuo de deveres sem a existência do devido equilíbrio com o descanso e/ou o lazer e o prazer. Nos casos mais graves, revelou-se a percepção de uma completa ausência de atividades capazes de gerar algum tipo de alívio, prazer ou bem-estar, ou seja, de pelo menos um contraponto à pesada rotina de cumprimento de deveres.

Em outras palavras, tratou-se de um cotidiano marcado apenas pelo cumprimento de deveres – deveres e mais deveres –, razão pela qual o chamamos aqui de cotidiano dever-dever.

Esse tipo de cotidiano marcado por uma sucessão de deveres e pela significativa ausência de momentos de compensação, recuperação ou alívio, pareceu transformar esses mesmos deveres em muito mais do que o que simplesmente são. De outro modo, constituiu-os em verdadeiros fardos, fardos estes compostos por obrigações e mais obrigações sem, contudo, contemplar a presença de tempos, espaços ou ações dedicadas ao bem-estar dos indivíduos em questão.

Em outras palavras, o cotidiano dever-dever consiste em um cotidiano de deveres sem prazeres. Em casos ainda mais graves, constitui-se de deveres que são verdadeiros desprazeres. Embora não seja possível explicitar todo o conteúdo dessa tipologia apenas por meio de alguns excertos, visto a identificação de tal

padrão requerer a análise dos depoimentos como um todo (isto é, como casos completos), tentaremos elucidar o exposto apresentando um exemplo significativamente representativo.

Tal exemplo diz respeito ao caso da professora 11A. Por meio de sua narrativa, essa entrevistada nos apresentou um cotidiano totalmente marcado pelos deveres de mãe, esposa e professora, contendo alguns agravantes. O primeiro deles é a situação específica vivenciada com seu filho.

Segundo ela, por não possuir carro e ter buscado matricular seu filho em uma escola com a qualidade que lhe atendesse, sua rotina começa bem cedo quando ela ajuda seu filho a fazer os deveres de casa. Ao mesmo tempo, ela prepara o almoço depois o alimenta e o leva (de ônibus) até a escola onde ele estuda. Feito isso, ela volta correndo para tentar chegar dentro do horário na escola em que ela leciona no período da tarde, conforme o depoimento a seguir:

Bom minha vida é uma correria, porque logo de manhã eu já tenho que cuidar do meu filho, tem a lição de casa dele, eu tenho que fazer o almoço, e assim o tempo é curto, porque eu não tenho carro, eu dependo de ônibus e onde eu moro, Diadema, não tem muita condução para você pegar [...] Eu acordo às 07h30, quando é 10h30 eu já estou almoçando com meu filho, e às 11h00 eu já estou no ponto para pegar ônibus para ir até o [nome da escola] do Jabaquara, porque ele estuda lá, e depois na correria eu venho para cá, então eu pego outro ônibus para vir para cá e isso é todos os dias, e a gente imagina que o fim de semana seja um pouquinho mais calmo, e não é, também é uma correria, porque eu que cuido da casa, eu que faço tudo, eu lavo, passo, cozinho, cuido do filho, cuido do marido, não tenho com quem deixar os afazeres domésticos, tem mercado para fazer então acumula tudo no fim de semana [...] (PROF 11A)

Ao tentar demonstrar o peso que sua rotina exerce sobre si, a professora fez questão de explicitar que, apesar de tudo, seus diversos afazeres não se encerram com o fim da semana letiva. Ao contrário, eles se estendem e se arrastam ao longo do fim de semana, conforme ela mesma descreveu.

De igual maneira, além de cuidar diariamente da alimentação do filho, de prepará-lo para a escola e ajudá-lo nos deveres, a professora ainda precisa acompanhá-lo no tratamento que faz:

[...] fora que a escola do meu filho, o [nome da escola] é bem puxado, é escola particular, todo dia tem trabalho, todo dia tem pesquisa, provas, maratonas, tanto de português como de matemática, e, além disso, meu filho vai na fonoaudióloga e psicopedagoga, porque ele precisa de auxílio desde pequeninho então eu vou na fonoaudióloga de sexta-feira na parte da manhã, então é assim uma correria. (PROF 11A)

Como consequência de toda essa rotina agitada, a professora relata que passou a ter problemas de alimentação e saúde. Ao fazê-lo, ela destaca aquilo que considera a explicação para parte da sua pesada rotina, que é o agravante de ter que realizar sozinha as tarefas domésticas, conforme explicita:

E, assim, na questão de alimentação a gente não se alimenta bem, eu até vou marcar um “gastro” porque a gente percebe que vai ficando mais gordinha, dá muita azia, porque eu acho que a gente não se alimenta bem, só come lanches, eu vivo de lanche, aqui da cantina, então é assim, aquela correria, chega a noite, eu vou fazer janta, porque meu marido depende de mim, não vai para cozinha, eu que faço tudo. (PROF 11A)

Como se não bastasse, além dos deveres de mãe, esposa e professora, a entrevistada também acumula os deveres de estudante, pois relatou estar cursando uma segunda graduação, em Pedagogia.

Se sua rotina pessoal já é corrida e pesada por conta dos seus deveres pessoais de mãe, esposa e estudante, poderíamos supor que a realização de seu trabalho, embora constituindo mais um dos deveres a cumprir, poderia produzir certo alívio, caso transcorresse dentro daquilo que se entende como normal para a profissão, ou seja, adentrar um ambiente de ensino (como a sala de aula) junto com os alunos e lecionar.

Como se sabe, o ato de lecionar é visto por muitos como um prazer, mas isso quando se consegue efetivamente o fazer e assim receber o devido retorno. Em uma visão talvez romântica, mas não distante das origens e do sentido da profissão, tal expectativa deveria ser plausível e, mais do que isso, viável, pelo menos no sentido da normalidade esperada.

Se assim fosse, a vida dessa professora poderia não se resumir ao dever-dever, pois, enquanto na sua vida pessoal as tarefas não lhe dão nenhuma folga, no trabalho até poderia acontecer de ela se sentir realizada e, assim, equilibrar um pouco sua dura rotina. De outro modo, talvez considerando um cenário menos idealizado, a professora em questão deveria ao menos conseguir realizar seu trabalho e, com isso, ter um contraponto em seu cotidiano, não necessariamente um contraponto de prazer, mas o de uma atividade diferente e, por isso, digna de dedicação e apreço. Em outras palavras, seu trabalho poderia ser um dever que produzisse certo equilíbrio para a vida, em especial por se apresentar como uma

necessidade realizada (a de trabalhar) e não necessariamente como um peso ou uma obrigação inevitavelmente desgastantes.

O que acontece, todavia, é que, em seus relatos, ela informa que não tem conseguido lecionar e, com isso, não tem conseguido se sentir professora, uma vez que a indisciplina e a rejeição da aula que ela vem enfrentando não estão permitindo que ela realize o seu trabalho, tal qual ela entende ser o trabalho do professor:

Eu acho que os alunos estão muito agitados, assim, não sei uma ansiedade assim, imagina você, 43 alunos adolescentes dentro de uma sala de aula, parece que eles já vêm com aquela energia e é difícil você dar conta dos 43 alunos sozinha. Plano de aula de repente você planeja alguma coisa e essa coisa não sai do jeito que você gostaria, a aula que você gostaria, e cai tudo por terra, você sai assim desanimada, você pensa assim: “será que o problema é meu?” [...] é esse desinteresse mesmo, desmotivação do aluno de vir pra escola, e não sei, ele não enxerga escola como escola, é um lugar só para passar o tempo, essa é a impressão que eu tenho, que ele passa o tempo aqui, por que é obrigado, mas ele não vê como um local de aprendizagem. Você ouviu os gritos de alegria? [sinal tocando] Eles se sentem livres, parece que aqui é uma prisão para eles. (PROF 11A)

Em outro trecho, a professora relata a dificuldade de conseguir a atenção e o engajamento do aluno na aula:

É essa sala que eu falei que você pode fazer “n” coisas... Eu vou para sala de vídeo com eles, a última vez eu passei “O menino do pijama listrado” para eles falarem sobre a segunda guerra mundial, pouquíssimos alunos me entregaram o relatório sobre o filme [...] foi uma forma concreta através de uma dinâmica para explicar para eles o que eram elementos de uma narração. (PROF 11A)

Em certo ponto do seu depoimento, a professora admite que a escola parece estar baseada em um modelo distante dos interesses dos alunos e, assim, reconhece o quanto deve ser difícil para eles se adequarem a tal modelo. Ao mesmo tempo, ela não consegue esconder a insatisfação de ter tentado e tentado por diversas vezes propor formas alternativas de aulas e mesmo assim não ter conseguido obter o envolvimento dos alunos.

[...] utilizei dinâmica, porque eu vou ser sincera para você, esse negócio de lousa, giz e apagador não deveria mais existir, isso é obsoleto, é de mil novecentos e bolinha, a gente tem que fazer uma escola dinâmica, uma escola com projetos, talvez seja o grito deles, como eu te falei antes [...] Era uma classe que eu gostava muito deles, era uma classe que no ano passado produzia muito, e eles paravam para me ouvir e ontem quase que eu saí da sala, quase que eu peguei minhas coisas e saí chorando, me deu uma vontade de chorar [...] então a impressão que eu tenho que você pode dar atividades diferenciadas, e nem todos serão atingidos, e isso será culpa do professor? Os professores estão tentando fazer uma aula diferente e por que aquele aluno resiste, ele insiste em ser o indisciplinado? (PROF 11A)

O relato da professora nos ajuda a perceber que, a despeito do discurso que tenta culpabilizar o professor pelo fracasso de não conseguir lecionar, acusando-o de dar aulas desestimulantes por ser ultrapassado, este não procede plenamente no cotidiano da sala de aula. Do ponto de vista do professor, a sensação chega a ser mesmo de derrota, uma vez que ele tenta executar diversas dinâmicas alternativas e mesmo assim não consegue êxito. E não estamos falando aqui diretamente do êxito na aprendizagem, mas sim do êxito em obter a devida atenção e envolvimento do aluno com a aula.

Em outras palavras, mesmo tendo a clareza teórica de que as aulas precisam ser dinâmicas e envolventes, todas as tentativas nesse sentido empreendidas pela professora têm sido frustradas, ao menos com aquela turma em específico, conforme ela relatou.

Segundo o educador Jair Militão (Silva, 1993, p.69), a “situação educativa” pressupõe a “adesão livre do aluno”. Nesses termos, quando a adesão não acontece, a situação educativa não tem os meios suficientes de se concretizar. Conforme vimos, é justamente essa adesão dos alunos que a professora em questão afirmou não estar conseguindo obter. Desse modo, o próprio trabalho estaria sendo prejudicado, ou melhor, impedido (Clot, 2010), não realizado.

Como observamos, não se trata de uma professora “ultrapassada” ou que não busca alternativas para superar os limites daquilo que se convencionou chamar de “aulas sem graça”. Ao contrário, trata-se de uma professora que demonstrou entender a necessidade de aplicar dinamismo às aulas e que mencionou se esforçar para apresentar aulas diferenciadas, embora sem sucesso. Dizendo de modo direto, embora ela relate estar tentando de várias formas, simplesmente não está conseguindo trabalhar.

Ampliando a análise para outros elementos, poderíamos supor que, se por um lado a rotina da professora em questão era significativamente desgastante devido ao acúmulo de deveres e frustrações vivenciadas no trabalho, por outro lado, talvez fosse possível vislumbrar que a dedicação a alguma atividade de lazer e/ou descanso estivesse sendo capaz de propiciar o devido alívio ou recuperação. Porém, ao lhe perguntarmos a esse respeito, percebemos que, como se não bastasse a rotina pesada dos deveres, as experiências e a percepção de lazer e

bem-estar não estavam muito favoráveis. Desse modo, notamos que estávamos diante de uma rotina que não conseguia romper com a lógica do dever-dever:

[...] eu gosto muito de ir ao teatro, ao cinema e parece que essa parte de lazer, devido ao nosso salário também, você paga todas as contas, ainda fica devendo pro próximo mês, e a parte de cultura e lazer fica em segundo plano [...] (PROF11A)

Em outro trecho, ela narra a sensação de alívio e bem-estar que teve ao conseguir sair com seu filho para ver uma exposição e de como isso significou para ela vivenciar uma libertação momentânea daquela rotina de dever-dever. Em suas palavras, o prazer daquela ação estava em fazer algo que ninguém estava lhe obrigando, ou seja, que estava além do dever:

[...] igual esses dias que eu fui à exposição que eu falei e era dia de semana e eu falei: “nossa que delícia, estou fazendo uma coisa que eu quero, diferente, ninguém está me obrigando”, por que, assim, rotina nós temos dentro de casa, na escola, no cotidiano. (PROF 11A)

Conforme se observa, a professora fez questão de anunciar que “era dia de semana” e que o alívio estava em não ter que realizar algo ao qual ela se sentisse “obrigada”, como lhe era comum.

Não foi possível apurar se naquele referido dia ela se utilizou de uma falta abonada na escola, de algum tipo de licença ou mesmo de uma falta esporádica destinada a cuidar de si (aquilo que se passou a chamar de “faltar para não faltar”, conforme Neves et al., 2010, por exemplo). De todo modo, suas palavras deixaram transparecer o quanto sua rotina de obrigações e deveres sem prazeres estava fazendo com que ela se sentisse sufocada, razão pela qual aquela experiência de visita foi relatada como libertadora, ainda que tenha sido bastante pontual. Em outras palavras, não se tratou de algo estrutural, pois não era incorporado regularmente ao seu cotidiano. Conforme ela mesma acrescentou em outro trecho, tratou-se de uma “exceção”, daí a experiência ter sido relatada com tanto entusiasmo dentro do contexto da entrevista que pudemos acompanhar.

Mas, como se não bastasse, além de toda a rotina marcada pelo predomínio dos deveres e das obrigações que relatamos até aqui, o cotidiano dessa professora apresentou ainda outro elemento agravante, qual seja, a sobreposição do trabalho sobre a vida, isto é, a invasão da vida pessoal cotidiana pelo trabalho, tal qual buscaremos aprofundar ao longo deste capítulo:

E em relação às outras coisas, eu tenho bastante trabalho para corrigir, muitos trabalhos para corrigir e eu levo para casa, a prova diagnóstica que teve aí do governo eu fiquei até uma da manhã corrigindo, e meu filho ficou junto comigo, porque se eu não durmo, ele também não dorme, e meu filho tem dez anos e dormir esse horário prejudica. (PROF 11A)

Nesse sentindo, além do trabalho material em si, tal qual relatado, o conteúdo emocional do trabalho também se projeta sobre a vida da professora, indo com ela para casa e, assim, tornando ainda mais sufocante sua rotina que já se mostrou tão conturbada pela sensação contínua de deveres a cumprir:

[...] eu levo tudo para minha casa [...] o tudo que eu falo é o nervosismo que eu passo, o estresse que eu passo na sala de aula. Aí o meu marido fala assim: “PROF 11A, o portão da escola já fechou então são outros assuntos”, mas eu não consigo me desligar, deveria ter uma tomadinha que a gente desligasse, desligou e acabou, mas comigo não acontece [risos] eu levo para a casa, de vez em quando eu falo para o meu marido, isso é ruim porque meu marido fala: “pô eu já tenho meu trabalho, ainda vou ter que pegar os problemas do seu trabalho também, da escola, deixa ele lá”, e não é isso que acontece. (PROF 11A)

Nesse contexto, tentar se “desligar” do trabalho parece ser mais um dever que a professora precisa ter a cumprir. Ainda que não consiga, ou melhor, que tenha relatado grande dificuldade em fazê-lo, ela entende que precisa tentar até mesmo para não prejudicar sua vida pessoal ou pelo menos minimizar os prejuízos do trabalho sobre ela, principalmente porque, conforme se observa, a docente não parece receber muito acolhimento familiar com relação aos problemas que enfrenta na escola, o que torna ainda mais dramático o conflito vivenciado.

Assim como o caso da professora 11A que ora narramos, deparamo-nos também com diversos outros casos que configuraram esse mesmo tipo de cotidiano marcado apenas por deveres sem a devida percepção de prazeres e/ou fontes de satisfação que pudessem servir de contraponto. E isso não foi exclusividade de professoras que acumulavam as funções de mães e esposas.

Podemos citar, por exemplo, o caso já mencionado do professor que relatou ter ingressado na escola integral pela promessa de não mais ter que levar trabalho para casa, mas se decepcionou (PROF 4C). De igual maneira, poderíamos ainda citar o caso de outro professor da mesma escola integral (PROF 2C) que mencionou percepção semelhante, assim como diversos outros professores e professoras que entrevistamos. Entre eles, por exemplo, o depoimento da professora 8A é bastante elucidativo:

De forma alguma, não dá tempo [para o lazer], da sete da manhã até às sete da noite, não dá pra fazer lazer nenhum [...] Como meu marido está trabalhando de final de semana, então está mais complicado, por enquanto esse lazer está meio perdido. Era bom se tivesse um tempo livre para fazer um lazer, de fato, não de final de semana só, mas infelizmente quem acumula não sobra tempo pra isso, tanto que eu estou estudando também, daí eu perco o resto do tempo [...] Prejudica, porque a carga horária é muito grande, o estresse é muito grande, por menos que você tente levar, você acaba com uma postura inadequada em casa de que você levou, que não devia, por mais que você deixa ainda sobra, um estresse, um nervoso, alguma coisa que você passou no dia, então atrapalha sim, lógico que atrapalha. Não têm condições de trabalho para você poder respirar ali e ali ficar [...] Você vai ficando mais estressada mais nervoso, não só onde você deveria ficar, que é na escola, você acaba levando para fora, então atrapalha na sua família, com seus amigos às vezes, eu acho meio complicado. (PROF 8A)

Conforme se observa, além dos afazeres de mãe, esposa e professora, a professora 8A referiu que também leva grande carga emocional para casa. Somado a isso, ela mencionou estar estudando, o que acrescenta mais um elemento ao conjunto de deveres que ela já tem que administrar, assim como a professora anteriormente apresentada (PROF 11A).

Nesse sentido, foi comum encontrar depoimentos de professores que, assim como elas, relataram estar conciliando a docência e os demais deveres pessoais (como os de mãe e esposa) com os estudos. Basicamente se trata de professores que, embora já graduados, estavam cursando uma segunda graduação ou especialização (Pós-Graduação *Lato Sensu*), conforme Tabela 2. É por isso que o caso da professora 8A foi apresentado aqui como elucidativo e complementar ao caso anteriormente descrito.

Além dos diversos tipos de deveres já relatados (de mãe, esposa e aluna), bem como a luta constante para lidar com as cargas físicas e emocionais do trabalho, há outros tipos de deveres que foram citados durante as entrevistas, dentre os quais se destacaram: cuidar de parentes idosos e/ou doentes; estar vivenciando processo de doença que requer visitas constantes a médicos ou laboratórios para a realização de exames; e morar sozinho e ter que cuidar de tudo sem ter ajuda ou companhia.

Juntos, todos esses elementos contribuíram para compor as dinâmicas de vida marcadas pela ditadura do dever, as quais nos levaram a identificar uma tipologia específica da vida pessoal cotidiana que chamamos aqui de dever-dever, conforme buscamos demonstrar. Sendo assim, podemos dizer que, grande parte

dos nossos entrevistados (cerca de $\frac{1}{3}$) vivia basicamente sob a lógica subjacente a esta tipologia. Os outros, por sua vez, apresentaram características que nos levaram a identificá-los a partir de duas outras tipologias, as quais abordaremos a seguir.

B) O cotidiano dever-necessidade

Se, como vimos, o equilíbrio entre o dever e o prazer é quase inexistente no cotidiano dos professores cuja vida é marcada pela lógica do dever-dever, há uma situação intermediária entre tal lógica e a lógica desejável, que é a do equilíbrio entre o dever e o prazer. Trata-se do cotidiano que foi identificado como marcado pelo peso do dever (obrigação), por um lado, e pela realização de atividades consideradas necessárias (necessidades), por outro.

Embora deveres e necessidades pareçam sinônimos e sejam imperativos para todos os seres humanos, cabe argumentar que deveres e necessidades não correspondem ao mesmo fenômeno. Sabemos que, em virtude da nossa condição humana, há algumas necessidades específicas que se impõem universalmente a todos nós, como, por exemplo, a necessidade de sobrevivência. Por outro lado, a vida em sociedade, forjada pela própria experiência humana, acabou por requerer o cumprimento de certos deveres que, de acordo com cada época e cultura, foram se constituindo em deveres sociais.

Sendo assim, consideramos que os limites entre aquilo que se impõe como um dever (no sentido de obrigação) e aquilo que se caracteriza como uma necessidade (no sentido de algo a suprir) são muito tênues, assim como muitas vezes também são as diferenças entre as necessidades fisiológicas humanas e os deveres sociais e culturais.

Enquanto, por sua vez, o dever nos empurra para a lógica da obrigação, a necessidade, por outro lado, leva-nos para a percepção de satisfação. Isso porque, a cada necessidade suprida, podemos geralmente usufruir dos benefícios da sensação de autorrealização. É por isso que essa questão está sendo aqui colocada declaradamente em termos subjetivos. Ainda assim, cabe lembrar que, mesmo ela sendo subjetiva enquanto percepção, em termos de explicitação (objetivação) tal sensação foi citada de forma recorrente pelos entrevistados, apresentando-se de modo bastante objetivo no decorrer das entrevistas.

Embora ao falarmos de satisfação pela realização de necessidades não estejamos falando de prazer propriamente dito (no sentido de transcendência), uma vez que necessidades remetem, antes de qualquer coisa, à noção de sobrevivência, não se pôde deixar de notar, durante a análise das entrevistas, que o tipo de cotidiano constituído predominantemente pela junção do dever (no sentido da obrigação) com a realização de necessidades é capaz de ensejar certa dose de satisfação. Esta parece tornar um pouco mais equilibrada e suportável a vida de alguns professores, ainda que esse equilíbrio tenha se demonstrado frágil na maioria dos casos.

Por compor uma espécie de zona intermediária entre uma situação de profundo desequilíbrio (cotidiano dever-dever) e um cotidiano devidamente equilibrado (cotidiano dever-prazer), a segunda tipologia da vida cotidiana por nós identificada (o cotidiano dever-necessidade) se demonstrou também pouco estável. Isso porque revelou ser extremamente dependente de um ou mais pontos de equilíbrio facilmente permeáveis por elementos nocivos do trabalho, convivendo assim constantemente com a instabilidade.

Na seção em que discutimos as especificidades do ensino integral frente ao ensino regular, por exemplo, citamos um trecho do depoimento em que o professor 1D mencionou ter passado por determinada situação que teria fragilizado sua saúde. Segundo ele, isso se deu a partir do momento em que ele precisou alterar o principal foco da sua atenção. Até então, ele relatou que sua dedicação estava sendo voltada prioritariamente para o trabalho, mas, depois do nascimento da sua filha, ele precisou se dedicar muito mais à família e, ao fazê-lo, teria sido “engolido” pelo trabalho, isto é, por turmas difíceis para as quais ele estava lecionando naquele momento. A este respeito ele comentou também que:

Era final de bimestre, eu tinha que aplicar provas, tinha que fazer revisão, você quer estar presente, só pararia se realmente não conseguisse vir trabalhar mesmo, isso foi uma coisa pontual e durante uma boa parte do ano trabalhei muito estressado por conta de não estar focado no trabalho, por não conseguir criar estratégias eficientes para lidar com esses alunos mais indisciplinados, até hoje eu tenho uma relação muito complicada com esses alunos, às vezes a gente tem que substituir professor que falta e eu percebo como é diferente esses alunos, a relação com eles dos alunos que eu estou trabalhando agora, que esse ano eu pensei “eu não quero mais passar o que passei no ano passado, então vamos fazer diferente”, então estou tendo procedimentos diferentes com eles, procurando fazer um trabalho mais voltado para construir uma relação mais tranquila com eles,

aumentar o foco nos estudos mesmo, na aprendizagem, então esse ano está menos conturbado que foi o ano passado. (PROF 1D)

No caso desse professor, embora seu entendimento seja o de que a maior parte da sua energia deva estar canalizada no trabalho para que ele consiga manter o equilíbrio (dadas as altas demandas do trabalho que ele referiu), seu depoimento revelou que o principal contraponto ao trabalho que ele considerava ter em seu cotidiano era a convivência com a família:

Às vezes eu saio um pouco dele sim, mas eu acho assim, eu sou uma pessoa saudável até por uma questão genética mesmo, fisicamente saudável, eu acredito que eu sou também por conta de ter uma família, de estar bem na minha vida familiar, isso me traz um equilíbrio emocional, psicológico, mas tem alguns momentos que, o ano passado, por exemplo, eu acredito que eu saí desse espectro porque o trabalho acabou me deixando um pouco alterado, assim, emocionalmente e psicologicamente. (PROF 1D)

Em outro trecho, ele explica melhor o lugar que a convivência familiar ocupa na dinâmica do seu cotidiano:

Eu saio daqui [...] quatro horas, vou pra casa eu tenho duas filhas pequenas uma está na escola esse horário a outra está em casa porque ela é pequeninha, eu fico um pouco com a minha filha, depois eu vou buscar a mais velha na escola, ela vai fazer cinco, está no ensino infantil, volto pra casa, ajudo minha mulher, lavo louça, quando ela vai buscar a [nome da filha mais velha] eu faço a comida daí ela lava a louça, a gente assiste televisão, brinca um pouco com as meninas, prepara as meninas para dormir, a gente tem que estar bem presente, elas ainda não conseguem fazer as coisas por conta própria e aí a gente vai dormir e no dia seguinte a mesma coisa [...] eu considero que ainda tem um convívio razoável com as meninas, em casa esse é o foco: é a criação das meninas. (PROF 1D)

De fato, a convivência e o apoio familiar demonstraram ser os principais elementos operadores de equilíbrio no cotidiano dos professores cuja dinâmica (do cotidiano) é marcada pela lógica do dever-necessidade (como é o caso do professor 1D), mas há também outros elementos que serão apresentados adiante.

Por mais que seja uma ação espontânea, estar com a família e dedicar-lhe atenção não deixa de ser algo guiado pela sensação de necessidade. Neste caso pode ser tanto a necessidade de proteger aqueles a quem se ama, bem como de passar mais tempo com eles justamente por amá-los ou, ainda, de atender às convenções sociais (cabe lembrar que dar atenção à família é uma dessas convenções).

Nesse sentido, os relatos demonstraram que conseguir atender a necessidade de dedicar-se à família estabelece uma sensação de autorrealização

por assim tê-lo feito. Isso, por sua vez, traduz-se em satisfação e bem-estar que ajudam a equilibrar o peso dos deveres. Mesmo sendo uma espécie de outro dever, trata-se de um dever do tipo necessidade e não do tipo obrigação, parecendo agir, portanto, como fator protetivo quando suprido.

Há outro caso interessante para ser apontado como exemplo dessa situação. Trata-se do professor 15A, o qual apresentou o relato de um cotidiano bastante pesado, como se pode observar:

Bom, segunda e terça são os dias mais corridos, eu entro às sete da manhã e vou até às onze da noite. Na particular eu tenho dez minutos para comer e entrar em aula à tarde, eu dou aula das sete da manhã até uma e vinte da tarde, e daí uma e meia eu já entro para dar aula de reforço. Saio às quatro horas de lá e venho pra cá [...] Não funciona, eu como uma fruta e se eu esqueço de levar eu não como nada e daí eu só vou comer aqui na escola às seis e meia, hora que eu saio da sala de aula, tanto é que estou perdendo peso, está sendo bom que perder peso é bom, eu preciso por causa de uns problemas que eu tenho, porém não está sendo de uma forma muito saudável. (PROF 15A)

Em outro trecho, o mesmo professor menciona o quanto o trabalho lhe está sendo pesado devido à dificuldade que ele está enfrentando em conseguir exercer efetivamente sua profissão:

Eu tenho prazer em dar aula também, mas só que está complicado, está muito estressante e a falta de interesse dos alunos, isso mexe um pouco comigo, às vezes eu vou empolgado, eu gosto de dar aula, só que eu estou desanimado, vou ser sincero, estou desanimado. (PROF 15A)

Além de estar preso a uma rotina de muitas aulas por dia devido ao acúmulo de cargos, o referido professor mencionou também passar por alguns dias muito conturbados nos quais ele nem consegue se alimentar direito, além de, ainda, enfrentar o desânimo que a indisciplina e a falta de interesse dos alunos estão lhe causando. Somado a isso, ele referiu que vive um cotidiano com baixa percepção de lazer, mas é na convivência com seu neto e sua família que encontra o suporte de que necessita, ao lado de um compromisso religioso que, segundo ele, traz-lhe grande bem-estar. Em suas palavras:

Sinceramente, as duas coisas que mais me são prazerosas são esses momentos com meu neto e a minha filha e esse meu dia na religião, esse compromisso religioso. (PROF 15A)

A despeito disso, em outro trecho ele faz um relato que demonstra o quão frágil é esse equilíbrio, principalmente devido às obrigações (deveres) do trabalho que avançam sobre sua vida pessoal:

[...] eu gostaria mesmo de fazer é ter mais tempo pra mim, pra mim e pra minha família, embora tenha esses finais de semana, tudo acumula para o final de semana, então tem essas idas ao parque, mas é uma, duas horinhas. No final de semana todo, a maior parte do tempo eu tenho que correr atrás do que não deu tempo de fazer durante a semana, então não sobra tempo pra mim, pra investir em mim. Mesmo para produzir, para preparar as aulas, não dá tempo, se eu for preparar as aulas como tem que ser feito, eu não tenho tempo para eles. (PROF 15A)

Tendo em vista o papel protetivo que a convivência familiar parece representar para alguns professores, por um lado, e o fato de que a maioria dos casos por nós analisados parece ter apontado para o avanço do trabalho sobre a vida cotidiana, por outro, tudo nos leva a entender que a invasão do trabalho na vida pessoal cotidiana tende a afetar a convivência familiar, sendo um fator que traz prejuízos por interferir no equilíbrio entre o cumprimento dos deveres e a sensação de bem-estar que a convivência com a família pode gerar no caso dos contextos citados.

Uma vez alterado esse equilíbrio, a chance de o peso do dever (sem prazer ou sem satisfação) gerar um sofrimento de tipo patogênico (conforme a explicação dejouriana) e levar, assim, ao adoecimento se torna potencialmente alta.

Ao lado da convivência e do apoio familiar, outro elemento bastante citado como fator protetivo, ou pelo menos como fator operador de equilíbrio no contexto da relação dever-necessidade (satisfação), foi a prática de atividades físicas. Embora vista por alguns como uma espécie de lazer, as explicações em torno das atividades físicas como um elemento que produz bem-estar e benefícios à saúde têm levado pessoas a incorporarem essas práticas em seu cotidiano em função da necessidade de obter bem-estar.

De fato, trata-se de uma prática fundamental com potencial de produzir sensação de bem-estar para a maioria das pessoas que se dedicam a ela. Contudo, diante dos casos que pudemos acompanhar por meio das entrevistas, constatamos que, entre os poucos professores que relataram praticar atividades físicas regularmente (eles foram minoria), os mais enfáticos quanto a tais práticas acabaram se referindo a elas muito mais como dever ou como necessidade imperativa do que efetivamente como um prazer.

Nesse sentido, toda vez que esses entrevistados se viram prejudicados ou impedidos de praticar suas atividades físicas, relataram ter sofrido um grande

impacto negativo sobre sua vida/saúde. Nesses casos, ao perceberem sua saúde ameaçada, a ausência de atividades físicas foi citada como a grande responsável por isso, tamanha é a importância que passaram a atribuir-lhe.

Citemos, por exemplo, o caso da professora 4D. Segundo ela, sua adaptação na escola de ensino integral foi muito difícil e ela achou que ia adoecer durante aquele período. Motivada pelo seu marido, contudo, ela passou a praticar corrida e descobriu nisso um enorme prazer, incorporando-a em sua vida de modo permanente. De acordo com seu relato, no entanto, parece que essa prática acabou passando do âmbito do prazer para o da necessidade no seu cotidiano (não que desconsideremos a possibilidade de existir uma necessidade de prazer, mas não é esse o ponto que buscamos destacar). Vejamos então parte de seu relato no qual ela fala sobre a intensidade do seu trabalho e, diante disso, do importante papel que a corrida exerce na manutenção do seu equilíbrio:

[...] então por isso que eu priorizo muito a minha corrida, porque é a válvula de escape que eu tenho, porque chegou, eu estava há um tempo atrás, eu estava num nível de descontar nos meus filhos toda a minha angústia, toda a minha... Não, eu falei, não! E aí, meu marido, ele já corria, aí ele falou: “PROF 4D, você tem que, toda essa sua energia, você tem que soltar”. Então a corrida me dá uma... Por isso que eu foco bastante nela, mas é muito, é intenso! (PROF 4D)

Analisando o trecho supracitado, é possível perceber o quanto esse elemento (atividade física) passou a desempenhar um papel central na manutenção do equilíbrio da referida professora. Contudo, conforme se pode observar a seguir, é possível perceber o quanto tal prática acabou por se tornar algo muito mais próximo do dever, somando-se, assim, aos outros tantos deveres que a professora já tinha que cumprir em seu cotidiano:

Minha dinâmica, ela é baseada em rotina, eu tenho uma rotina bem assim, fechadinha, de acordar cedo, cinco e meia, como eu sou mãe, tenho dois filhos, casada, né, casa, tudo, então eu tenho ali uma semana bem regradinha. Eu acordo cedo, tomo café, venho pra escola, trabalho até quatro horas da tarde, e isso todos os dias, de segunda a sexta. Depois, às quatro já tem outras ocupações, eu corro, eu tenho como uma prática esportiva a corrida pra mim e entre corrida, fazer musculação, eu tenho casa, eu tenho filhos, chego em casa eu faço a janta e, o jantar, né, então, de segunda a sexta minha vida é assim. Dessa forma, é fechadinha, é regradinha. (PROF 4D)

No cotidiano da professora 4D, a necessidade de praticar uma atividade física assumiu o papel de elemento regulador do equilíbrio de tal forma que, nos momentos em que ela se sentiu impedida de praticar sua corrida, fortes

consequências sobre sua vida foram sentidas. Por exemplo, ao relatar um problema sério de relacionamento interpessoal que enfrentou no trabalho e que coincidiu com o referido impedimento (de praticar a corrida), ela explicou o seguinte:

Não, e aí, o que aconteceu, na mesma época [do problema de relacionamento que enfrentou na escola] [...] eu tive uma lesão na perna. Eu tive canelíte, então eu fiquei dois meses parada, eu não podia correr, então aquilo que era minha válvula de escape eu não tive, eu não pude. Tanto que eu fui atrás de um monte de exercícios, mas tudo, a maioria, o único que dava era a natação, falei: “mas natação, não quero natação”, e aí foi bem no tempo, nos dois meses que o negócio aqui... [...] Eu não tive, né, infelizmente, foi aí que eu tive que partir pros remédios, por causa do bruxismo, que realmente acordava, estava toda essa região dolorida, dava dor de cabeça, ah, uma coisa de, de louco! E aí eu não tive, né, a corrida... A corrida está comigo já vai fazer dois anos. (PROF 4D)

Os casos e os trechos ora relatados foram citados como modelos elucidativos dessa segunda tipologia da vida cotidiana que identificamos entre os professores. Longe de querer desqualificar o papel benéfico que a convivência familiar e/ou a atividade física podem representar para o cotidiano, nosso objetivo foi o de tentar demonstrar como esse segundo tipo de cotidiano que identificamos por meio das entrevistas está configurado.

Ao mesmo tempo, quisemos também chamar atenção para algumas das suas especificidades, dentre as quais se destaca o fato de ser um cotidiano baseado na junção do dever com a necessidade, formando até certo equilíbrio, mas que na maioria dos casos é um tanto quanto frágil. Isso porque, uma vez satisfeita, a necessidade até produz sensação de bem-estar, mas os limites entre o atendimento de uma necessidade e o cumprimento de um dever podem ser muito tênues, até porque, apesar de sua distinção imanente, uma necessidade pode facilmente acabar se tornando apenas mais um dever a cumprir.

Além do mais, na maioria dos casos identificados, as fontes de satisfação relatadas não pareceram se constituir sobre bases muito sólidas, tendo em vista que apresentaram forte tendência em depender de necessidades facilmente permeáveis pela interferência do trabalho (como o convívio familiar e as atividades físicas, por exemplo). Nesse sentido, diversos professores relataram estar sofrendo com a invasão de suas vidas pessoais pelo trabalho de modo a trazer prejuízos sobre a convivência familiar. Outros tantos, por sua vez (a maioria), relataram não estar praticando atividades físicas e até apontaram tais atividades como sendo aquilo que eles mais gostariam de fazer no seu cotidiano, mas que não estavam conseguindo

devido ao acúmulo de cargos (e a consequente falta de tempo), bem como em função do desgaste que sentiam (principal motivo relatado). Houve ainda alguns professores que relataram ter vontade de praticar atividades físicas, mas informaram que não podiam devido a problemas de saúde que lhes impediam, conforme recomendações médicas.

Sendo assim, além do próprio limite entre a necessidade e o dever ser muito tênue, um cotidiano cujo equilíbrio se sustenta sobre elementos tão facilmente permeáveis por aspectos nocivos do trabalho (ou mesmo por algumas vicissitudes da vida) não parece proporcionar muita estabilidade à saúde. Tal cotidiano pode até propiciar satisfação ou mesmo prazer em alguns momentos, mas convive sempre com grande instabilidade.

Isso, contudo, não significa que queiramos dizer que esse tipo de cotidiano dos professores tenha que ser modificado para se adaptar às especificidades do trabalho. Pelo contrário, entendemos que o trabalho é que precisa ser modificado para permitir que o cotidiano desses professores se estruture sobre bases de equilíbrio mais sólidas e estáveis do que essas que foram apresentadas.

Por fim, falar em um cotidiano cujo equilíbrio se baseia no jogo entre deveres a cumprir e necessidades a satisfazer e que tem nas atividades físicas e no convívio familiar os seus principais operadores (de equilíbrio), não significa dizer que esses tenham sido os dois únicos elementos identificados, tampouco que os professores citados tenham apenas essas duas atividades no seu horizonte cotidiano. Outras tantas atividades também foram citadas, tais quais: idas a parques, a *shoppings*, a cinemas e a outros espaços similares, ainda que geralmente em família, conforme já citado.

Por não queremos assumir nenhuma perspectiva linear e/ou unidimensional, cabe então ressaltar que o cotidiano desses professores certamente é composto por muito mais elementos (tangíveis e/ou não tangíveis) do que aqueles que pudemos apurar durante nossas entrevistas.

A grande questão que buscamos focar aqui, contudo, não é exatamente o que cada um faz ou como faz, mas sim por que faz. Isto é, qual é a motivação intrínseca para as referidas ações? Dito de outro modo: o que motivou cada um a praticar atividade física, a sair com a família para um parque ou para um *shopping*? Foi o

prazer de realizar essas atividades ou a sensação de que deveriam e/ou precisavam fazer isso (o dever)?

A fim de elucidar esse ponto, podemos fechar o presente quadro com a citação de dois casos distintos, os quais envolvem a já comentada questão da atividade física. O primeiro deles é caso o do professor 1C, o qual mencionou que procurava praticar atividades físicas todos os dias e que essa atividade é a principal sustentação do seu equilíbrio. Ainda assim, devido ao estresse vivenciado no trabalho por ocasião das atividades de fim de semestre, por exemplo, ele citou que nem a atividade física havia conseguido lhe poupar da queda da imunidade e o consequente adoecimento naquela ocasião:

Então, é bem puxado porque eu acordo cinco e meia, cinco e quarenta, chego aqui na escola bem antes, tento chegar uma meia hora antes, aí trabalho até às quatro horas da tarde aqui, dedicação plena, integral, aí eu chego na minha casa, como alguma coisinha e vou para academia malhar porque eu acho que é importante, né [...] Que nem, eu não estava resfriado, mas na última semana que foi uma semana que demandava muita energia, eu acabei adoecendo e aí têm outros profissionais que ficaram doentes, assim nesses últimos quinze dias, em virtude de tanta coisa para fazer e tanta coisa que a gente sabe que precisava dar conta [...] Sim, em momentos pontuais eu acho que pode acontecer, como aconteceu comigo, eu estava bem, tal, de repente minha resistência desabou, porque eu não parava, não tinha tempo, sabe? E continuei, fiz academia a semana inteira e isso acho que me deu um gás pra dizer a verdade, senão eu acho que teria piorado a situação. (PROF 1C)

Percebe-se, por meio do seu relato, o quanto a atividade física foi apontada como algo que lhe faz bem e como algo pelo qual ele tem a maior estima. Contudo, percebe-se também o quanto ela já foi incorporada em seu cotidiano como uma necessidade, necessidade esta que gerou uma espécie de dever: o dever de mantê-la. Mesmo sendo seu principal trunfo na luta cotidiana pela manutenção da saúde e do bem-estar, conforme ele descreveu, o professor admitiu que nem a prática assídua de atividades físicas lhe poupou do golpe que a pressão do trabalho exerceu sobre sua saúde naquela referida ocasião.

Em outro trecho, ele fala também de outras atividades que pratica e do quanto uma delas em específico também se caracteriza como uma necessidade – a necessidade de se desligar do trabalho:

Então, fim de semana eu procuro me distrair um pouco, me divertir, falar com os amigos, barzinho. Quando dá eu faço algum tipo de atividade física [também no fim de semana], se eu posso ir ao teatro eu vou, então eu tento dar uma espairecida, porque eu acho bastante complicado você não tentar

se desligar um pouquinho, então eu tento isso aí de manter relacionamento com os amigos, com os familiares, enfim. (PROF 1C)

Conforme se pode observar, a expressão “eu acho complicado não tentar desligar” mostra um aspecto bastante interessante que é o do êxito que ele está conseguindo em termos de manutenção da sua saúde, até porque, conforme Dejours (2015), a saúde está na capacidade de poder transformar criativamente o sofrimento em fonte de prazer, isto é, está no nível de controle que o sujeito consegue ter ou não daquilo que poderia lhe afetar a saúde.

Em outros termos, poderíamos citar também Clot (2010) e dizer que a saúde está no poder de agir. Nesse sentido, o professor 1C demonstrou que estaria conseguindo (ou pelo menos tentando) exercer esse poder de agir. Podemos então dizer que sua saúde estaria em equilíbrio porque ele está conseguindo exercer o controle, está agindo de modo exitoso, tendo poder para agir sobre sua saúde. Cabe lembrar, no entanto, que, em determinado momento da sua entrevista, o referido professor mencionou que nem sempre consegue se desligar facilmente do trabalho. Segundo ele, em alguns casos, chega a perder noites de sono, mas voltaremos a essa questão mais adiante.

Por hora, cabe ressaltar que, de fato, tratou-se de um caso muito próximo ao terceiro tipo de cotidiano que vamos abordar a seguir (o cotidiano dever-prazer). Ainda assim, voltando à expressão “eu acho complicado não tentar desligar”, por ele utilizada, cabe ressaltar que, ao mesmo tempo em que ela demonstrou poder de agir, mostrou também a fragilidade de um equilíbrio baseado na sensação de necessidade e não em algo que flua naturalmente em decorrência de condições de trabalho mais favoráveis. Isso porque, assim como vimos, tal parâmetro (a necessidade) exige em geral um alto nível de esforço e determinação para ser suprido, beirando, assim, ao próprio dever.

Desse modo, caso as variabilidades do trabalho criem dificuldades ao cumprimento dessas necessidades (sejam elas a atividade física ou o convívio familiar, por exemplo), o dever de demonstrar comprometimento para com o trabalho certamente levará o trabalhador a priorizar esse trabalho e sacrificar suas necessidades pessoais, mostrando, assim, o quanto essa relação é frágil e instável. Isso tende a acontecer principalmente quando o trabalhador possui um perfil de alto comprometimento com o trabalho, como foi o caso do professor 1C.

O outro caso que mencionamos anteriormente é o do professor 4C, que relatou ter alguns problemas psiquiátricos diagnosticados e ter começado a praticar atividades físicas por recomendação médica. Ainda assim, embora ele tenha admitido sentir-se bem quando realiza atividades físicas, no seu caso não são elas que lhe garantem a força para fazer o que precisa (conforme o caso do professor 1C), mas sim os remédios. Segundo ele:

[...] eu agora faço uma atividade física, eu vou correr pelo menos três vezes por semana, eu vou correr no parque [...] Olha foi também, um dos motivos foi recomendação médica mesmo, porque aí produzia endorfina e me dava uma sensação de bem-estar e eu consigo dormir até um pouco melhor [...] Não, não me considero uma pessoa saudável, embora tenha praticado atividades físicas, eu ainda preciso tomar remédios, medicamentos porque senão eu não consigo vir pra cá trabalhar [...] eu venho trabalhar hoje basicamente porque eu tenho o remédio que me controla, porque eu acho que, se eu não tomasse esse remédio, eu acho que eu não conseguiria vir.
(PROF 4C)

Cabe destacar que o caso deste professor se encaixa melhor na primeira tipologia da vida cotidiana que abordamos anteriormente (dever-dever), uma vez que ao longo da sua entrevista ele demonstrou estar sentindo seu cotidiano apenas como uma sucessão de deveres e mais deveres (sem prazeres) a cumprir. Além disso, ele relatou estar muito insatisfeito com o trabalho e ter diversos diagnósticos de doenças de ordem psicológica que lhe incomodam, de modo que não está conseguindo usufruir de lazer ou bem-estar. Ainda assim, sua fala foi incluída aqui em virtude do potencial elucidativo que ela apresenta diante da questão que vimos abordando até então.

Nesse sentido, é interessante notar como os limites de cada um são, de fato, subjetivos e distintos. Isso porque, aquilo que para um (PROF 1C) é capaz de se constituir em fonte principal de equilíbrio (a atividade física), para outro (PROF 4C) possui apenas efeito paliativo e momentâneo. Em ambos os casos, a atividade física se apresentou como necessidade, mas em apenas um dos casos ela surtiu efeitos efetivos para a percepção dos professores citados. Para o professor 1C, ela se constitui em uma necessidade satisfeita e efetiva, mas para o professor 4C, não.

De certa forma, isso demonstra o quanto a simples satisfação de necessidades não se constitui no modelo mais adequado para a manutenção da saúde relacionada ao trabalho, uma vez que, contra a força das nocividades do trabalho, um cotidiano baseado no dever e na satisfação de necessidades pode

deixar as pessoas vulneráveis, muito mais do que aquelas cujo cotidiano se estabelece a partir do devido equilíbrio entre deveres e prazeres.

C) O cotidiano dever-prazer

Enquanto o cotidiano dever-dever consiste no acentuado desequilíbrio da relação entre o dever e o prazer e, por outro lado, o cotidiano dever-necessidade se estabelece em uma zona intermediária de instabilidade por não se assentar sobre uma base sólida de equilíbrio entre a satisfação e o dever, o cotidiano dever-prazer, por sua vez, caracteriza-se como o tipo de cotidiano de equilíbrio desejável, uma vez que se estabelece sobre uma relação mais sólida e permanente entre o dever e o prazer.

A tipologia dever-prazer trata-se de um padrão de cotidiano no qual se vivenciam regularmente deveres e prazeres de modo equilibrado. Em alguns casos, ainda que pouco típicos, contemplaria ainda a experiência de vivenciar aquilo que vamos chamar aqui de deveres de prazeres, isto é, poder usufruir do prazer mesmo em atividades que consistem em deveres, a exemplo do trabalho quando ele é exercido em condições adequadas e dentro do campo de interesses do sujeito. Seria talvez aquilo que chamamos de gostar do que se faz e/ou fazer o que se gosta.

Nas entrevistas que realizamos, pudemos encontrar professores que vivem o seu cotidiano de modo equilibrado no tocante a essa relação entre os deveres e os prazeres. Infelizmente, esse não foi o perfil predominante. Mas, ainda que ele tenha sido quase uma exceção, cabe considerá-lo em nossas discussões dado seu potencial de contribuição ao objeto de nossa investigação. Com relação a ele, a fala da professora 2D é bastante elucidativa:

Vou muito para praia, que eu tenho casa na praia, então eu vou muito, quando estou aqui em São Paulo eu vou para o parque, para barzinho, cinema. Então difícil. Assim, caminhadas à noite quando não chego muito tarde, porque eu chego depois das nove, então os dias que eu tenho alguma aula cancelada eu dou uma caminhada no bairro, e fim de semana que vou ao parque e se estou na praia também caminho na praia, e só. Não consigo ter tempo e nem disposição para fazer [atividade física], porque acordo cinco e quarenta da manhã [...] Eu gosto muito de dar aula, além de ser minha profissão, é um hobby pra mim, eu gosto, eu não sei se eu gosto muito desse tipo de aula aqui, porque acaba tendo um monte de problema que você mal consegue dar aula, mas eu gosto muito, agora, de lazer é praia. (PROF 2D)

A fim de não polarizar a discussão e pressupor que apenas o poder aquisitivo que permite ter ou não ter uma casa na praia é que define as possibilidades de lazer e equilíbrio entre o dever e o prazer, a fala de outra professora que vive sob condições econômicas distintas, mas que também consegue usufruir de lazer, demonstra-se bastante pertinente:

Quando eu consigo fazer alguma coisa de lazer é porque eu fujo, é assim: “oh, vou, tenho que ir”, mas mesmo que seja pra lazer, eu fujo, eu falo: “filha, vamos sair”, aí eu saio e volto nesse intervalo, porque eu tenho essa tia de oitenta e sete anos que não pode ficar sozinha, eu aproveito o momento que a cuidadora dela está com ela, então eu fujo com minha filha na semana, levo no cinema, dar um passeio no shopping, coisas assim [...] É, meu horário é flexível, então segunda, terça e sexta eu saio daqui quatro horas da tarde, na quarta e na quinta eu saio às três e quinze, então geralmente quando eu faço essas fugas com a minha filha é na quarta ou na quinta-feira [...] Sábado e domingo eu levanto um pouco mais tarde, é mais lento, eu procuro diminuir o ritmo porque a menina também não merece viver nessa loucura que a gente vive diretamente [...] senão a gente fica em casa mesmo, a gente assiste um filme, faz seção pipoca, essas coisas. (PROF 3B)

Os dois trechos supracitados refletem dois padrões de vida bastante distintos e expressam, igualmente, duas formas singulares de se buscar equilibrar o dever e o prazer. Conforme foi dito, poucos foram os casos com os quais nos deparamos que denotaram a existência de um equilíbrio mais sólido entre essas referidas dimensões. Todos eles, no entanto, demonstraram o quanto as condições de trabalho e o seu modo de organização influem sobre a existência ou não desse equilíbrio.

Somado a esses dois casos supramencionados, há outro tipo de situação que nos chamou também bastante atenção. Infelizmente se resumiu apenas a dois dos entrevistados, mas ainda assim possui grande potencial de contribuir para a discussão. Trata-se daquilo que poderíamos chamar de o ápice dessa tipologia dever-prazer, uma vez que demonstra um padrão de relação na qual o prazer predomina sobre o dever e, mais do que isso, o próprio dever se torna um prazer.

De certo modo, foi possível perceber um pouco disso na fala da professora 2D, conforme já citamos, mas cabe frisar que ela mencionou se sentir muito realizada apenas em um dos seus trabalhos, que é o de professora particular (de inglês) em uma empresa. Com relação à escola (Escola D), ela afirmou gostar do trabalho, mas disse também que estava bastante contrariada com “o tipo de aula daqui”, conforme suas palavras.

Assim, as situações ora descritas, por sua vez (situações de deveres de prazeres), referem-se especificamente a professores que declararam estar plenamente felizes com seu trabalho, de tal modo que esse trabalho passa a ser visto como fonte de prazer. Nesse sentido, o professor 14A comenta o seguinte a respeito do seu cotidiano:

No final de semana, eu procuro eliminar tudo nas folgas [espaço de tempo livre entre uma e outra aulas, geralmente chamado de janela] que tenho na segunda-feira, na quarta eu tenho também um pouco e na quinta. Eu procuro fazer tudo nesse período para evitar problemas familiares, então eu procuro trabalhar exaustivamente, não perder muito tempo, porque eu tenho o meu lazer que é a chácara que eu vou todos os sábados, lá eu me realizo, ou pelo menos me escondo [risos], e no domingo, se tem alguma coisa para fazer, eu faço, mas não deixo de trabalhar nunca, essa é minha semana, sempre vai sê-lo, mais ou menos isso [...] eu vou a um shopping normalmente, a um restaurante, procuro nos feriados também viajar para alguns lugares perto, passeios que eu gosto de fazer, ponho a esposa no carrão, eu e ela e sem destino, onde eu achar que devo parar ou ela achar que deve parar, a gente para e fica [...]. Quando tem um feriado, eu gosto de fazer isso, (PROF 14A)

Com relação ao seu trabalho, ele completa:

[...] eu gosto do que faço se, no entanto, eu não gostasse eu teria parado já, mas eu adoro, adoro e adoro uma sala de aula, mesmo bravo, quando eu fico irritado com um aluno, eu fico por menos que um minuto, porque isso faz mal para saúde e eu tenho consciência disso, eu não levo problema para casa, não levo ira, não fico bravo com ninguém, a raiva ali é no momento, em dez segundos está bom, mais do que isso... Até os alunos comentam que eu dou aula rindo o tempo todo ou brincando na sala dos professores, porque eu acho que o ódio é mais fiel que o amor, você tem que alimentar todos os dias, o amor você deixa mais de lado, então não vale a pena não. Ter ódio ou ter raiva de alguém, ou ficar magoado é cansativo e eu não quero me cansar, não vale a pena. (PROF 14A)

Nesse sentido, outro exemplo interessante foi o da professora 12A. Segundo ela:

O trabalho com a educação às vezes a gente não pesa, o trabalho braçal com o trabalho intelectual, a gente não pesa, não é? Dá impressão quando se fala em trabalho é só você pegar um, trabalhar numa roça, e eu comparo às vezes com determinados trabalhos e eu vejo às vezes a minha profissão, tem horas que eu penso que é mais um lazer. Pra mim, pra mim! Eu não vejo a escola como aquele trabalho, a gente intitula trabalho, mas eu vejo assim mais um, como é que eu poderia dizer... Não sei se seria uma descontração, um aprendizado, cada dia eu estou aprendendo. Olha, agora eu já aposentei, mas tem leques, coisas que eu estou fazendo que eu estou aprendendo mais, sabendo lidar melhor. Dá pra entender isso? Eu aposentada estou sabendo lidar com algumas situações melhor do que antes, encarando diferente. (PROF 12A)

Para finalizar, cabe citar um trecho a respeito de como a professora em questão vê o seu cotidiano:

Aí é assim, de manhã é um pouco corrido, mas a partir do momento que eu chego aqui, é outra realidade, então é estressante de manhã e se der eu como alguma coisa aqui e vou levando [...] Final de semana também procuro colocar alguma coisa em ordem, participo, como sou evangélica, às vezes tem ensaio, aos domingos eu participo da orquestra, eu toco, canto em coral, ou dou uma saidinha, então final de semana é tranquilo, é bom, não tanto o sábado, mas o domingo de quatro horas em diante é só tocar e cantar. (PROF 12A)

Acabamos de citar quatro casos bastante específicos que revelam um pouco do cotidiano de quatro professores distintos (12A, 14A, 3B, 2D). Todos eles revelaram ter seu cotidiano constituído a partir de certo padrão que infelizmente não foi o modelo predominante entre os docentes entrevistados. Cabe perguntar então: o que esses quatro casos teriam em comum?

Entre outros tantos aspectos específicos de cada história de vida, esses quatro casos têm em comum o fato de dizerem respeito a professores que conseguiram obter certo prazer na realização de suas atividades docentes e também de terem conseguido equilibrar as experiências de dever e prazer no seu cotidiano. Em determinados casos, alguns deles parecem conseguir até vivenciar mais o prazer do que o dever, uma vez que, para estes, o próprio trabalho (o dever) se tornou um prazer.

Todos eles, no entanto, possuem suas razões específicas para terem conseguido chegar a esse tipo de padrão salutar. Olhando mais de perto, a análise de cada caso demonstrou que isso decorreu de três fatores principais. O primeiro deles se refere a condições específicas, o segundo se deve à história de vida e o terceiro, a uma característica ou elemento subjetivo, conforme explicitaremos a seguir.

Em termos de condições, podemos perceber o quanto a condição financeira, identificada como mais elevada nos casos dos professores 14A e 2D, permite-lhes usufruir de um padrão de vida que passa pela dedicação de boa parte do seu tempo livre a atividades relaxantes e prazerosas, como viajar (PROF 14A e 2D), cuidar de uma chácara (PROF 14A) e frequentar com regularidade uma casa de praia (PROF 2D).

Com relação ao histórico pessoal de cada um deles, cabe destacar que o professor 14A referiu que leciona há muitos anos em escolas particulares de nível elevado e que é bem-sucedido nessa empreitada, sentindo-se realizado por isso. A

professora 2D, por sua vez, relatou que, além de sua jornada na escola estadual, também dá aulas particulares em empresas no período noturno, sendo igualmente bem-sucedida e se sentindo realizada no que faz.

Embora (por questões éticas) não tenhamos nos aprofundado em pormenores familiares e pessoais que nos permitissem obter mais detalhes a respeito da história de cada uma das aquisições patrimoniais citadas, o ponto central a destacar é que os detalhes descritos pelos dois professores em questão nos permitiram identificar que eles possuem recursos pessoais (condições materiais) que parecem estar acima do alcance da maioria dos seus colegas de profissão. Tais recursos permitem positivamente que eles desfrutem com regularidade de momentos de descanso, aconchego e recuperação das suas energias, seja isso na praia, na chácara e/ou em outras viagens e experiências, conforme os casos mencionados.

Considerando agora outro caso, voltemos à questão da professora 3B, a qual relatou ter desenvolvido uma estratégia pessoal que inclui o desfrute do lazer em família, mais especificamente na companhia da sua filha. Segundo o seu depoimento, ela sai bastante com a filha, inclusive durante a semana, conforme vimos em trecho do seu depoimento já transcrito. Nos finais de semana, ela promove atividades de lazer na sua própria casa como, por exemplo, a referida “sessão pipoca”.

O fato a destacar é que grande parte dessa dinâmica (a qual se deve claramente ao poder de iniciativa da referida professora) só se tornou possível graças a uma condição em especial, que é a de poder sair mais cedo do trabalho em alguns dias. Conforme ela mesma narrou, seu horário de sair do trabalho geralmente é às 16h00, mas em alguns dias da semana é ainda mais cedo, às 15h15. Neste caso em específico, podemos dizer que a condição de poder sair mais cedo do trabalho é fundamental para aquilo que a professora 3B consegue fazer, que consiste em dispor (e se utilizar) de tempo para si e para sua filha/família.

Referindo-nos agora ao quarto e último dos casos citados, voltemo-nos para o caso da professora 11A. É importante salientar que ela é aposentada do seu primeiro cargo e, conforme ela mesma disse em seu depoimento, atualmente trabalha apenas em um período, que é o vespertino. Isso lhe dá boa condição de

conduzir suas aulas de modo mais leve. Assim, chegou a relatar que se sente melhor professora agora do que se sentia antes da aposentadoria.

Dito isso, mencionou que está encarando seu trabalho como um *hobby*, um “passatempo”, segundo suas próprias palavras. Isso é bastante compreensível tendo em vista que sua condição de aposentada lhe coloca em posição de não se sentir presa ou sobrecarregada pelo trabalho. Em outras palavras, a professora em questão entende que agora ela pode realizar seu trabalho com tranquilidade e sem sobrecarga, estando também consciente de que pode deixar de lecionar a qualquer momento que quiser e/ou precisar. Isso significa dizer que ela está com certa sensação de controle sobre a situação e, sendo assim, trata-se igualmente de uma questão de condição, conforme vimos argumentando.

Todas essas situações que abordamos no contexto de cada um dos quatro casos citados, no entanto, decorrem de histórias singulares, das quais foi possível apurar algumas, ainda que em partes. Dizendo de outro modo, não se trata de simples concessões ou eventualidades, mas sim de sacrifícios e luta, isto é, de condições que não foram cedidas, mas conquistadas.

Nesse sentido, a história da professora 3B, por exemplo, revela que o referido tempo livre do qual ela dispõe atualmente, e que lhe dá condições para cuidar de si e ficar com sua filha/família, foi fruto de uma longa luta. Segundo o que ela nos informou, as coisas antes não eram assim, isso porque, durante certo tempo, ela precisou acumular cargos, assim como grande parte dos professores também, conforme os estudos sobre o assunto demonstram. Ao longo do tempo em que acumulou cargos, a professora relatou que passou por situações de intenso sofrimento e adoecimento. Além de ter sofrido com constantes episódios de alteração em sua pressão arterial, ela comentou que sua rotina mudou drasticamente a partir do momento em que teve de se responsabilizar pelos cuidados com sua tia, idosa e doente.

Tal situação, por sua vez, acabou lhe trazendo muita tensão familiar e sofrimento, principalmente porque, segundo ela, a pessoa contratada para ser a cuidadora da sua tia e de sua filha faltava com frequência ao trabalho sem prévio aviso e, assim, gerava-lhe problemas para o cumprimento do seu próprio trabalho. Diante de tudo isso, ela decidiu partir para o sacrifício pessoal e reduziu sua jornada

de trabalho, culminando, assim, na redução do seu próprio salário. A esse respeito, ela relatou que:

Às vezes eu estava chegando na outra escola e o meu marido ligava: “PROF 3B, eu estou saindo pra trabalhar e a fulana não chegou”, aí eu pegava o ônibus de novo porque eu não podia deixar as meninas sozinhas, porque denúncia está aí, pra te ajudar ninguém te ajuda, mas pra acabar com você está cheio de gente. Então eu vi que não dava, peguei e saí. Nessa época eu fui mais pra médico mesmo, porque a pressão subia e você tinha que medicar, por que você vai explodir dentro da sala de aula? Não explodir com o aluno, mas vai enfartar dentro de sala de aula como tem acontecido com vários profissionais? Então não dá, foi aí que eu fiquei só aqui. (PROF 3B)

Voltando ao caso da professora 11A, a consideração de parte da sua história nos ajuda a entender porque o trabalho é visto por ela como uma espécie de *hobby*. Na verdade, identificamos por meio do seu relato que a escola funcionava para ela como uma espécie de zona de alívio. Tudo isso decorre de uma situação familiar em suspenso, isto é, não resolvida, que ela compartilhou conosco. Segundo ela, seus pais faleceram e o imóvel que era deles foi colocado à venda para a devida partilha entre os membros da família. Até que se consiga fazer a venda de tal imóvel, no entanto, ele passou a ser ocupado simultaneamente por diversos membros da sua família, com os quais ela afirmou se relacionar muito bem, mas ainda assim relatou que sente falta de ter o seu devido espaço privativo. Segundo as suas próprias palavras:

O espaço é grande, é bom, aconchegante, não vou dizer que a minha casa não é boa, tenho meu quarto, tenho tudo, mas eu gostaria de uma coisa mais meu, uma coisa mais exclusiva, se eu coloco isso aqui porque eu acho que eu deveria, se eu moro com outra pessoa, eu queria um espaço mais privativo, que é meu e eu faço do meu jeito, se eu lavei a louça e ficou um cisquinho, fui eu que lavei a louça é minha e acabou, ter o meu espaço... (PROF 11A)

Diante do exposto, foi possível constatar que, mesmo após ter alcançado a tão sonhada condição de aposentada da cansativa rotina de sala de aula, a situação familiar não resolvida vivenciada pela docente fez com que ela retornasse à sala de aula, não apenas a fim de ajudar a melhorar sua situação financeira (afetada em partes devido à referida situação familiar em suspenso, conforme seu depoimento), mas também como forma de se manter ocupada e buscar alívio para a situação de falta de espaço vivenciada no ambiente familiar.

Retomando outro caso citado, desta vez o do professor 14A, embora ele tenha se mostrado um entusiasta de sua profissão e da disciplina que leciona

(matemática), identificamos outros elementos em sua história de vida que também ajudaram a explicar, de certo modo, o tipo de relação que ele tem com o trabalho e, diante disso, o tipo de cotidiano dentro qual sua experiência de vida transcorre.

Além de seu próprio histórico pessoal e profissional, que lhe renderam a conquista e a posse de bens patrimoniais como a chácara (cabe lembrar que o destaque dado a tal recurso de bem-estar decorre do fato de que, dadas as condições gerais de trabalho, a maioria dos professores não parecem dispor de meios financeiros para adquirir e/ou manter uma chácara e dela usufruir com regularidade), o referido professor revela que encara o seu trabalho como um fator que lhe ajuda a se manter ocupado, nos moldes do que o filósofo Russel (2017) defende (basicamente aponta que, por mais enfadonhos que possam ser alguns tipos de trabalho, é sempre melhor ter algo com o que se ocupar do que não ter nada), conforme abordarmos no segundo capítulo.

Em certa ocasião, por exemplo, ele narrou que, mesmo diante do falecimento de parentes, preferiu ir trabalhar. Isso, segundo ele, para sentir menos o ocorrido:

[...] meu irmão faleceu, eu teria dias de luto e eu poderia faltar, mas ficar em casa eu vou ficar pensando no meu irmão, meu irmão se foi a vida continua e isso machuca, você ficar parado, se eu entro em uma sala de aula isso muda, essa movimentação da sala, explica, dá um trabalho, corrige, isso me faz esquecer tanta coisa ruim, até a morte do meu pai, do meu irmão e recentemente do meu cunhado, eu falava para minha esposa: “vamos trabalhar que é melhor, ficar em casa é sofrer mais”. Mesmo no dia do falecimento dele eu dei algumas aulas, depois eu fui no enterro do meu irmão e no outro dia eu estava na escola; me pediram pra ficar em casa, eu não estou doente, se eu tivesse doente e houvesse algum impedimento pra eu trabalhar, mas eu não estou doente, estou preparado para trabalhar e quero esquecer essa tristeza, não quero carregar, isso faz mal também pra mim, então eu quero trabalhar, acho que é o melhor remédio: laboroterápica. (PROF 14A)

No tocante ao caso da professora 2D, conforme se pôde observar, sua condição de vida também lhe permite usufruir de alguns benefícios significativos para a obtenção de experiências de prazer, descanso e recuperação (casa de praia, por exemplo) de uma forma (permanente) que a maioria dos professores parece não poder usufruir. No entanto, o fator mais relevante que identificamos em sua história de vida foi, segundo mencionou, ter se tornado professora em função de um sonho de infância que ela carregou consigo. Desse modo, ao se sentir realizada em sua atividade de trabalho como professora particular de inglês, conforme relatou, ela

estaria diante da própria realização desse sonho. Ao falar um pouco sobre isso ela comentou que:

Eu tinha cinco anos e a minha mãe diz que perguntou pra mim o que eu queria de natal e eu falei que queria uma lousa, aí ela falou: “não, espera aí, é presente de natal, seu irmão pediu um autorama ou um fliperama, sei lá o que, e você?” Falei: “eu quero uma lousa”, eu brincava de professora, a minha mãe era professora e ela não queria que eu fosse, então assim, já desde pequena eu sabia que era isso que eu iria ser, não adiantou, ela não querer, por exemplo, não adiantou [risos]. (PROF 2D)

Conforme se pôde observar, invocamos aqui um pouco da história de vida de cada um desses quatro professores como forma de ajudar a entender como e por que eles conseguiram estabelecer um tipo de relação com o trabalho e com o cotidiano que a maioria dos professores entrevistados demonstrou não partilhar.

Ainda assim, mesmo diante de todas essas peculiaridades das histórias de vida e das condições pessoais que apresentamos, há outro fator que se demonstrou ainda mais relevante diante do contexto abordado. Trata-se do fato primordial de que todos os quatro professores supramencionados demonstraram dispor de facilidade para se desligar do trabalho, inclusive no tocante aos seus aspectos emocionais, isto é, a sua carga emocional. Tal característica se mostrou consideravelmente incomum entre a maioria dos professores entrevistados, os quais, ao contrário, declararam enfrentar grande dificuldade para conseguir se desligar do trabalho, conforme detalharemos mais adiante.

Consultada, por exemplo, se ela levava algum tipo de trabalho para casa, a professora 2D respondeu simplesmente que quando ela sai da escola: “Eu nem sei mais que eu trabalho aqui [...] Eu tenho que, mesmo porque eu saio daqui e vou para outro, eu não vou levar daqui, e chega em casa também é outra história”.

Mesmo diante de tal afirmação, a professora em questão reconheceu que seu trabalho tem o potencial de prejudicar a saúde, não apenas a dos outros, em termos mais gerais, mas também a sua própria, conforme relatou. A esse respeito, em determinado trecho da sua entrevista ela mencionou que sua saúde vocal vinha sendo afetada por um considerável desgaste que estava prejudicando tanto a sua saúde, como a realização do seu trabalho. Isso não apenas no tocante ao ato de lecionar em si, mas também com relação a outra importante atividade que ela vinha desenvolvendo. Trata-se de um musical que ela relatou estar organizando junto com os alunos.

Na ocasião, a professora explicou que o referido desgaste vocal estava dificultando o seu trabalho porque ela não estaria mais conseguindo cantar como deveria e precisava durante os ensaios. Mencionou ainda que gostava de cantar e que não conseguir fazê-lo adequadamente lhe causava significativo incômodo. E o fato de isso estar prejudicando também o seu desempenho no trabalho foi algo que agravou ainda mais tal desconforto.

Mesmo assim, parece que reconhecer o caráter potencialmente adoecedor da profissão não foi suficiente para abalar a grande estima que a professora 2D declarou ter pela docência. Segundo as suas palavras:

[...] eu acho que ser professor é um dom, no meu ponto de vista é um dom e não é para todos, essa escola aqui principalmente não é para todos, é para poucos, então é assim, faz a gente adoecer? Faz. É complicado? É, mas tem as coisas boas, as ruins não prevalecem, senão eu não ficaria aqui.
(PROF 2D)

Conforme se pôde observar, os agravos que a profissão docente podem causar à saúde foram relativizados pela professora. Eles não foram subestimados por ela, mas sim relativizados. Diante disso, perguntamo-nos então se o simples apreço pela profissão seria capaz de fazê-lo. No caso em questão, ficou claro que a professora 2D colocou o problema em termos de equilíbrio, ou seja, ela disse que diante das “coisas boas, as ruins não prevalecem”.

Constatado o fato, propusemos outra pergunta, qual seja: essa relativização seria possível caso a professora em questão não tivesse conseguido construir um tipo de cotidiano de equilíbrio entre o prazer e o dever? Mais do que isso, tal situação seria possível caso ela não conseguisse se desligar dos problemas do seu trabalho e vice-versa?

Entendemos que não, ou seja, que o equilíbrio entre o dever e o prazer que ela demonstrou ter alcançado no seu cotidiano (obtido em partes graças ao fato de ela conseguir se desligar do trabalho) funcionou, aqui, como uma espécie de fator protetivo, ou seja, foi o que lhe permitiu relativizar o problema. Não se tratou, portanto, de ignorar o problema de saúde, mas de se considerar no controle da situação.

Desse modo, se é verdade que ter saúde é “ter meios de traçar um caminho pessoal e original em direção ao bem-estar” (Dejours, 1986, p.11), entendemos que o cotidiano dever-prazer se estabelece como um importante fator protetivo à saúde.

Somado a isso, conseguir se desligar do trabalho também o é, principalmente considerando que se trata de um componente essencial a esta tipologia.

Mesmo tendo sido quase uma exceção entre todo o conjunto de entrevistados, o exemplo desses quatro professores que ora apresentamos nos ajudou a identificar algumas questões fundamentais para os propósitos deste trabalho.

A primeira delas é a constatação de que ter um cotidiano caracterizado pelo equilíbrio entre o dever e o prazer não é algo utópico e que, para aqueles que o possuem, ele se torna um fator protetivo. Além disso, constatou-se também que os professores cuja vida cotidiana apresenta tal característica foram justamente os que demonstraram maior facilidade em conseguir se desligar do trabalho, isto é, desvincular-se da pesada carga emocional que a grande maioria deles relatou enfrentar.

Tendo em vista que a docência vem se constituindo cada vez mais em uma profissão marcada pela tendência de se projetar sobre a vida pessoal dos professores (conforme discutiremos melhor mais adiante), torna-se fundamental colocar em destaque a importância que o ato de conseguir se desligar do trabalho e de poder dispor de um cotidiano equilibrado representam para a manutenção da saúde desses profissionais, assim também como para a de outros que enfrentam a mesma tendência.

2.2 Categoria Temática II. Prazer e sofrimento no trabalho

Embora as três tipologias da vida cotidiana que foram apresentadas anteriormente, assim como a própria exposição dos contrastes entre a escola integral e a escola regular que as precedeu tenham manifestado, por si só, o potencial de revelar os principais achados desta pesquisa, prosseguiremos com a descrição e a discussão das demais categorias temáticas, uma vez que há outros elementos importantes que elas também ajudaram a revelar no tocante à investigação do nosso objeto de estudo.

Um desses elementos é justamente a relação entre prazer e sofrimento no trabalho docente, tema bastante recorrente entre os professores entrevistados,

colocando em evidência e convocando, sobretudo, a perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho (Dejours, 2015, Lancman et al., 2018), além, é claro, dos aportes teóricos complementares de que tratamos anteriormente, conforme cada caso específico (das subcategorias a serem apresentadas e discutidas a seguir). Em primeiro momento, trataremos da presente categoria a partir do núcleo satisfação-prazer. Em seguida, trataremos do seu principal contraponto, que é o núcleo insatisfação-sofrimento.

A. Fontes de satisfação e prazer no cotidiano e no trabalho dos professores

As atividades e as experiências de satisfação e prazer vivenciadas pelos professores entrevistados puderam ser agrupadas a partir de duas dimensões principais. A primeira delas girou basicamente em torno das experiências vivenciadas fora da escola, isto é, na vida pessoal cotidiana. A segunda, por sua vez, foi constituída pelas experiências vivenciadas dentro dela, ou seja, no contexto da jornada formal de trabalho desses professores, conforme abordaremos a seguir.

A.1 Satisfação e prazer na vida pessoal cotidiana

Ao perguntarmos aos professores quais eram as atividades que eles mais gostavam de fazer, ou seja, quais eram as atividades que mais traziam satisfação à sua vida pessoal, constatamos que as respostas apresentadas por eles apontaram basicamente para as mesmas ações que eles haviam identificado em momento anterior como sendo suas principais atividades de lazer. Desse modo, pudemos concluir que, de uma maneira geral, o que mais trazia satisfação à sua vida pessoal era poder praticar suas atividades de lazer.

Entre as atividades de lazer mais citadas por eles, estiveram respectivamente: ir ao cinema; participar de atividades em família (como ir ao parque e visitar familiares); viajar (desde ir à praia até viajar para visitar parentes); ir ao *shopping*; ir ao teatro; praticar atividades físicas (natação, corrida, academia) ou acompanhar atividades esportivas (assistir futebol, por exemplo). Outras tantas atividades também foram citadas, tais quais: ouvir música, tocar instrumento, ler, ir à

restaurantes, sair com amigos e fazer “passeios culturais”. Estas atividades, por sua vez, não apresentaram a mesma frequência de citações que as anteriores.

De todo esse conjunto, contudo, foi possível perceber que nem todas as atividades foram citadas na qualidade de atividades realizadas. Em muitos casos, elas corresponderam apenas a atividades desejadas e/ou prestigiadas, mas não necessariamente praticadas. Foi o caso, por exemplo, de atividades como ir ao teatro e viajar, que acabaram sendo citadas muito mais enquanto objetos de desejo (isto é, como símbolos ou representações do lazer) do que como atividades de fato realizadas. Isso porque, embora grande parte deles tenha mencionado essas atividades como suas opções favoritas de lazer, declararam não estar conseguindo praticá-las com a regularidade que gostariam. O seguinte excerto, por exemplo, ilustra bem o exposto.

Então, lazer eu deixo mais pro fim de semana, por causa da rotina, por causa principalmente das crianças, de dormir cedo, né, e geralmente o lazer é, até falei pro meu marido que esse ano eu quero ir mais ao teatro, então já estou indo mais ao teatro. Já levei as crianças pro teatro também e às vezes a gente acaba viajando. Porque, assim, meus pais moram na praia, eu sou do interior, né, então minha família está no interior. E os meus sogros têm casa também em Atibaia, então a gente meio que reveza, final de semana a gente fica em São Paulo, vai ao cinema, passeia com eles, às vezes a gente vai pro parque, então assim, é, eu tenho plena ciência de que a gente precisa um pouco. (PROF 4D)

A título de complemento, o seguinte trecho também se apresenta como relevante:

Eu gosto muito de ouvir música, muito, música clássica, Beethoven, Chopin, os clássicos, eu uso a leitura porque historiador tem que ler, então eu gosto muito de leitura [...] Lazer? Um cinema, pelo menos duas vezes no mês, às vezes acompanhado, às vezes só, viajo, nesse final de semana mesmo eu viajei, fui visitar meu cunhado na cidade em que ele mora, visitamos ali, vimos algumas coisas interessantes, e música gosto muito de música, escuto muita música clássica, principalmente música clássica, é um hobby que eu tenho, leitura de livros. (PROF 9A)

Além de todas essas atividades que os professores entrevistados classificaram como sendo atividades tipicamente de lazer vinculadas à sua satisfação no cotidiano, houve também outros elementos citados por eles como fontes de satisfação e prazer, os quais não foram necessariamente classificados como atividades de lazer. Entre eles, os principais foram: dormir, dançar, passear com animal de estimação e ir a *shows*.

O primeiro caso (dormir) foi mais recorrente entre os professores do ensino integral, os quais iniciaram seus depoimentos sempre fazendo questão de destacar o horário que acordavam (geralmente às 5h30). Isso revelou que, dentro da rotina dos professores do ensino integral, ter que acordar muito cedo todos os dias é algo que está pesando, não apenas pelo fato em si, mas devido à soma disso com toda a carga de trabalho que enfrentam. Sendo assim, dormir parece ter passado a ser um dos maiores objetos de desejo deles para o cotidiano.

Passear com animal de estimação também foi citado por dois professores como algo que lhes acalmava. Cabe destacar que ambos apresentaram um padrão de cotidiano marcado pelo dever-dever e apresentaram queixas de problemas de saúde, inclusive de ordem psicológica. Ambos também consideraram que tais problemas de saúde tinham relação com a dinâmica do seu trabalho. Passear com o animal de estimação, portanto, constitui, para eles, algo prazeroso, cumprindo papel de ajudá-los a buscar alívio para o tipo de cotidiano sufocante no qual relataram viver.

De igual maneira, dançar e ir a *shows* foram mencionados por duas professoras como atividades que lhes traziam muito contentamento, mas que estavam fazendo muito pouco devido o modo como estava configurado o seu cotidiano, sobretudo em decorrência dos compromissos com o trabalho.

Alguns, por outro lado, fizeram questão de frisar que, apesar de gostarem de tudo aquilo que eles estavam citando (praticar natação, por exemplo), não estavam conseguindo fazê-lo, seja por falta de tempo ou pelo cansaço. Cabe destacar que essas foram as duas razões (falta de tempo e cansaço) mais apresentadas para explicar o porquê da não realização de atividades cotidianas declaradas como prazerosas, mas não realizadas frequentemente. Essa questão das atividades desejadas, mas não realizadas será abordada mais adiante.

Com relação à frequência das respostas (no tocante à percepção de lazer no cotidiano), constatou-se que pouco mais da metade dos professores entrevistados declarou ter uma percepção positiva, isto é, apenas cerca de 50% deles reconheceu haver presença de lazer no seu cotidiano. Ainda assim, foi muito comum ouvir por parte desse mesmo grupo que, embora gostassem de fazer determinadas atividades

(como ir ao cinema, nadar ou caminhar, por exemplo), o espaço e a disponibilidade para praticá-las estava ficando cada vez mais escasso.

Houve outros, por sua vez, que, embora tenham mencionado realizar atividades como ir ao parque com a família ou ao *shopping*, declararam ao mesmo tempo ter uma percepção praticamente nula de lazer no seu cotidiano. Isso talvez tenha se dado em função do caráter paradoxal das atividades de lazer estabelecidas sobre o senso de necessidade, conforme discutimos anteriormente. Sendo assim, pudemos apurar que entre a realização da atividade de lazer em si, por um lado, e a percepção de lazer do sujeito, por outro, há uma considerável distância.

Nesse sentido, o depoimento do professor 15A, transcrito a seguir, é bastante elucidativo. Conforme nele se pode observar, mesmo depois de falar que costuma ir ao parque com a família, o professor disse que não está conseguindo ter lazer algum no seu cotidiano. Isso porque, conforme argumentamos, ele talvez tenha percebido tal ação muito mais como o atendimento de uma necessidade (tal qual o cumprimento de um dever) do que como uma ação espontânea em busca da satisfação e/ou do prazer.

[...] agora eu tenho um neto, então eu passo com ele o final de semana, é o que me desestressa, eu saio com a minha família, a situação financeira não está muito ajeitada ainda, mas a gente faz passeio, vai ao parque, leva ele pra brincar, ou às vezes fico em casa brincando com ele, então essa é a rotina. Além de preparar provas e corrigir provas da escola particular, praticamente todo final de semana eu tenho alguma coisa para corrigir [...] Lazer não, só o parque mesmo. Eu tenho uma atividade que é religiosa, que todo sábado eu vou, que eu não gosto de faltar que é da minha religião que me faz muito bem, é prazeroso. (PROF 15A)

A principal implicação da sensação de ausência de lazer no cotidiano pode ter a ver com a manutenção do equilíbrio entre o dever e o prazer, por um lado, e entre o prazer e o sofrimento, por outro. Em última instância, tal dinâmica pode passar a ter relação com o próprio processo saúde-doença. No caso específico do professor em questão, ele felizmente demonstrou ter outras atividades (como a religiosa) que ajudam a trazer certo equilíbrio para sua vida cotidiana.

Ainda assim, ele não escondeu o quanto a invasão do trabalho sobre a sua vida vem produzindo incômodo. Isso porque, em meio à descrição dos passeios (no parque) que ele realiza com a família no fim de semana, o professor fez questão de apontar a presença da preocupação com as atividades de trabalho. Voltaremos a essa questão mais adiante.

De modo geral, pudemos constatar que as experiências de lazer relatadas pelos professores revelaram um cenário preocupante, uma vez que, embora tenhamos conseguido listar quais são as atividades de lazer preferidas e mais praticadas por eles, os dados apontaram para um baixo aproveitamento do usufruto do lazer por parte dos docentes entrevistados, o que pode gerar significativas implicações para a saúde.

A.2 Satisfação e prazer no trabalho

Conforme vimos, o aproveitamento do lazer e dos tempos livres na vida pessoal dos professores entrevistados demonstrou ser significativamente baixo, inclusive devido a interferências do trabalho que eles vêm sofrendo. Antes mesmo de abordarmos essa questão, havíamos também observado que apenas alguns poucos professores parecem estar conseguindo desfrutar de um cotidiano equilibrado no tocante à relação dever-prazer.

Se por um lado esses poucos casos identificados demonstraram que a satisfação entre os docentes é possível (isto é, que nem só de tristezas viverá o professor), por outro, eles indicaram também que mudanças nas condições e na organização do trabalho dos professores se fazem necessárias, até mesmo para que o devido aproveitamento dos tempos livres e a adequada manutenção do equilíbrio entre o dever e o prazer não fiquem restritos à vida cotidiana de alguns poucos.

Sendo assim, cabe acrescentar agora que além das narrativas de equilíbrio e prazer terem contemplado a vida pessoal dos professores, tais experiências de satisfação e prazer também foram relatadas por eles naquilo que concerne ao seu contexto de trabalho. Embora esses casos de satisfação e prazer no trabalho tenham se demonstrado igualmente escassos, cabe aqui os explorar e analisar, até mesmo como forma de podermos buscar conhecer melhor esse cenário.

Nesse sentido, ao perguntarmos o que lhes dava mais satisfação no trabalho, as respostas apresentadas pelos professores entrevistados giraram sobretudo em torno de dois núcleos, relacionados respectivamente ao êxito e à afetividade no trabalho.

Portanto, cabe explicitar que o primeiro núcleo girou em torno da experiência de se sentir realizado enquanto professor. Tal fato foi associado diretamente a momentos nos quais a tarefa de lecionar foi bem-sucedida, isto é, a momentos nos quais o resultado do trabalho pôde ser percebido, conforme descrito no seguinte exemplo:

Satisfação é quando você tem atenção do aluno e eu vejo isso aí, porque é gostoso quando você pega uma provinha de um aluno e vê que ele acertou tudo, não necessariamente acertar tudo, mas vê que a pessoa fez sozinha, não colou do outro, aprendeu o que você ensinou [...] Meu trabalho é estar passando conhecimento para eles, então o retorno pra mim é eu ver um monte de aluno saindo, eu tenho um aluno, na outra escola, que esses dias ele foi me visitar, eu não tinha me aposentado de lá ainda, ele veio me contar que ele foi para faculdade, eu fiquei tão feliz, porque ele era um aluno que eu gostava, porque ele era educado, ele não te maltratava, maltratar no sentido de estar prestando atenção nas aulas, então quando eu o vi contando que tinha entrado na faculdade, eu até aceitei ele no Facebook, eu não aceito ninguém no Facebook, mas eu aceitei ele mesmo porque eu fiquei muito feliz de ver o que ele falou: “a senhora me ajudou bastante” então, nossa, isso pra mim foi gratificante. (PROF 3A)

O segundo núcleo mencionado, embora também tenha refletido o mesmo prazer decorrente da sensação de cumprimento do ofício, tendeu um pouco mais para a questão afetiva. Dessa maneira, além do prazer de perceber que conseguiu realizar o trabalho, uma vez que se pôde contar com a atenção do aluno e com o retorno do trabalho, alguns professores relataram o prazer que sentem em simplesmente poder conviver com os colegas e com os alunos, conforme se pode também observar no seguinte exemplo:

Os meus colegas, os meus alunos, olha que incrível? [referindo ao barulho externo que os alunos estavam fazendo no intervalo], desse barulho, do grito das crianças, não em sala de aula, quero que me respeitem, mas não me incomodam que eles conversem uns com os outros de maneira ordeira, não me incomoda, é deles, é inerente deles, essa energia, essa vivacidade isso me faz bem, por incrível que pareça. (PROF 9A)

De todos os professores ouvidos, apenas dois depoimentos destoaram do conjunto que apontou para os dois núcleos de respostas supramencionados. A primeira exceção se tratou de uma professora que mencionou ter sua satisfação concentrada apenas na questão financeira (o salário que recebe), uma vez que, segundo ela, acabou se decepcionando com a falta de retorno dos alunos ao longo de sua carreira:

Ah, eu trabalho, como eu tenho dois cargos, a gente trabalha para ter um salário melhor, para poder fazer aquilo que te dá prazer fora da escola, viajar, passear, comprar aquilo que você deseja, então assim, na escola, se esses alunos fossem interessados teria da aprendizagem deles, mas assim,

eu vejo mais o lado financeiro, o meu trabalho é como um meio, uma empresa, para eu conseguir o que quero, teria mais satisfação se os alunos correspondessem, mas não tem aquela resposta dos alunos. (PROF 2A)

O outro caso que destoou foi um tanto quanto chocante. Ao perguntarmos sobre o que lhe trazia mais satisfação no trabalho, a professora 5B respondeu que, somado àquilo que ela já havia feito pela educação (as suas experiências foram colocadas apenas no passado distante), sua maior satisfação atual era a de nunca ter sido agredida fisicamente, algo que ela considera altamente provável de acontecer com o professor, pelo menos uma vez na carreira:

Tudo o que eu já fiz, e o fato de que até hoje nenhum aluno nunca me bateu, nossa, hoje eu penso que tem tanto colega meu que já apanhou, infelizmente. Nunca passei por uma agressão física; verbal já, obviamente, quem nunca passou? E quem nunca passou vai passar, a não ser que você nunca ficou em sala de aula e olha lá, porque você está lidando com o ser humano e o cara vem lá cheio de, ainda tem cara que tem uma situação bem precária e quando eu olho que eu nunca passei por isso. Teve colega meu que lata de lixo já foi parar na cara dele, eu falo que sou grata viu, é sério isso porque eu vi muitos colegas meus de sair no tapa com aluno porque chegou na situação limite. (PROF 5B)

Conforme se pode observar, ao perguntarmos a ela sobre suas experiências de satisfação no trabalho, a professora direcionou sua resposta para duas dimensões distintas. Em primeiro lugar, ela voltou seu olhar ao passado, dimensão dentro da qual suas boas realizações no trabalho teriam ficado circunscritas, segundo aquilo que ela nos disse. Em segundo lugar, sua resposta também foi direcionada para a dimensão oposta àquela que havíamos considerado em nossa pergunta, isto é, para as experiências de insatisfação e sofrimento, dimensão essa que passaremos a abordar a seguir.

B. Fontes de insatisfação e sofrimento no cotidiano e no trabalho dos professores

Do mesmo modo como transcorreu o item anterior, as experiências de insatisfação e sofrimento relatadas pelos professores durante as entrevistas seguiram a tendência de se desdobrar entre aquelas de ordem mais pessoal (vinculadas a outras questões da vida que não o trabalho) e aquelas vinculadas ao contexto de trabalho.

Diferentemente do que ocorreu no item anterior, todavia, ao serem consultados sobre o que mais causava incômodo em suas vidas pessoais, as

respostas relacionadas às experiências negativas vivenciadas no trabalho despontaram de modo abundante e se sobrepuseram às respostas referentes à vida pessoal (fora da escola). Ainda assim, nós as consideraremos em suas respectivas dimensões, até mesmo como forma de manter a coerência com a estrutura de apresentação que adotamos.

B.1 Fontes de insatisfação e sofrimento na vida pessoal

Com relação a essa dimensão mais ligada à vida privada, praticamente todas as respostas giraram em torno da insatisfação com as atividades domésticas, tais quais limpar e arrumar a casa, lavar louça e passar roupa (as atividades mais referidas). Cabe ressaltar aqui que isso não foi exclusividade das mulheres. O professor 9A, por exemplo, que mora sozinho, declarou que:

Olha, eu passo roupa, se eu pudesse eu tiraria o passar roupa, já teve uma época que eu mandava minhas roupas para a lavanderia, mas o salário de professor não permite, seria uma coisa que eu tiraria do meu cotidiano. (PROF 9A)

De igual maneira, o professor 2C, que mora com um companheiro, também apontou as atividades domésticas como principal fonte de desprazer na sua vida cotidiana. Mais do que isso, sua fala remete para a questão do peso do dever que tal atividade invoca, conforme discutimos anteriormente quando falarmos do cotidiano dever-dever:

Quando você cai na rotina se torna uma coisa chata, aí alguma coisa que poderia ser prazerosa acaba se tornando chata, eu acho que limpar a casa durante toda a semana é algo meio chato [risos], você já ouviu falar que casa consome a gente? Por exemplo, dona de casa, você fala assim: “ah, mas você só cuida da casa?” Olha, quando você tem que cuidar de uma casa você fala: “meu Deus do céu”, você mal termina de fazer uma coisa, tem que fazer outra, quando você vai olhar já acabou o dia, consome demais coisa de casa, aí se torna uma coisa rotineira, atividade doméstica é uma coisa que consome a gente, e a gente é obrigado a fazer por necessidade porque de repente você não pode pagar alguém pra fazer e aí você acaba deixando de fazer outras coisas que poderiam te trazer bem-estar, porque aí você já está cansado, já está de saco cheio, e aí você acaba ficando em casa vendo televisão. (PROF 4C)

A despeito desses relatos, essa não foi a tendência principal. Isso porque, mesmo em espaço destinado a falar sobre insatisfação e desprazer na vida pessoal, diversos professores passaram a mencionar elementos referentes ao trabalho,

indicando o quanto sentiam suas vidas pessoais invadidas pelo trabalho, conforme podemos perceber, por exemplo, na fala do referido professor 4C:

O que eu não gosto de fazer é, por exemplo, corrigir redação, que é um trabalho que eu tenho que levar da escola pra casa, e como eu sou professor de português, o professor de português é o que mais tem trabalho, porque ele tem que corrigir muitos textos que os alunos produzem, que nas outras matérias não tem tanto essa obrigatoriedade, então é uma coisa que é uma sobrecarga muito grande, e é um trabalho bem chato que me incomoda bastante. E às vezes algumas atividades que tem que preparar da escola, quando eu levo essa atividade pra casa, isso me deixa bem estressado, eu fico muito irritado. (PROF 4C)

Além da própria questão de levar trabalho para casa, diversos outros elementos de insatisfação relacionados ao trabalho foram citados em meio aos depoimentos, tais quais: ter que trabalhar muitas horas devido ao acúmulo de cargos; lidar com a intensa rotina de trabalho que tira o tempo para si; ter que dar conta da parte burocrática da escola, como o preenchimento de diários no caso da escola regular e do conjunto de papéis na escola integral; acompanhar a reunião pedagógica; dar conta de mediar conflitos; ter que acordar muito cedo rotineiramente; lidar constantemente com a falta de retorno dos alunos e até mesmo dar aula quando isso vira uma rotina sacrificante:

Em 23 anos já que eu dou aula, tem dias que você pensa, ah, hoje eu não queria ter que dar aulas, ou tem dias que, como hoje, por exemplo, hoje não tem alunos, você chega na escola mais tranquila, você vai ter aquele momento pra você, não vai ter que chegar aqui, desce, pega seu material e vai dar aula, é um momento assim que sei lá, às vezes você até revê momentos assim da sua aula, mas assim, falar que depois de 23 anos você vem com o mesmo pique, não vem, não adianta que não vem. (PROF 2A)

No mesmo sentido, ao perguntarmos sobre o que ela não gostava de fazer no seu cotidiano, a professora 5C afirmou: “Hoje [o que não gosta de fazer] é dar aula. Estou sentindo que eu não tenho mais a força que eu tinha antes, hoje está bem complicado”.

A despeito da relevância de tais afirmações, cabe notar que não se trata de simples indisposição, cansaço ou mesmo de algo que poderia ser apressadamente classificado como falta de boa vontade, em sentido moral. É possível perceber que há um grande conflito envolvendo esse desânimo do professor com relação ao seu trabalho. Um conflito que começa em um fato amplamente relatado pela absoluta maioria dos professores entrevistados (que eles gostam de lecionar, mas não estão mais conseguindo fazê-lo) e que talvez termine na alta prevalência da síndrome de *burnout* entre os docentes, conforme apontado pelos estudos dedicados a esse

tema. No tocante à frustração por não estarem conseguindo mais dar aulas, o seguinte depoimento nos parece bastante elucidativo:

Eu tenho prazer em dar aula também, mas só que está complicado, está muito estressante e a falta de interesse dos alunos, isso mexe um pouco comigo, às vezes eu vou empolgado, eu gosto de dar aula, só que eu estou desanimado, vou ser sincero, estou desanimado [...] De uns dois anos para cá que eu estou desanimado, tanto é que eu estou deixando sempre pra última hora, tem que entregar tal dia, dois dias antes é que eu vou fazer aquilo que está sendo assim sacrifício, antes eu fazia tudo na hora, rápido. Por exemplo, meu diário. Quando eu comecei dar aula aqui, ele era feito dia a dia, tanto que era elogiado, hoje eu faço por tópico, pra ser o mais resumido possível e tirar aquilo da frente. (PROF 15A)

Conforme pudemos observar, na medida em que o trabalho foi sendo abordado pelos entrevistados a partir da sua forte tendência de invadir a vida pessoal, os professores passaram então a se referir a ele como a principal causa de insatisfação na sua vida cotidiana, ultrapassando inclusive as tarefas domésticas em termos de fonte de insatisfação e desprazer no seu cotidiano.

B.2 Fontes de insatisfação e sofrimento no trabalho do professor

Falar das causas de insatisfação e sofrimento no trabalho dos professores não é tarefa fácil. Isso porque, ao longo de todas as entrevistas que realizamos, as menções ao sofrimento no trabalho foram múltiplas e abundantes, formando, assim, uma ampla variedade de causas distintas. Distintas, porém integradas, conforme veremos. Cabe destacar que tais manifestações não surgiram apenas quando perguntamos aos professores a respeito deste assunto em específico, mas emergiram ao longo de toda a entrevista, estando presente também em meio às respostas dedicadas a outros diversos aspectos da vida cotidiana que foram contemplados no nosso roteiro (Anexo 6).

Ainda assim, todavia, foi possível identificar e classificar os grupos específicos de respostas que apontaram para as principais causas de insatisfação e sofrimento no trabalho relatadas pelos professores, conforme passaremos então a apresentar.

B.2.a) Violência, indisciplina e rejeição

Por meio de um depoimento já apresentado, vimos que a professora 5B chegou ao ponto de considerar que o fato de ela nunca ter sido agredida fisicamente

representava, para ela, sua maior satisfação com relação ao trabalho naquele momento. Ao fazê-lo, ela também mencionou que tinha bastante familiaridade com o assunto, isto é, afirmou que conhecia diversas histórias envolvendo professores que foram agredidos por alunos e até mesmo professores que acabaram chegando na “situação limite” de “sair no tapa com aluno”, conforme declarou.

Sendo um fenômeno cada vez mais mencionado na mídia e também frequentemente abordado em estudos sobre o trabalho e saúde dos professores, conforme discutimos no primeiro capítulo desta tese, casos de violência contra o professor foram diversas vezes referidos pelos professores ao longo das entrevistas, sendo apresentados como uma das suas principais fontes de insatisfação no trabalho.

Seja para narrar alguma história que tenha acontecido consigo mesmo ou ainda com algum colega de trabalho, diversos professores citaram exemplos disso, assim como o professor 4C, o qual declarou com todas as letras já ter sido vítima de violência na escola:

[...] eu já sofri violência numa outra escola da prefeitura que eu até exonerei porque é uma agressividade muito grande, os alunos não respeitavam, os alunos não estudavam, então isso me gerou toda essa situação. (PROF 4C)

Por sua vez, a professora 5B também relatou o caso do seu colega de trabalho que sofreu a agressão física de ter lata de lixo arremessada sobre sua cabeça, conforme vimos. Para ela, a situação estaria tão generalizada que “quem nunca sofreu vai sofrer”. Em outro trecho, ela argumentou que vários são os tipos de violência sofrida pelos professores no seu cotidiano de trabalho, de modo que, além da violência física, envolvem também as agressões verbais e morais.

A esse respeito, outra professora (PROF 1A) comentou que:

A violência que causa temores na gente, se você vai advertir um aluno e você sabe que está certa, mas você fica temerosa, será que ele vai me pegar ali fora? Na hora de ir embora fica apreensiva. Você pega um aluno usando drogas, ou mexendo em drogas, você tem que fingir que não viu? Eu não consigo, daí eu bato de frente e me deparo com situações que são de violência física ou verbal, ou moral, enfim, e eu não consigo ficar calada, não consigo fingir que não vi, acabo “metendo o bedelho” onde não sou chamada e fazendo a justiça que eu acho que dever ser feita, vou falar com a diretora, ou com a coordenadora, mas acabo temerosa, com receio de represálias, já sofri picos de pressão isso é uma certeza. (PROF 1A)

Sendo assim, além da violência mais aparente e gritante com a agressão física, a referida professora citou também aquilo que chamou de “pequenas

violências diárias”, as quais, segundo ela, sente que a instituição escolar tende a querer suavizar ao invés de enfrentar, aprofundando ainda mais o quadro de sofrimento dos professores:

[...] mas essa questão da violência dentro da sala de aula ou dessas coisas que eles não chamam de violência, mas que acabam prejudicando o trabalho do professor, tipo “estou tirando sarro, mas não estou xingando”, “estou usando da ironia, mas não estou ofendendo”, então eles até deram um nome “bonito” pra isso, que eu nem me lembro, mas são pequenas violências, que é uma rotina do professor, que todos os dias você tem que trabalhar dentro de sala de aula, o que eu posso falar é “tenham respeito e educação, eu te trato dessa maneira? Você não tem o direito de tratar ninguém dessa maneira, você gostaria de ser tratado assim?”, então eu jogo a bola, daí cabe a eles mudar as atitudes. (PROF 1A)

Somado à violência, outro elemento que tem se tornado também cada vez mais generalizado é a indisciplina, sendo hoje relatada amplamente tanto pela mídia, como pelos estudos sobre o assunto, conforme discutido no primeiro capítulo. Por tão disseminada que está, nem as escolas mais, digamos, centralizadas e estruturadas, nem mesmo os professores mais gabaritados para a profissão (como, por exemplo, a professora 2D, que dá aulas particulares em empresas) escapam da indisciplina:

[...] eu não sei se eu gosto muito desse tipo de aula aqui, porque acaba tendo um monte de problema que você mal consegue dar aula, mas eu gosto muito [...] É muito cansativo, porque são muitas horas e a gente têm salas muito numerosas, se o trabalho aqui fosse realmente dar aula, não haveria problema, mas a gente tem muita indisciplina, a gente tem muito esse problema, tem que lidar direto com esse problema muito, muito e muito. (PROF 2D)

Mais do que a soma de dois fatores distintos (violência e indisciplina), podemos considerar que a indisciplina é, na verdade, uma das dimensões da violência sofrida pelos professores, até porque é assim que eles a sentem, ou seja, como uma forma de violência contra seu trabalho e sua formação, uma vez que esta representou um longo período de preparação:

[...] ontem quase que eu saí da sala, quase que eu peguei minhas coisas e saí chorando, me deu uma vontade de chorar, você falava e percebia que eles estavam falando com outros ali, eu falei assim: “olha gente meu diploma eu não peguei pelo correio e eu não fui laçada aqui na avenida”. (PROF 11A)

Embora a indisciplina e a violência sejam atualmente bastante comentadas, pelo menos no tocante às suas facetas mais visíveis e gritantes, há outro aspecto dessa dinâmica que não costuma ser frisado, mas que foi possível identificar a partir das entrevistas. Trata-se do elemento rejeição.

Sempre nos questionamos a respeito de por que o professor parece se abater tanto diante da indisciplina, tendo em vista que ele vai para a sala de aula sabendo que está lidando com crianças, adolescentes e, na maioria das vezes, com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, fato esse que notoriamente demanda uma atenção especial do professor. Seria por conta da repetitividade com que a indisciplina se dá?

Considerando o cenário que foi descrito, seria fácil supor que as próprias características do público escolar (alunos) levariam o professor a entrar preparado para enfrentar tal situação (de indisciplina) na sala de aula, mas infelizmente não é isso o que parece estar acontecendo. Ao analisarmos a relação dos professores com a violência e a indisciplina a partir das entrevistas que realizamos, contudo, identificamos um terceiro elemento que, a nosso ver, parece apresentar uma explicação satisfatória para o questionamento ora apresentado. Trata-se daquilo que classificamos como sensação de rejeição ao professor e às suas aulas.

Ao praticar a indisciplina, o aluno pode estar demonstrando muitas coisas. Por exemplo, ele pode estar dizendo que o ambiente está desinteressante para ele; que ele está em uma fase de mudanças; que ele está sofrendo com alguma carência; em enfim, tantas outras possibilidades se apresentam.

A grande questão, no entanto, é que, ter que lidar com a indisciplina uma vez ou outra (seja ela motivada por qualquer uma dessas causas citadas), seria até possível de assimilar, mas o grande problema é que, além de ela ser constante e contínua, há muitas situações nas quais o professor parece entender que sua aula, seu saber e sua própria presença estão sendo rejeitadas, ou seja, ele não está sendo bem-vindo. Essa pelo menos é a sensação que eles nos descreveram:

[...] ontem eu entrei dentro de uma sala de aula, a aluna simplesmente falou assim: "tchau professora", eu fiquei chateada, puxa vida, a gente tenta fazer o nosso melhor, ser uma pessoa educada, tratar bem os nossos alunos e de repente uma aluna fala isso, você se sente desmotivada, desvalorizada e isso é assim em todas as salas, não é em uma sala não, é em todas as salas. (PROF 11A)

Neste mesmo sentido, outra professora comenta:

O que me deixa agoniada é isso, é quando eu não tenho alunos que estão interessados, alunos que não me fazem perguntas que me faz pesquisar em casa, quando ninguém te faz pergunta, te desestimula, você pensa: preparar pra que se ninguém te faz pergunta? [...] E quando você chega na sala de aula e eles falam assim: "Professora não dá nada hoje não", ah tá,

“eu vim pra escola pra trabalhar, os pais de vocês pensam que vocês estão aqui pra estudar pra eu não fazer nada na sala de aula? Me poupem gente”. E daí eles ficam bravos no dia que eles não querem fazer nada e você passa lição. (PROF 3A)

Ao sentir que está sendo um elemento indesejado e que sua aula e seu trabalho estão sendo rejeitados, o professor parece ter dificuldades em entender o fato como algo intrínseco aos alunos, de modo que passa dramaticamente a enxergar o problema como intrínseco a ele próprio, ou seja, passa a se culpar por isso. Não à toa foi comum ouvir os professores dizerem que com frequência se perguntavam: “será que o problema é comigo?” (PROF 11A, por exemplo).

Ao falar sobre situação semelhante, o professor 15A comentou o seguinte:

[...] porque é uma frustração muito grande, você não vê seu trabalho surtindo efeito, muito raro. Vou falar o que eu sinto, às vezes estou dando aula, estou tentando explicar e o pessoal não está olhando não está prestando atenção e aí eu falo: “meu Deus o que eu estou fazendo, pra quem eu estou aqui falando e falando?”. Eles não querem saber, e daí dá uma sensação ruim, sabe? Você acha um tempo perdido, porque eu não estou fazendo diferença nenhuma na vida de ninguém, porque eles não estão querendo aprender, isso às vezes acontece e acho que isso é o que mais machuca o professor e faz com que ele adoça mesmo, eu penso assim que é a frustração da sala de aula. (PROF 15A)

Desse modo, temos que, para além da própria questão da indisciplina em si, a qual tende a ser cada vez mais socialmente relativizada e lançada unilateralmente sobre os ombros do professor (isto é, interpretada como um sinal de que as aulas não estão interessantes o bastante), a situação que o professor está enfrentando é a de sentir que sua aula está sendo rejeitada pelo aluno, e isso vem acontecendo de modo repetido, sistemático e cotidiano.

Se fossemos colocar essa questão em termos psicanalíticos, poderíamos talvez dizer que ela estaria produzindo feridas narcísicas nos professores. No entanto, preferimos colocá-la em termos filosóficos e dizer que ela estaria a produzir feridas ônticas, ou seja, que a própria identidade do professor vem sofrendo golpes e se fragilizando diante de tal situação de rejeição sistemática.

Nesse sentido, a seguinte discussão se faz pertinente: ao defender o conceito de “real da atividade”, Clot (2010) nos fala sobre o trabalho impedido como um dos motivos para o adoecimento ocupacional. A este respeito, ele considera não apenas a atividade de trabalho, isto é, o trabalho real do qual os ergonomistas falam, mas considera também aquilo que não se faz porque não se consegue fazer, conforme discutimos em nosso segundo capítulo.

Ao nos depararmos com a situação descrita segundo a qual o professor tenta oferecer seu trabalho, mas o faz diante de um aluno que o rejeita, lembramo-nos de imediato desse conceito de trabalho impedido proposto por Clot (Ibidem). Ao mesmo tempo, percebemos não se tratar apenas de um trabalho impedido, mas sim de um trabalho que está sendo rejeitado justamente por aquele que mais desse trabalho deveria se beneficiar, que é o aluno. Desse modo, podemos então entender por que a questão da indisciplina (tal qual ela nos chega) parece afetar tanto o professor, conforme havíamos nos questionado anteriormente.

Não é à toa que Paparelli (2009) classificou esse trabalho como trabalho que tem se tornado “sem sentido” (no contexto da política de regularização de fluxo), pois, uma vez que se tenha um professor para ensinar, mas não se tenha um aluno disposto a aprender, o trabalho fica deveras sem sentido. Essa talvez seja a forma mais visceral da manifestação da violência contra o professor que pudemos verificar em nossa pesquisa, até porque ela atinge a identidade do professor e também porque as demais formas de violência relatadas contra ele (inclusive a violência física) parecem decorrer dela própria, isto é, da rejeição ao professor.

Na verdade, entendemos que se trata não de uma rejeição ao professor propriamente dito, mas sim ao modelo de escola que temos, mas como é o docente que representa essa escola junto aos alunos no dia a dia, é ele quem recebe o choque de toda essa rejeição. Cabe frisar, contudo, que não se trata aqui de tentar reduzir a questão e simplesmente culpabilizar o aluno ou o seu comportamento por isso, pois entendemos que a referida rejeição decorre de questões estruturais, organizacionais e sociais, ou seja, de um contexto amplo e complexo.

Tendo em vista, então, que tal rejeição se configura como contínua e diária, a escola vai se tornando um espaço cada vez mais conflituoso. Como fruto de uma sociedade desigual e por isso violenta, toda essa tensão gerada pelas desigualdades sociais acaba se refletindo no ambiente escolar, manifestando dentro dele conflitos e formas de violência que não são propriamente dele, ou seja, vêm de fora. Embora não possamos desconsiderar a violência que também pode ser (e acaba sendo) produzida dentro da própria escola, as suas relações com o contexto social externo são da maior relevância para sua própria compreensão.

Com isso, o constante choque entre professores que querem lecionar, por um lado, e alunos que resistem cada vez mais a aprender, por outro, soma-se às más condições de trabalho e à desvalorização social do professor que está em voga a ponto de gerar conflitos diários repetitivos, que vão minando a saúde dos docentes, conforme lembrou uma das entrevistadas:

[...] *acho que quando você é bem remunerado, valorizado, quando você tem tempo pra você, ajuda na saúde, mas a gente acaba se alimentando mal, dormindo mal, se cansando, isso gera um estresse repetitivo e aí a irritação e às vezes você acaba descontando em alguém que não tem nada a ver.*
(PROF 1A)

Todo esse “estresse repetitivo” de que falou a professora 1A (assim como outros entrevistados), todo o conflito, toda a desvalorização, todas as mazelas ligadas às más condições de trabalho, toda a frustração de tentar lecionar e não conseguir, enfim, tudo isso vai gerando um verdadeiro desgaste mental no professor (Paparelli, 2009), desgaste este que nos permite até propor um trocadilho com a questão da Lesão por Esforços Repetitivos (LER) e chamar aqui de Desgaste por Frustrações Sucessivas (DFS), o que explica por que grande parte dos professores sente sua energia esvaída e por que o amplo estudo conduzido por Codo (2006) classificou tantos professores como portadores de *burnout*.

Nesse sentido, a alta prevalência de *burnout* indica justamente que os professores vêm sofrendo cada vez mais de um desgaste por frustrações sucessivas.

B.2.b) Desvalorização social, lógica do cliente e sofrimento social

Além dos três fenômenos que já discutimos (violência, indisciplina e rejeição), outro elemento amplamente citado pelos professores (como causa de sofrimento relacionado ao trabalho) foi a desvalorização social pela qual eles vêm passando. Se, por um lado, essa desvalorização social ajudou a explicar a ocorrência desses três fenômenos descritos, conforme vimos, como então explicar a própria questão da desvalorização? Mais do que isso, quais outros fenômenos ela poderia estar gerando? Ao considerarmos essas perguntas, podemos ampliar significativamente o escopo da presente análise, conforme veremos a seguir.

Ao falarmos anteriormente sobre os efeitos negativos que as políticas de correção de fluxo adotadas em São Paulo (conforme o estudo de Paparelli, 2009) produziram sobre o trabalho e a saúde dos professores, pudemos constatar que pelo menos uma parte dessa desvalorização do professor (dimensão imediata) decorre de políticas públicas inadequadas.

Apontando, portanto, para causas estruturais decorrentes das políticas públicas educacionais, o referido trabalho (Idem, ibidem) nos colocou diante de uma das dimensões dessas causas. Fruto de uma política maior que foi a de universalização do ensino (até como forma de atendimento ao que foi estabelecido na Conferência de Jomtien, conforme vimos), as políticas de correção de fluxo fizeram, de fato, grande estrago no interior das escolas, muito mais em função do modo como foram implementadas do que em função do seu objetivo, que é razoável.

Não foi, contudo, apenas tal política que causou estragos na escola. De maneira geral, a sociedade já vem se acostumando, ou melhor, sendo condicionada pelo mercado a aplicar a lógica do consumo a diversas esferas da vida, inclusive aos relacionamentos pessoais e afetivos. Isto é, por exemplo, o que o profícuo trabalho do sociólogo Bauman (2001, 2004, 2008) vem mostrando. Em sua perspectiva, um dos maiores fenômenos do nosso tempo é o estabelecimento de uma nova forma de organização social baseada na lógica do consumo, inspirando uma visão de mundo e formas de conduta moldados pelo mercado.

Por moldar formas de conduta, essa lógica do consumo não ficaria restrita às relações de compra e venda propriamente ditas, mas estaria se estendendo às mais diversas esferas da vida, inclusive às relações amorosas (Idem, 2004). Desse modo, na mesma velocidade e da mesma forma como compramos um produto e logo o substituímos quando ele se torna obsoleto, até os casais que vivem nesse contexto, que ele chama de “modernidade líquida” (Idem, 2001), têm se apaixonado e se desapaixonado para depois “tornar a se apaixonar” (Idem, 2004, p. 15) por outra pessoa, tal qual um “produto” novo.

Dito isso, não fica difícil compreender o que estaria na base da postura repetidamente citada e lamentada pelos professores, qual seja, a dificuldade nas relações, não apenas na relação com os alunos, mas também na relação com os

pais, os quais passam a concorrer à escola se utilizando da mesma lógica do consumidor que adquire um produto e, por comprá-lo, vê-se em posição de invocar seus direitos. A esse respeito, um dos professores comentou o seguinte:

Depois de 97 quando veio a nova LDB, o aluno tem muito direito, tem deveres também, mas os deveres eles praticamente não usam, mas os direitos, principalmente os pais hoje vêm muito em cima dos direitos das crianças, depois do ECA. Então a gente ficou muito sem uma autoridade dentro da escola como professor, porque fica muito refém do pai, não só como professor, mesmo na administração, você fica muito refém por causa das leis dos alunos, existe um desequilíbrio aí, dos direitos e deveres, os deveres são pouco cumpridos. (PROF 1B)

Analisando a questão a partir da perspectiva da legislação e das políticas públicas, o referido professor fez questão de ressaltar que os pais têm reivindicado o uso dos direitos sem, contudo, preocuparem-se com seus deveres. Cabe acrescentar que parte dessa argumentação se explica pelo fato de que, além de ser professor, o entrevistado em questão também acumula a função de assistente de direção.

Em discurso muito semelhante ao dele, o professor 15A argumentou que:

[...] os alunos não estudam, então eles vão mal e a culpa é sempre do professor, temos a nossa parcela de culpa sim, mas não é cem por cento, só que está noventa por cento em cima do professor e dez por cento em cima das famílias e dos alunos. [...] Aí você vai, trabalha, estuda, faz a recuperação e eles não conseguem: “mas o que está acontecendo, você tem que mudar sua aula”, aí você muda a aula e continua. Eu vejo assim, uma boa parte, se tivesse o apoio da família, ali o pai, a mãe tomando conta “olha estuda, faz a sua parte”, acho que ficaria melhor, acho que a cobrança está mal distribuída. (PROF 15A)

Por meio dos depoimentos desses professores, é possível perceber o dilema que eles sentem se manifestar, uma vez que relataram que os pais, ao invés de lhes ajudar, cobrando dos filhos mais empenho nos estudos, têm ido à escola para buscar a satisfação de direitos. Isso, no entanto, não significa que os professores sejam contra a reivindicação de direitos. Em certo trecho, por exemplo, o próprio professor 15A declarou que:

[...] porque o professor hoje é mal visto, me parece, o professor é aquele cara relaxado ou é esquerda, professor é tudo esquerdista, revolucionário, baderneiro, e quando a gente faz os movimentos para melhoria da educação e do nosso salário, porque ninguém é sacerdote, a gente trabalha e depende do dinheiro, o professor é tachado como baderneiro, acho que isso é o lado ruim da profissão que você não tem direito nem de reivindicar os seus direitos, porque a gente não tem aumento, a saúde nem se fala, então e aí a gente vai na rua cobrar e é tachado como baderneiro. (PROF 15A)

Diante disso, como então conciliar essa aparente contradição? Por um lado, encontramos diversos depoimentos de professores se queixando da postura de pais que estão indo à escola apenas para reivindicar direitos. Por outro, vemos falas desses mesmos professores citando a dificuldade que eles enfrentam quando vão reivindicar os seus próprios direitos. Como decifrar esse impasse? Seria mesmo apenas uma contradição por parte dos professores?

A resposta para essa questão está no emprego de dois conceitos distintos de direitos, ou seja, ao que parece, estamos diante de duas formas diferentes de lidar com o conceito de direitos. Por um lado, temos a noção de direito a partir de uma perspectiva social, isto é, a da cidadania, conforme explicado por Cerquier-Manzini (2010). Tal perspectiva entende a cidadania como uma construção proveniente do equilíbrio entre direitos (a serem garantidos ou reivindicados) e deveres (a serem cumpridos). É por isso que os dois professores citados parecem ter ficado incomodados com o fato de não estarem conseguindo ver, nos pais, a contrapartida do direito (em sentido social), que é o dever.

Por outro lado, a atitude demonstrada por pais e comentada por professores e diretores ouvidos parece apontar para outra noção de direito, que é a de direito de consumidor, coadunando com aquilo que Bauman (2008) explicita, conforme vimos.

Mas onde então entraria a questão das políticas públicas educacionais já citadas? Tal questão entraria justamente na compreensão de que, em função do modo como foram implementadas, as grandes reformas educacionais promovidas nas duas últimas décadas acabaram por precarizar o trabalho do professor e tornar sua desvalorização social ainda mais acentuada. E isso em um momento no qual tais políticas deveriam justamente investir na figura do professor, uma vez que ele já vinha sofrendo uma grande desvalorização advinda de outras frentes, tal qual a lógica do consumo explicitada por Bauman (2008), além do próprio advento da internet e das demais revoluções tecnológicas que a acompanharam.

Uma vez que chegaram aos próprios alunos, essas duas revoluções (a tecnológica e a do consumo) colocaram *smartphones* nas suas mãos e algumas ideias equivocadas nas suas cabeças, ideias segundo as quais os professores seriam desnecessários em um mundo no qual (ilusoriamente) todo o conhecimento necessário estaria na tecnologia e/ou na internet e todo o prazer, no consumo.

Foi essa percepção, por exemplo, que uma das diretoras nos relatou:

[...] é assim que eu vejo, ninguém aguenta mais trabalhar, porque o aluno de hoje não é o aluno daquele tempo, é o aluno novo, é o aluno tecnológico, ele quer celular, você não precisa mais do professor, você abre lá o Google e ele tem as pesquisas, ele sabe tudo, só que tem que ter alguém para direcionar e aí é o professor, mas ele não respeita você mais por causa disso, então a falta de respeito, as drogas também, o poder socioeconômico aí do povo que está ruim, a família que também não tem mais família, aqueles valores, o aluno já vem pra escola diferente, é aquele aluno que você tem que sempre estar batendo de frente, então desgasta o professor também. (DIRETORA A)

Esta é, portanto a situação que os professores estão vivenciando no seu trabalho, uma situação de violência, indisciplina e rejeição às suas aulas, causada em grande medida pela desvalorização social que eles vêm sofrendo, desvalorização essa que está sendo expressa não apenas pelo aluno quando ele se nega a parar para ouvir o professor, mas também pela família que, diante do menor sinal de fumaça, pode correr imediatamente para a escola a fim de cobrar um direito, não necessariamente o de tipo social, mas o que segue a lógica do consumidor.

Essa referida desvalorização social foi sentida e relatada por muitos professores em diversos trechos de suas entrevistas, demonstrando ser algo que vem produzindo considerável sofrimento. Uma vez que esse sofrimento está pulverizado pela sociedade, ele se revela nela e por meio dela, constituindo um sofrimento social, conforme defendem Kleinman e Das (1997) em trabalho que citamos no segundo capítulo deste estudo.

Neste sentido, isto é, o do sofrimento social dos docentes, o depoimento do professor 1B é bastante representativo. Conforme veremos a seguir em seu relato, ele declarou que, até determinada época, ele sentia muito orgulho de ser professor e fazia questão de demonstrar isso. Para tanto, ele afirmou que gostava de mostrar os seus diários em público só pelo prazer de ser identificado como professor.

Mas, no começo, nos anos 80, começo dos anos 90 eu tinha orgulho de ser professor, muito mais do que hoje. Eu vinha de ônibus, na época eu não tinha carro, eu fazia questão, às vezes eu levava o diário no ônibus, apagador, assim, pra casa, pra escola, e o pessoal via, ficava olhando: “é professor”. As crianças quando eu passava na rua: “olha mãe, é meu professor”, você era visto com outros olhos. Hoje os alunos passam [...] então eu levava pra casa mesmo serviço, fazia tudo em casa, preparava a aula com muito mais gosto do que hoje, porque eu sabia que eu ia chegar na escola e iria ter o resultado, não é uma questão assim só de experiência, é uma questão de me sentir menos valorizado, totalmente menos valorizado. (PROF 1B)

Hoje, contudo, não apenas o referido professor, mas muitos outros que foram ouvidos mencionaram não conseguir mais partilhar do mesmo orgulho que sentiam ao serem identificados como professores. Muitos deles, inclusive, mencionam ter vergonha de serem identificados como professores, tamanha a desvalorização e o consequente sofrimento social carregado por aqueles que exercem a profissão atualmente.

B.2.c) Perda de autoridade, desvio de função, conflitos e contradições do sistema

No lastro de políticas públicas implementadas de modo questionável e da desvalorização social a que estão submetidos, os professores entrevistados também demonstraram estar vivenciando insatisfação e sofrimento decorrentes de outros fatores vinculados a tais políticas e à desvalorização (ou seriam vinculados à políticas de desvalorização?).

Conforme descrito anteriormente, os professores demonstraram se sentir injustiçados por vivenciarem um desequilíbrio entre as altas cobranças sociais que eles recebem, por um lado, e as baixas exigências voltadas aos alunos e aos seus familiares, por outro. No bojo desse desequilíbrio, eles sentem que as cobranças sociais os culpabilizam por todos os fracassos da educação, o que exige deles um esforço contínuo para estudar e buscar adaptar suas aulas aos alunos, ao mesmo tempo em que não se exige o mesmo empenho e envolvimento por parte dos alunos.

O trabalho de Paparelli (2009), como vimos, demonstrou o quanto a política de correção de fluxo adotada em São Paulo (e em outros estados) contribuiu para fragilizar a autoridade do professor. A esse respeito, é importante frisar que, durante muito tempo, essa autoridade (do professor) esteve ancorada em uma base de cunho autoritário (Cf. Silva, 2005, por exemplo) e que algumas das mudanças educacionais implementadas mais contemporaneamente vieram justamente para tentar equilibrar essa relação que antes chegava a favorecer o autoritarismo.

Diante daquele contexto, o professor possuía em suas mãos a prerrogativa da reprovação e, dessa forma, sentia-se empoderado, uma vez que seu poder de reprovar lhe garantia certa autoridade. O fato, contudo, é que, mesmo tendo sido

implementada aparentemente por uma boa causa (universalizar o acesso e democratizar o ensino), o modo como as políticas de correção de fluxo foram adotadas acabou produzindo uma situação adversa no contexto da escola. Ao retirar do professor o principal recurso de autoridade que ele possuía sem colocar nada em seu lugar, a autoridade do professor ficou minada.

Os resultados reais dessa dinâmica no cotidiano da escola podem ser percebidos, por exemplo, no seguinte depoimento de um dos professores entrevistados:

E eu acreditava, como professor que eu estou para ajudar o meu aluno, não estou para dar a receita pronta, mas estou para mostrar o caminho: “olha o caminho é esse aqui, pesquise, corra atrás, vamos conversar, dialogar, esclarecer”, mas hoje como professor eu não vejo interesse dos alunos, tal a facilidade, de qualquer jeito ele passa, é muito triste você ter que ouvir do aluno: “eu não fiz nada e passei, eu não vou fazer nada esse ano e vou passar também”. E aquele teu sonho de colocar um tijolinho na vida do aluno e ajudar a construir a vida dele vai desaparecendo. Hoje eu me sinto um cuidador, mas eu achava que eu poderia contribuir bem mais com a educação. (PROF 4B)

Em outro trecho ele completa:

Aqui por exemplo no ano passado, foi um ano que por pouco, se eu tivesse outra condição eu teria deixado a educação, foi terrível, foi muita pressão da própria escola aqui, teve uns nonos anos que passaram por decreto, se fosse levar a coisa a sério teria ficado uns quarenta por cento retido, porque vai empurrando de um ano para outro e chega no nono ano arrebenta, e aquela pressão de passar, é muito triste você aprovar um aluno que sua consciência está falando que ele não tem condição de ir para uma fase seguinte e você empurrar aquele aluno sabendo que ele vai penar lá na frente e que provavelmente ele vai desistir, porque o desconhecimento é tanto que chega uma hora que ele não vê mais sentido de estar numa sala de aula e acaba desistindo. (PROF 4B)

Podemos ver por meio destes depoimentos que os resultados das políticas de correção de fluxo não foram nada benéficos para os professores, o que contribuiu para o aumento não apenas da pressão social sobre eles, mas também dos conflitos na escola, uma vez que, desapossados da sua autoridade, os professores passaram a sofrer cada vez mais com o enfrentamento e o desrespeito dos alunos.

No entanto, além das políticas de correção de fluxo em si, os professores apontaram outras bases para essas mudanças, bases essas que remetem igualmente às políticas públicas adotadas. É isso, por exemplo, o que outro professor entrevistado comenta:

Até meados dos anos 90 eu era apaixonado pela profissão, tanto que escolhi essa profissão. Chegava mais cedo na escola, preparava aula, não

que eu não prepare hoje, mas a dedicação era muito maior porque eu via que tinha retorno. Depois de 97 quando veio a nova LDB, o aluno tem muito direito, tem deveres também, mas os deveres eles praticamente não usam, mas os direitos principalmente os pais hoje, vêm muito em cima dos direitos das crianças, depois do ECA, então a gente ficou muito sem uma autoridade dentro da escola. (PROF 1B)

Conforme se observa, além da própria política de correção de fluxo em si, outros dispositivos de organização do sistema educacional também foram citados pelo professor em questão, tais quais a LDB 9394/96 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A este mesmo respeito, outro professor comentou o seguinte:

Nossa, com certeza, não tenho a menor dúvida, hoje vou dizer a verdade para você, o professor é uma pessoa cerceada pelo sistema, ou seja, esse ECA, todas as leis que vieram, eles foram limitando o papel do professor [...] Muito desgastante, ou seja, aquela autoridade que o professor tinha ele não tem mais, hoje você é um mero, assim, reproduzidor, você não tem mais autoridade, porque, se der um problema de indisciplina, uma coisa ou outra, a lei favorece totalmente o aluno [...] O ECA, o que ele fala? Literalmente o professor não faz nada, não manda em nada [...] você não pode falar nada para o aluno, absolutamente nada, eu já tive ameaça “professor vou te processar”, você entendeu? Ah, vai lá e coloca o dedo na sua cara e você tem que ficar quieto. (PROF 3D)

Em outro trecho, esse mesmo professor fala a respeito do cotidiano conflituoso da escola:

Ah, você leva [problemas da escola para casa], toda hora você está pensando, né, pelo menos também digerir todos esses conflitos, né, porque a escola tem muitos conflitos, que faz parte mesmo da relação, qualquer lugar que você tenha pessoas vai dar conflito: em casa, no trabalho, em qualquer lugar, então gerir todos esses conflitos, porque são pessoais, profissionais, então, a escola é um lugar de conflitos. (PROF 3D)

Além dos conflitos advindos da relação cotidiana entre professores, alunos e seus familiares, os quais vêm sendo cada vez mais acentuados devido ao conjunto de dispositivos legais e políticas públicas que foram minando a autoridade do professor, há outro tipo de conflito que os professores relataram vivenciar todos os dias. Trata-se dos conflitos advindos de outras contradições do sistema. Ao falar a respeito disso, ainda que de modo indireto, um dos professores entrevistados chamou tal conflito de “crises existenciais”:

Ele acaba sendo bastante cansativo [o trabalho], porque como é uma sala diversa e uma sala super cheia, automaticamente pra uma dar atenção para todos com uma equidade, é bem complicado, 50 minutos uma aula, 35 alunos numa sala, você não consegue na análise qualitativa trabalhar com todos da forma que você gostaria [...] Torna o trabalho difícil, gera algumas crises existenciais [...] E só pra complementar, eu tenho isso por ter

estudado nessa escola e por conta disso eu tenho esses valores humanos mais aflorados nesse dia a dia para tentar ajudar a região. (PROF 5A)

Conforme se observa, o caso do professor citado é bastante curioso. Por ter estudado naquela escola, ele disse que, ao voltar agora para ela na condição de professor, ele sente um grande senso de dever, o dever de ser não apenas mais um professor, mas sim um agente social de transformações, uma espécie de educador social conforme se pôde depreender das suas palavras.

Ao lidar com o cotidiano da sala de aula e com as condições concretas de trabalho, todavia, ele foi percebendo que, na prática cotidiana da sala de aula, nem tudo sai como planejado, ou seja, que a expectativa de trabalho que ele tinha e que o modelo de educador que ele concebia não seria fácil ou plenamente factível perante o cotidiano real da escola, situação que o estaria levando àquilo que ele chamou de “crises existenciais”.

A nosso ver, essas mencionadas “crises” estariam prenunciando a ocorrência de conflitos advindos não apenas do choque entre o prescrito e o real, ou ainda entre a expectativa e o resultado em níveis institucionais, mas sim do estabelecimento de conflitos pessoais.

Nesse sentido, ao perguntarmos aos entrevistados o que significava para eles ser professor, um fenômeno bastante curioso aconteceu. Por um lado, alguns deles se dedicaram a falar especificamente a respeito do que lhes foi perguntado, isto é, da concepção de professor que lhes era própria. Paralelamente a isso, no entanto, a maioria fez questão de falar sobre um conflito latente, isto é, o de conceber a docência de uma forma (de vê-la e enxergá-la de um determinado jeito), mas de estar vivenciando na prática justamente o oposto. Por exemplo:

É uma coisa difícil definir o professor hoje, o professor hoje é mais um cidadão assim, eu me sinto assim, a escola em si ela é mais um lugar social do que um lugar de conhecimento [...] Porque a família mudou, né, tudo mudou, né, a educação mudou. Então hoje às vezes a gente na sala de aula dá conta de problemas sociais, não é problema cognitivo, tem também, mas hoje a escola se transformou muito assim, um lugar em que você tem que socializar as pessoas, a pedir “por favor”, “não fale alto”, “não grite”, sabe? Você tem que administrar tudo isso e ainda por cima tem que administrar o conhecimento, ou seja, é uma parada dura [risos] [...] É um desafio, como toda profissão tem seus desafios, é um desafio. (PROF 3D)

De modo geral, as definições sobre a concepção de professor que foram relatadas giraram em torno de dois núcleos básicos, um que apontou para a imagem clássica de um professor que detém um determinado conhecimento e vai à escola

para ensinar o aluno esse seu conhecimento (sentido cognitivo), e outra que apontou para a função mais ampla de educador, em sentido social e até comportamental. Em termos de definições, frases muito interessantes surgiram e oscilaram de forma constante entre esses dois núcleos. Ambos, por exemplo, podem ser notados na fala supracitada (a do professor 3D), o qual conscientemente contrapôs essas duas referidas acepções.

Outra questão que também se pôde notar em sua fala é a percepção do quanto a função social do professor se impôs à escola de modo abrupto, como fruto de mudanças que se impuseram à escola e não como fruto de uma escolha do professor ou mesmo de sua concepção pessoal, espontânea ou adquirida em formação. Não é à toa que sua resposta apresentou hesitação, de forma que ele a iniciou afirmando: “é uma coisa difícil definir professor hoje”. Cabe frisar que, ao longo de sua entrevista, um dos termos mais utilizados pelo professor 3D foi o termo conflito.

Conflito é justamente o que muitos professores demonstraram estar sentindo, isso porque entendem que estão sendo demandados a desempenhar um papel que não cabe dentro da sua concepção de docência. Para muitos, eles não estariam conseguindo ser professores, pelo menos não do jeito que concebem sua função. Para eles, em vez de exercerem a função de ensinar, o que eles estariam precisando fazer, de fato, é cuidar.

Vimos anteriormente na fala do professor 4B a afirmação – com todas as letras – de que “hoje eu me sinto um cuidador”. Assim como ele, muitos deles também expressaram essa mesma percepção. Para alguns, essa questão parece até estar sendo digerida, apesar do conflito pessoal que ela gera. Para outros, todavia, demonstrou ter atingido um nível alarmante:

Vou ser meio radical, vai ser meio chato isso daí, mas pra mim, ser professor hoje é ser um adestrador, é tentar segurar alguém, sei lá se posso até chamar de alguém, dentro de um local fechado, é tentar mantê-los em ordem [...] No estado ainda me sinto um pouquinho mais professora à tarde com os menores do sexto ano que você ainda consegue ver um interesse e fazer algum tipo de trabalho. (PROF 8A)

Por meio da fala dessa professora, é possível perceber o quanto o conflito entre a expectativa que se tem e a realidade levou a uma situação limite. Fica mais fácil entender sua posição quando se analisa o que ela disse a respeito da

experiência de ser professora na referida escola, experiência essa marcada pela violência, conforme se pode observar:

Meu trabalho é exaustivo, não é nada do que deveria ser, aqui ainda é mais tranquilo, porém na prefeitura é só para você ficar controlando conflito, lá você não é professor, não deveria nem ter esse termo, porque lá não dá para dar aula, ninguém toma nenhuma providência, lá o estresse é em nível de ficar quase maluca mesmo, aqui no estado, pelo menos, eu consigo trabalhar [...] Hoje está “menos ruim”, mas quando eu entrei lá, há oito anos atrás, só os fortes sobreviveram mesmo, falo isso até hoje, porque vários tomaram chute na cara, já deu polícia porque bateram no professor, deram cadeirada e alguns sobreviveram sem maiores transtornos, sabe? Mas foram tempos muitos difíceis. (PROF 8A)

Após essa fala, além de conseguirmos entender melhor porque a professora citada atingiu seu limite, fica claro também que a experiência vivenciada não aponta apenas para uma inversão de valores, mas também para um desvio de função.

Grande parte dos professores entrevistados entende que sua função é ensinar, isto é, lecionar sua matéria, mas, ao chegarem para realizar seu trabalho, eles não têm conseguido ensinar, pois acabam tendo que ficar exercendo o papel de cuidadores e controladores de conflito. Conforme dito pela professora 8A, o conflito emocional é latente. Segundo ela, como vimos: “meu trabalho é exaustivo e não é nada do que deveria ser” (PROF 8A).

Além dos conflitos advindos da desvalorização social, da perda de autoridade, da distância entre o que se espera poder fazer e o que realmente se consegue e, enfim, da realização de uma função diferente daquela que se concebe (desvio de função?), outro ponto que a fala da professora citada nos ajuda a entender é o conflito advindo do acúmulo de cargos, o que significa bem mais do que trabalhar várias horas por dia, visto que significa também trabalhar em escolas e sistemas de ensino distintos, com padrões muitas vezes contraditórios. Conforme vimos em seu depoimento, a professora 8A descreveu de modo muito claro como percebe ser enorme a diferença entre a escola municipal e a escola estadual nas quais ela trabalha.

Nesse sentido, os depoimentos divergiram bastante, mas apresentaram elementos comuns. De forma geral, a maioria dos professores que trabalham simultaneamente nas redes estadual e municipal tenderam a dizer que as escolas da prefeitura são mais bem equipadas e estruturadas, enquanto as do estado seriam mais precárias em termos materiais.

Nem a escola integral foi poupada dessa crítica à precariedade das escolas estaduais. Conforme vimos anteriormente, o professor 1C, do ensino integral, por exemplo, afirmou que sua escola não tinha nem impressora. Nas falas de outros professores da mesma escola, houve menção ao uso de dinheiro do próprio bolso para conseguir realizar um tipo de trabalho que a escola cobra deles (a disciplina eletiva), mas que a despeito disso não ofereceu as devidas condições. Tal situação foi apresentada anteriormente dentro do seu devido contexto.

A respeito dessa distinção entre escolas do estado e da prefeitura, a fala da seguinte professora também é bastante ilustrativa:

Bem, na sala de aula [da escola estadual], não tem grande coisa de material, é mais o professor e a lousa, mas isso é uma realidade da maioria das escolas. Na prefeitura, com os projetos, eu já consigo mais coisas, eu sou mais feliz, vamos dizer assim [...] A minha escola da prefeitura é um diferencial, pois é pequena, têm apenas sete salas, a gente conhece os alunos, pais dos alunos, quando tem qualquer problema é resolvido na hora, ligam para os pais, é diferenciada, eu sei que os colegas falam que geralmente as escolas da prefeitura são mais difíceis que as do estado, na minha escola da prefeitura a realidade é outra, na minha escola tenho vários tipos de projetos, esses projetos chamam os alunos, eles escolhem fazer, dentro da escola tem os materiais, e quando não tem eles dão um jeito, arranjam o material. Se precisar da sala de informática eu tenho acesso, se precisar do slide, se eu precisar de qualquer coisa dentro da escola eu tenho e isso faz tanta diferença [...] coisas que eu não consigo na outra escola, então assim a minha escola é extremamente organizada. (PROF 1A)

Além da diferença com relação a recursos materiais nos contextos do estado e da prefeitura, outro ponto comum nas falas dos professores foi a questão do respaldo que se tem ou não por parte da direção. Esse fator parece exercer grande influência sobre a percepção do estado emocional dos professores, sendo uma característica que variou muito mais de escola para escola do que de sistema de ensino para sistema de ensino, isto é, mostrou-se de certo modo independente de ser do estado ou da prefeitura, talvez porque tenha muito mais a ver com o perfil de cada diretor.

[...] se bem que esse ano, como aqui é uma escola organizada, mais do que na outra, eu tenho mais estímulo de vir aqui, já no ano passado na outra escola, como os alunos sabiam que nada ia acontecer, então eu me estressava mais, isso me gerava desmotivação, esse ano não, estou tendo mais motivação [...] lá é mais descontrolado, lá as regras não são totalmente definidas, aqui à tarde não, aqui à tarde a gente tem um respaldo da direção, coisa que lá as vezes não acontece, aqui é menos estressante (PROF 6A).

Cabe destacar que o caso de violência generalizada descrito anteriormente pela professora 8A e atribuído ao contexto de uma escola da prefeitura na qual ela

trabalha diz respeito a uma das unidades do Centro de Educação Unificado (CEU), projeto criado pela então prefeita de São Paulo, Marta Suplicy, e continuado pelas gestões posteriores. A gravidade tanto do seu relato como de outros que ouvimos com relação aos CEU's ao longo da nossa pesquisa nos levou a enxergar como necessária a proposição de estudos futuros sobre a saúde dos professores que atuam em tais unidades. Em outro trecho do seu relato, a referida professora afirmou que:

[...] alunos contra professores, alguns saíram, outros pediram exoneração, outros de licença, as faltas lá são constantes, lá professor adoecer muito, é de verdade, então transtorna muito a pessoa, o psicológico principalmente afeta demais, a gente está com três professores readaptados, já acompanhei muitos professores que se foram, dois faleceram, sei lá, é bem complicado [...] foi AVC, a pessoa teve vários seguidos assim, era muito irritado, muito estresse, roubavam muito as coisas dele, sempre estavam sumindo as coisas dele e ele foi se estressando e teve alguns AVCs e veio a falecer [...] Roubavam coisas do bolso dele, do armário dele, as coisas dele sumiam direto e ele veio a falecer [...] Eu acho que o adoecimento faz parte totalmente da nossa rotina, é muito complicado (PROF 8A).

Com este relato, concluímos a explanação a respeito de alguns tipos de conflitos emocionais que os professores vivem em seu cotidiano, entre os quais trabalhar em sistemas de ensino com padrões de funcionamento diferentes. Ao concluir dizendo que “o adoecimento faz parte totalmente da nossa rotina”, a fala da professora 8A nos deu ocasião para passarmos ao próximo item de nossa exposição a respeito dos fatores que causam sofrimento aos professores, segundo os depoimentos que coletamos.

B.2.d) Conviver com o adoecimento

Conviver com o adoecimento foi algo que demonstrou ser muito comum entre os professores e os diretores entrevistados. Praticamente todos eles fizeram questão de mencionar em algum momento que conheciam ou trabalhavam com algum professor (ou professores) que havia(m) adoecido. Não se tratava, portanto, de casos distantes dos quais eles ouviram falar, mas sim de casos concretos, próximos a eles, isto é, que eles presenciaram.

Presenciar cotidianamente a alta incidência de adoecimento entre colegas de trabalho apresentou-se, de igual maneira, um fator de sofrimento para os professores, uma vez que tal fato parece ser sentido como o prenúncio de que, dada a recorrência dos casos, qualquer um pode ser o próximo e que ele mesmo

(qualquer que seja o professor em questão), pode sucumbir a qualquer momento. Permitindo-nos um trocadilho, é como se todos estivessem a perceber que o adoecimento mora ao lado.

Independentemente de serem novos ou mais antigos na profissão, quase todos tiveram algum caso conhecido de adoecimento a mencionar. Nesse sentido, torna-se relevante comparar a fala de dois professores que se encontram em momentos diferentes da carreira. Em primeiro momento, falemos então da professora 2B que havia ingressado na carreira há pouco menos de um ano quando da entrevista. Ao falar sobre o assunto, ela demonstrou grande perplexidade:

[...] eu vejo os professores questionando e vejo muitos professores doentes e hoje mesmo é a realidade do lugar onde eu trabalho. Como pode num ambiente escolar tantos professores estar de licença por razão de doença? Aqui tem vários casos. (PROF 2B)

Diante da perplexidade demonstrada, podemos compreender melhor por que esse foi um dos assuntos mais acompanhados por discursos de negação, elemento que nos remete aos recursos defensivos de que fala Dejours (2015), uma vez que, “o sofrimento suscita estratégias defensivas” (Ibidem, p.127) que são empregadas pelos trabalhadores a fim de minimizar o sofrimento e torná-lo suportável (ou transformá-lo de modo criativo).

Sendo assim, cabe passarmos ao segundo caso mencionado, o qual se refere ao depoimento do professor 3D que, por sua vez, já estava na profissão há muitos anos quando da entrevista. Mais precisamente, já estava perto da aposentadoria, conforme ele nos relatou. Ao falar sobre o assunto em questão, o referido professor nos informou que viu de perto o adoecimento de muitos colegas de trabalho ao longo da sua carreira:

Sim igual uma grande amiga minha, o ano final dela foi enlouquecedor, enlouquecedor, ela era muito nervosa, queria se aposentar, toda hora ela falava, eu entendo isso [...] é o desgaste mesmo, porque na verdade a escola pública você não tem muita perspectiva, assim, não tem um plano de carreira, não tem uma valorização, então isso vai massacrando a pessoa [...] a duras penas ela conseguiu se aposentar, meio que é uma luta para se aposentar, né, falta isso, falta aquilo, falta tempo de serviço e aquilo, ih! Vai gerando um desespero mesmo, que está muito associado à estrutura de burocracia do estado, e foi tanta luta pra ela se aposentar que passou dois anos ela ficou com câncer, até hoje ela está fazendo tratamento, precisou tirar uma parte do seio, ih! É uma luta muito grande. (PROF 3D)

Considerado em sua totalidade, o depoimento desse professor foi bastante emblemático, pois a análise de sua entrevista de modo integral (como um caso)

revelou um discurso no qual a estratégia defensiva se revelou de forma bastante expressiva. Trata-se de uma construção complexa, mas que vale a pena ser trazida para discussão.

Em diversos momentos da sua fala, ele fez referência à questão da aposentadoria, conforme vimos em partes por meio do depoimento supracitado. Logo no início da sua entrevista, ele mencionou que sua aposentadoria estava próxima. Ao longo da sua fala, ele deixou transparecer o quanto isso vinha lhe trazendo certa preocupação.

Desse modo, em determinado trecho, por exemplo, ele mencionou um diálogo que teve com um colega de trabalho e, ao fazê-lo, demonstrou o quanto o assunto em discussão lhe gerou angústia, uma vez que ele parece ter se reconhecido na questão abordada. Ao se referir a esse diálogo, ele afirmou que o assunto discutido (aposentadoria) havia lhe deixado “em crise”, conforme se pode observar por meio do excerto a seguir:

O PROF 1D falou uma coisa muito importante que eu fiquei meio em crise, sou muito amigo do PROF 1D e a gente estava conversando na sala dos professores [risos] e ele disse assim: “PROF 3D, você já parou para pensar, a gente luta tanto para se aposentar e depois de se aposentar vão ficar faltando só mais 15 anos de vida pra chegar” [risos]. É verdade, isso fica uma utopia, né, é uma utopia se aposentar, se você entrar na sala dos professores assim, todo mundo quer se aposentar, “falta 5 anos, 10 anos” e está todo mundo assim, aí ele fala uma coisa que eu fiquei em crise com essa história, “olha, você vai se aposentar”, dando um exemplo, ele estava brincando inclusive: “a gente vai se aposentar com 60 anos, 61 anos, quanto falta pra você viver mais?” Não é? Mais uns 10 anos, não é verdade? (PROF 3D)

A declaração de que o assunto havia lhe deixado “em crise” revelou, mais tarde (no decorrer do aprofundamento da análise da entrevista), o estabelecimento de um discurso profundamente reflexivo (até filosófico, digamos), mas também marcado pela estratégia defensiva. Vejamos.

Em diversos momentos de sua entrevista, o professor 3D mencionou que reconhecia o adoecimento mental como um dos casos mais típicos a acometer os professores. Por exemplo:

Ah sim, claro, não é assim, um problema físico, como um pedreiro que caiu lá do andaime, se machucou, quebrou a perna e ficou imobilizado, não é assim, mas é mais psicológico, afeta muito [...] Questão psicológica eu acho que isso afeta mais.

Conforme mencionado, o professor 3D afirmou que o adoecimento mental lhe parecia ser, talvez, o caso mais típico de adoecimento entre os professores. Cabe acrescentar que ele apresentou tal afirmação em mais de uma ocasião. Esse foi o primeiro ponto.

O segundo ponto é que, além de falar do adoecimento mental de um modo geral, ele havia mencionado também que conheceu uma professora que ficou “enlouquecida” quando do limiar de sua aposentaria, ou seja, não se tratou apenas de um problema genérico do qual ele teria ouvido falar, mas sim de um fenômeno que ele pôde acompanhar de perto, pois acometeu sua própria amiga. Mais do que isso, tal fenômeno sobreveio a ela justamente no momento de sua aposentadoria, assunto central em questão.

Completando o quadro, portanto, o referido professor afirmou que sua aposentadoria estava próxima e que isso vinha lhe trazendo certa ansiedade. Esses são os três ingredientes principais para explorarmos a manifestação da estratégia que pudemos identificar em seu depoimento, conforme explicitaremos a seguir.

Ao final do nosso roteiro (conforme Anexo 6), apresentamos ao referido professor a última questão que consistia em refletir e emitir sua apreciação a respeito da hipótese central da nossa pesquisa, a qual foi apresentada a ele na forma de uma afirmação. Cabe ressaltar que esse procedimento foi adotado com todos os entrevistados, conforme explicitamos devidamente no capítulo dedicado aos procedimentos metodológicos. Destacamos ainda que, ao apresentarmos nossa hipótese, nós a formulamos de modo confrontativo (Cf. Flick, 2009, p.149), uma vez que um dos nossos principais objetivos era provocar a reflexão e a apresentação de respostas espontâneas por parte dos participantes. Para tanto, reelaboramos a hipótese e a deixamos, propositadamente, um tanto quanto fechada (vide anexo 6), pois, conforme mencionamos, buscávamos confrontar e, assim, provocar respostas espontâneas, de forma que o entrevistado falasse aquilo que ele realmente pensava sobre o assunto.

Foi justamente ao apresentarmos tal questão confrontativa ao entrevistado que sua estratégia defensiva começou a se revelar. Sendo assim, de modo bastante interessante, ele declarou o seguinte:

Eu acho que essa afirmação é muito determinista, acho que não é tão assim, depende muito da pessoa. Por exemplo, eu estou fazendo um trabalho comigo para não ficar doente [risos]. Isso vai em função da sua proposta de vida, não é que a escola te leva à doença, é muito maniqueísta você falar assim que a escola... Ela possibilita que você fique doente, como qualquer profissão, engenheiro, metalúrgico que sofre um acidente de trabalho lá, quebra um dedo, corta isso, corta aquilo e fica inutilizado, qualquer profissão, só que a nossa é mais psicológica, né? Então essa afirmação é meio perigosa porque ela depende muito do indivíduo nela. (PROF 3D)

De fato, tratou-se de uma questão fechada e determinista como o entrevistado argumentou, mas, conforme mencionado, a questão foi colocada assim propositadamente a fim de ser provocativa. No caso em questão, ela demonstrou ter cumprido seu papel de instigar o choque e a espontaneidade na resposta. A partir do ponto no qual o entrevistado reconheceu estar “fazendo um trabalho” consigo para “não ficar doente”, conforme vimos em seu depoimento, começou a se evidenciar uma atitude de negação (no sentido de resistir e rejeitar mentalmente) ao adoecimento mental, algo que ele já havia mencionado diversas vezes. Não se tratou, no entanto, de uma negação no sentido de não admitir o adoecimento mental enquanto possibilidade, mas sim de rejeitá-lo enquanto destino para si, ou seja, de dizer não a ele, de resistir mentalmente.

Conforme se pode observar no excerto transcrito a seguir, aquilo que estamos chamando aqui de negação (em tom de defesa, de resistência ao sofrimento patológico) se manifestou de tal maneira no discurso do referido professor que, mesmo apontando a hipótese por nós apresentada como “determinista”, ele recorreu justamente a outro determinismo (genético) para tentar afugentar a ideia (recurso defensivo? Entendemos que sim) de que o adoecimento mental pudesse lhe acometer em função do seu trabalho. Convivendo de perto durante anos com casos de adoecimento mental em sua profissão, parece que ele precisou criar uma argumentação peculiar para rechaçar o entendimento de que ele poderia ser mais um na lista do adoecimento mental:

Mas aí é que está, esses problemas assim [de adoecimento mental], o professor já traz na sua genética, né, vamos dizer assim, esses distúrbios, de cidadãos, não de professor, que deságua na situação de professor, eu conheci muitos professores enlouquecidos, eu até conheço gente atual [risos], eu acho que a profissão colabora, mas acho que ela não leva, sabe? Não acho que ela determina, qualquer profissão pode te levar assim, eu acho que, desculpe falar, vou até me meter nessa história sua, tem que tomar muito cuidado com isso, porque na verdade, aí fica no senso comum que a profissão enlouquece, não é assim. (PROF 3D)

Conforme podemos ver, sua argumentação foi bastante coerente no sentido de negar o determinismo do adoecimento para a profissão. Acertadamente, ele demonstrou entender que o professor não está condicionado a adoecer mentalmente só porque é professor, ou seja, não se trata de um determinismo. O que mais chamou a atenção, todavia, foi a substituição de um determinismo por outro.

Na tentativa de se proteger contra a ideia desestabilizadora de que ele poderia acabar sendo mais um a vivenciar o adoecimento mental, uma vez que estava perto da aposentadoria e que tinha visto colegas “enlouquecerem” ao chegarem àquele momento, o professor 3D parece ter construído um recurso defensivo ancorado na substituição. No lugar de um esquema interpretativo baseado no determinismo ocupacional, ele colocou outro esquema fundamentado no determinismo genético como forma (recurso, estratégia) de se defender do sofrimento que a ideia de poder adoecer em função do seu trabalho ensejava.

Há que se ressaltar então que, de modo inverso, a preocupação com a real possibilidade de ficar doente (inclusive mentalmente) em função do seu trabalho foi mencionada de forma muito clara pelo referido professor em diversos trechos da sua entrevista. Em um deles, por exemplo, ele afirmou com todas as letras: “não quero ficar assim” (com transtornos mentais). Foi isso o que já vimos em excerto anterior e que podemos ver novamente em outro trecho:

[...] eu sou um cara preocupado com a minha saúde, eu cuido, eu faço uma espécie de medicina preventiva, faço meus exames e tudo mais, não que eu esteja inerente ou que eu não vou ficar doente, eu vou ficar doente, é óbvio, mas eu procuro ter uma vida mais saudável e não quero ficar... Por exemplo, uma das coisas que eu presenciei muito nessa vida de magistério é que as pessoas ficam meio enlouquecidas quando elas estão para se aposentar, isso é uma coisa que você tem que trabalhar muito esse emocional, porque depois de 25 anos de trabalho, 30, as pessoas perdem muito o equilíbrio, eu presenciei muitas coisas tristes, pessoas com carreira já terminando, alucinadas para ir embora, não aguentando mais, eu não quero ficar assim [risos]. (PROF 3D)

O recurso apresentado reflete o quanto o fato de conviver cotidianamente com o adoecimento causa sofrimento nos professores, fato esse que o referido professor não negou. O modo como esta última fala foi finalizada constituiu uma expressão bastante clara disso, especialmente se for comparada com o excerto anterior, no qual o professor 3D parece ter justamente tentado afugentar a

possibilidade que ele reconheceu neste último excerto (que é a possibilidade de adoecer), conforme vimos.

Tendo mobilizado um recurso (de negação por substituição, conforme explicitado) que talvez não corresponda necessariamente ao conceito de negação definido pelo pensamento dejouriano, o fato é que o sofrimento relacionado ao trabalho ficou evidente no referido depoimento, assim como a própria perspectiva dejouriana que explora os modos como os trabalhadores lidam com esse sofrimento e tentam transformá-lo a fim de que ele não se torne patogênico.

O recurso mobilizado pelo PROF 3D, portanto, seja ele de que tipo for (de defesa para atenuar o sofrimento, ou de enfrentamento para transformá-lo – vide nota de rodapé nº 95), evidenciou a luta do entrevistado para se proteger do sofrimento no trabalho, inserindo-o, por assim dizer, na perspectiva das estratégias desenvolvidas pelos trabalhadores a fim de fazer frente ao sofrimento no trabalho, cabendo destacar que o conjunto específico das estratégias identificadas durante nosso trabalho de campo será apresentado mais adiante no contexto da próxima categoria temática.

B.2.e) Barulho de escola e estado de indisponibilidade

Outro elemento que demonstrou ser fonte de sofrimento para os professores é aquilo que estamos chamando aqui de barulho de escola. De certo modo, a expressão faz referência à maneira como uma das professoras entrevistadas (PROF 3A) definiu o fenômeno, conforme veremos mais adiante.

Este não se configura como um barulho qualquer, no sentido do ruído propriamente dito, mas parece se tratar de um caso muito específico que se manifesta dentro de um contexto singular e que, desse modo, gera efeitos igualmente muito peculiares.

Sendo assim, embora um dos professores entrevistados (o professor 9A) tenha demonstrado uma visão um tanto quanto romântica a respeito do barulho de escola, isso não é o que se constatou entre a maioria dos entrevistados, em especial entre aqueles com muitos anos na carreira. A título de recapitulação, vejamos o que o referido professor (que é novo na carreira) disse a esse respeito:

[...] olha que incrível! [referindo-se ao barulho externo que os alunos estavam fazendo no intervalo] Esse barulho, o grito das crianças, não em sala de aula, quero que me respeitem, mas não me incomoda que eles conversem uns com os outros de maneira ordeira, não me incomoda, é deles, é inerente deles, essa energia, essa vivacidade isso me faz bem por incrível que pareça. (PROF 9A)

Por mais que seja notório o modo afetivo como o professor se referiu ao barulho de escola, não foi possível encontrar a mesma percepção a respeito desse elemento por parte de outros professores, principalmente daqueles com mais tempo de carreira, conforme já foi dito. Tais professores, por sua vez, apresentaram expressões de muito cansaço e desgaste no que tange à convivência cotidiana com esse tipo de barulho.

Ao ser entrevistado, o professor 9A declarou que tinha três anos de profissão e que havia migrado do trabalho no setor privado para a educação. O motivo da mudança, segundo ele, decorreu do fato de se sentir atraído pela docência, isto é, de se sentir vocacionado, conforme afirmou. Em determinado trecho, ele admitiu dispor de certo “romantismo” pela profissão. Tal fato, combinado aos poucos anos de carreira que ele declarou, poderia explicar o contraste que encontramos.

Em perspectiva distinta, ao analisarmos o que uma professora com 12 (doze) anos de carreira disse a respeito do mesmo assunto, podemos perceber o quanto sua percepção é exatamente oposta, visto que o desgaste proveniente desse barulho é latente em suas palavras, a ponto de prejudicar até a vida pessoal e os relacionamentos familiares:

Acho que a gente se irrita muito com a questão de barulho, e isso tem relação com a saúde, pensa que a gente ouve barulho o tempo inteiro, quando chega em casa você não quer ouvir nada, você entra no carro do seu marido e o som pra você está muito alto, você já pede pra abaixar, essas irritabilidades, que eu acho que em outra profissão não teria. (PROF 1A)

De certa forma, é bastante impactante acompanhar a fala dessa professora, pois, conforme vimos, ela demonstra de modo bastante categórico aquilo que vimos defendendo enquanto ideia central deste estudo, ou seja, que o trabalho do professor tem um alto potencial de invadir a vida pessoal cotidiana e se constituir em mais um dos elementos que podem estar causando adoecimento entre os docentes. Ao constataremos tal fato, entendemos que uma possível contribuição à análise dos recorrentes quadros de adoecimento dos professores pode estar sendo prestada.

Conforme relatado, conviver diariamente com o barulho de escola é algo nocivo à saúde, é algo que, segundo disse a professora 1A, conduz a uma situação diante da qual: “a gente chega em casa não quer ouvir nada”. Mais dramático ainda, é perceber o quanto o relacionamento familiar passa a ser afetado por isso. A expressão “você entra no carro do marido e o som pra você está muito alto” é algo impactante, pois demonstra o tipo de prejuízo que o trabalho do professor pode causar à sua vida pessoal e, conseqüentemente, à saúde.

Com o gravador desligado, a professora em questão relatou que isso lhe causava uma sensação muito ruim, porque tudo aquilo se apresentava a ela como uma grande contradição. Nesse sentido, ela questionou: como poderia ter acontecido de, logo ela, uma pessoa que gostava tanto de música, chegar a esse ponto de entrar no carro do marido e, ao invés de aproveitar a música, incomodar-se tanto e ter que pedir para abaixar o volume? Como isso pôde ter acontecido? Tal fato foi algo que ela demonstrou não conseguir aceitar com facilidade.

A exposição constante e contínua ao barulho de escola demonstrou produzir um efeito recorrentemente citado pelos professores, efeito este descrito como uma necessidade de silêncio absoluto, um estado de não querer ouvir mais nada, nem mesmo o som de uma conversa com familiares.

Sendo assim, pudemos constatar por meio das entrevistas que a convivência com esse barulho de escola gera efeitos que não são simples de serem compreendidos, visto não se tratar apenas do barulho em si, mas também da sua associação a outros elementos que o acompanham, os quais se manifestam igualmente de modo constante e contínuo no cotidiano da escola. Dessa forma, o contexto no qual se dá esse barulho de escola gera uma necessidade recorrentemente citada pelos entrevistados que é a de “ficar em silêncio”, conforme apontado pela professora 1A, ou de “ficar quietinho” conforme demonstrado por outros professores, em outras falas.

Vejamos, por exemplo, o caso da professora 3A. Quando sua entrevista aconteceu, ela declarou que já contava com 24 anos de carreira na escola estadual (escola na qual ela foi entrevistada) e também já se encontrava aposentada do seu outro cargo como professora da rede municipal, ou seja, já havia completado mais de 25 anos como docente. Ao comentar a questão do barulho, sua fala nos ajudou

tanto a corroborar aquilo que vimos buscando explicitar, como também acrescentou outros elementos. Além disso, foi ela quem melhor definiu o fenômeno como “barulho de escola”, conforme podemos ver a seguir:

[...] vir pra escola todo dia, tem dia que é difícil, sabe que você vai ter que encarar aqueles alunos, aquele barulho, principalmente os da tarde, eles gritam, quando eles entram, eles falam demais, você não está conseguindo o seu objetivo que é ensinar, parece que você não consegue. Em matemática, eu não sei o que a gente faz, porque eu explico de um jeito, vejo que não aprendem, tento de outro jeito, mas eu vejo falta de interesse, uma falta de interesse sem tamanho. Como que eles querem aprender se eles ficam com o celular aqui oh? [gesto de segurar celular nas mãos] [...] À noite eles estão com o celular aqui [perto da orelha], daí você está explicando que nem uma idiota lá, e eu penso: estou explicando isso aqui pra quem será? [...] Eu te falei que eu não gosto de serviço de casa, então eu prefiro trabalhar fora, e o que me faz querer ficar quietinha é porque eu ouço barulho toda hora, então eu quero ficar quietinha, acho que estou perdendo um pouco de audição. Para assistir televisão eu tenho que colocar num volume mais alto, isso é perda de audição, só pode ser isso, são 24 anos, né, ouvindo barulho de escola. (PROF 3A)

Conforme a professora disse, “são 24 anos, né, ouvindo barulho de escola”. Mas o que seria então esse barulho de escola e o que ele teria de tão específico a ponto de ser, assim, tão nocivo e fazer as pessoas clamarem por ficar “quietinhas” e/ou “em silêncio”, ou mesmo sentirem que estão perdendo a audição? Certamente não se trata apenas do som produzido por crianças em suas conversa e brincadeiras, isto é, sendo crianças. Trata-se de muito mais que isso.

Junto com esse barulho de escola, que é contínuo e constante em termos de ruído propriamente dito, outras questões se combinam, de modo igualmente contínuo e constante, as quais já foram apresentadas. Referimo-nos aqui à soma de um conjunto de fatores dentre os quais se destacam a indisciplina, a violência, a rejeição e a desvalorização social em curso contra os professores.

Em outro trecho, a professora 3A expressou o quanto considera tal barulho um fenômeno de tipo peculiar, gerado em contexto tão específico que, segundo ela, não haveria comparação para ele. Ao tentar aproximar aquilo que ela vivencia na sala de aula com a experiência prévia que ela teve quando trabalhou no contexto empresarial, sua constatação foi a de que esse barulho de escola é um tipo de barulho singular:

[...] aquele falatório na sala de aula, já me deixa irritada, porque você tem que falar alto, é tão gostoso falar num tom baixo, muitas vezes tem que gritar com eles para ser ouvida, o que me deixa nervosa é isso [...] eu trabalhei em empresa antes, você tem que conversar muito com o público, mas é diferente, você tem que conversar com uma pessoa de cada vez, não

com 40 e com todo mundo falando junto [...] Mas às vezes eu me sinto estressada, não sei muito o que é, mas o estresse da sala de aula, só de pensar nos alunos naquele falatório, dá vontade de ficar em casa [...] Eu penso, “eu podia ficar em casa hoje, ou até podia trabalhar, mas eu queria ficar quietinha lá, preenchendo alguma coisa, mas sem ter contato com pessoas falando com você”, principalmente esse aglomerado de 40 em sala de aula, mas é muito tempo também trabalhando assim, acho que vai deixando a gente assim. (PROF 3A)

Dito isso, cabe explicitar que os grandes prejuízos que o “barulho de escola” gera à saúde e à convivência familiar/social dos professores não se explicam apenas pelo barulho em si, se ele for considerado isoladamente, tampouco por sua sistematicidade (constante e contínuo). Antes, o nível de desconforto e sofrimento que gera se explica, sobretudo, a partir da sua associação a todos os outros fatores que o acompanham, os quais, por sua vez, também se apresentam de modo sistemático no cotidiano da escola.

Conforme vimos, os professores convivem diariamente com o barulho, mas convivem também com a violência, com a indisciplina, com o desrespeito, com o desprestígio e com diferentes formas de rejeição, tanto das suas aulas como também da sua própria figura, uma vez que sua imagem parece estar ficando cada vez mais desgastada perante a sociedade, o que resulta em um processo de fragilização da sua própria identidade, conforme já discutimos.

Em virtude disso, esse barulho de escola, fenômeno que não mais podemos olhar de modo isolado (uma vez que se apresenta de maneira composta, isto é, associado a outros tantos elementos nocivos), gera irritabilidade, nervosismo e grande necessidade de ficar em silêncio, ainda que isso signifique sacrificar a convivência com familiares e as relações sociais, conforme pudemos apurar.

Em meio a todo esse contexto de irritabilidade, nervosismo e necessidade de ficar em silêncio, gera-se também um intenso cansaço, o qual, por sua vez, assim como o barulho, não se trata de um cansaço qualquer, mas sim de um cansaço tão específico e intenso que acaba por levar o professor a se tornar indisponível, tanto para familiares, quanto para si mesmo. Esse tipo de cansaço intenso e profundo, que passaremos a chamar aqui de cansaço de escola (em referência ao outro conceito utilizado que é o barulho de escola), talvez seja uma das formas de manifestação daquilo que Paparelli (2009) chamou de “desgaste mental” do professor. Este talvez seja o que melhor explique o estado de indisponibilidade que pudemos ouvir diversos professores admitirem durante as entrevistas.

O estado de indisponibilidade (para os outros e para si) a que nos referimos foi relatado por muitos entrevistados. Conforme argumentamos, ele advém de uma relação complexa. De modo imediato, ele se vincula ao cansaço de escola, o qual, por sua vez, parece ser produzido a partir de outro fenômeno, que é o barulho de escola. Este, combinado a outros fatores nocivos como a indisciplina, a violência, a desvalorização e a rejeição, forma um amálgama de nocividade que gera, em última instância, o desgaste mental (Cf. Paparelli, 2009), do qual a referida indisponibilidade seria apenas um sinal.

Dito de outro modo, o professor entra em estado de indisponibilidade porque ele está desgastado. Tal desgaste, por sua vez, acontece em função de todo esse complexo que fora descrito, além de outros itens mais, conforme veremos mais adiante ao longo das categorias e subcategorias temáticas a seguir.

Nesse sentido, embora o fenômeno tenha sido mencionado por diversos professores entrevistados, o depoimento do professor 1D talvez seja um dos mais emblemáticos, servindo-nos aqui como um relevante exemplo:

[...] a minha mulher reclama muito que eu dou pouca atenção para as meninas, diz que eu fico muito no celular, engraçado que eu não tenho a mesma percepção [risos], a minha percepção é que eu fico um pouquinho no celular, pego ali para ver umas notícias e tal, mas eu considero que ainda tem um convívio razoável com as meninas [...] quando eu pego o celular em casa é para ver as coisas supérfluas mesmo que não exigem pensar, refletir sobre alguma coisa, pra passar o tempo mesmo [...] Isso é motivo de discussão com a minha esposa, de ela falar: “você precisa dar mais atenção para as meninas” e eu falar: “olha hoje estou muito cansado, não foi um dia bom na escola, deixa eu quietinho aqui” [risos]. (PROF 1D)

A menção sobre usar o celular para “ver coisas supérfluas que não exigem pensar” é emblemática, sobretudo no sentido de demonstrar a necessidade que o professor expressou de tentar se desvencilhar do trabalho, de se afastar um pouco daquilo que o trabalho exige dele o tempo todo (pensar), isto é, de tentar forçar uma descontinuidade com o trabalho, principalmente porque a vinculação a ele parece ser intensa e tende a ser contínua, gerando, assim, cansaço e sofrimento (quando não consegue se desligar), conforme veremos adiante.

A fala supramencionada indica que o desgaste que professor enfrenta na escola exige dele um estado de recuperação que envolve a necessidade de ficar em silêncio, de “ficar quietinho”, como ele disse, o que inclui ficar sem fazer nada ou

fazer coisas supérfluas que “não exigem pensar”. Nesses casos, o importante é só “passar o tempo”, ou seja, passar o tempo “quietinho”, em silêncio.

Em trecho posterior, ele revela que, para tentar se recuperar de um dia cansativo de trabalho, às vezes é necessário ficar indisponível, mas isso contraria os interesses da sua família e gera “protestos”:

[...] e aí fica essa coisa: “hoje não estou com muita disposição”, trabalhar com adolescente às vezes é muito pesado, se eles não estão num dia bom, acaba refletindo no nosso próprio humor, na nossa própria disposição porque tem o enfrentamento, a contestação, uma resistência e tal [...] nesse fim de semana eu falei para minha mulher: “vamos ficar em casa, estou cansado”, essa semana foi puxada é a última semana de aula, foi muito corrida, muita coisa pra fazer, correção de prova, fechar médias, “vamos ficar em casa e tal”, sob protestos, porque ela está em casa direto e domingo é o dia que ela quer sair e é o dia que eu quero ficar em casa. (PROF 1D)

Conforme pudemos ver, os trechos supramencionados são bastante ricos em detalhes e nos ajudam a perceber a gravidade do assunto. Por meio deles, é possível perceber quão desgastante é a dinâmica de trabalho na escola. O barulho de escola e o cansaço típico dela são fenômenos específicos que geram desgaste e indisponibilidade nos professores, não só para os outros, mas também para si.

Olhando desse modo, poderíamos até propor uma comparação com o discurso da Higiene Ocupacional (no que tange a alguns conceitos empregados e seu modo específico de interpretar a relação saúde-trabalho). Sendo assim, permitindo-nos a referida comparação, poderíamos dizer que trabalhar na escola significa estar cotidianamente se expondo a agentes de risco, entre eles, o “agente” barulho de escola seria um dos mais nocivos, em especial porque no “ambiente escolar” há uma alta “concentração” de tal “agente”, combinado a um “tempo de exposição” bastante prolongado, visto ser contínuo e constante.

Com base nos depoimentos que coletamos e analisamos, pudemos concluir que essa “exposição” ao “barulho de escola” pode transformar muitos professores em pessoas com alto nível de irritabilidade e de indisponibilidade para o estabelecimento de relações, sejam elas familiares ou sociais, além de torná-los, também, indisponíveis para si mesmos, o que certamente tem o potencial de trazer prejuízos à saúde. Alguns professores chegaram inclusive a relatar a percepção de perda auditiva e associá-la a tal barulho, demonstrando, assim, estarem conscientes dos prejuízos que essa dinâmica da escola pode produzir, sobretudo em longo

prazo. Talvez seja por isso que, ao perguntarmos sobre o que ele entendia por “ser professor”, um dos entrevistados tenha apresentado de imediato o seguinte argumento:

Olha, eu vou ter que citar uma autora que pra mim o que ela escreveu é uma máxima da profissão que é a Hannah Arendt, que ela diz: “o professor ele está sempre tentando colocar em ordem o que está sempre para se tornar o caos”, não é exatamente assim que ela escreveu, mas a gente está sempre tentando pôr em ordem um mundo que está sempre em desordem, sempre a ponto de tornar tudo caótico, acho que é isso, professor é pôr ordem na desordem, no caos. (PROF 1D)

Resta saber se, ao citar a referida filósofa, o professor em questão estava se referindo a colocar ordem apenas no mundo exterior (nos alunos e na escola) ou, de certo modo, no seu próprio mundo interior cuja ordem e equilíbrio o barulho de escola estivesse talvez levando constantemente ao caos, e o cansaço de escola, por sua vez, estivesse dificultando o trabalho de reordenamento, por minar as energias.

B.2.f) Ausências não supridas

Conforme consta no roteiro anexado a este estudo (Anexo 6), uma das perguntas que fizemos aos professores durante as entrevistas foi a seguinte: “existe alguma coisa em seu cotidiano que você gostaria de fazer e não está conseguindo?”. Tal pergunta foi inspirada no conceito de “real da atividade” de Clot (2010), dada a pertinência que demonstrou ter diante do nosso objeto de pesquisa.

Conforme discutido no segundo capítulo, o conceito de real da atividade pressupõe não apenas a existência de uma diferença entre a tarefa e a atividade (ou entre o trabalho prescrito e o trabalho real, conforme defende a Ergonomia da Atividade), mas considera também a existência de um complexo de atividades impedidas e/ou não realizadas, as quais incluem “aquilo que se quer fazer, mas que não se pode fazer”, que “se deseja, mas que não se consegue” (Clot, 2010).

Seguindo essas pistas teóricas, nosso objetivo ao propor tal pergunta foi o de tentar identificar em que medida o trabalho dos professores poderia estar invadindo sua vida pessoal a ponto de lhes impedir de desfrutar em seu cotidiano (e/ou em seu trabalho) de objetos de desejo e/ou interesse. As ausências que buscávamos identificar com isso seriam, obviamente, aquelas que tivessem algum tipo de vinculação com o trabalho.

Ao responderem à referida pergunta, as declarações dos professores se voltaram basicamente para três expressões principais, quais sejam: atividades físicas, tempo para si, e viagens, respectivamente, ou seja, segundo eles, estas seriam as três principais atividades das quais eles mais sentiam falta no seu cotidiano.

Com relação à ausência de atividades físicas, foram citadas diversas modalidades como: caminhada, natação, academia, dança, musculação, atividades esportivas (vôlei, futebol) e ciclismo, além da expressão “atividades físicas”, propriamente dita.

A grande quantidade de citações que encontramos com relação à percepção de ausência de atividades físicas no cotidiano como uma importante ausência, talvez reflita a popularização do discurso que vem atribuindo à atividade física um *status* de grande aliada na promoção da saúde, isto é, um discurso que tem popularizado a imagem da atividade física como importante promotora de bem-estar e saúde, o que é bastante positivo.

Praticamente todos os professores que declararam sentir falta de atividades físicas no seu cotidiano mencionaram também que já foram praticantes de alguma modalidade em algum momento, mas que acabaram deixando de fazê-lo sobretudo em virtude de outra ausência: a de tempo. Com relação a este assunto (falta de tempo), contudo, cabe destacar que ele apareceu sempre acompanhado de outro termo nas entrevistas: o cansaço. Desse modo, conforme veremos adiante, tais declarações demonstraram não se tratar apenas da menção à falta de tempo em sentido comum.

Após serem analisadas, as ausências sentidas e citadas pelos professores demonstraram estar todas ligadas ao mesmo núcleo de sentido, que era a falta de tempo para si, expressão literalmente utilizada por alguns deles.

No contexto desse tempo para si é que o segundo grupo de atividades mais citado pelos professores se concentrou. De certo modo, podemos até dizer que os outros dois grupos de atividades mais citados (atividades físicas e viagens) se relacionam diretamente a este (tempo para si), de forma que ele constituiria uma espécie de núcleo ou categoria central das ausências sentidas.

A este respeito, perguntamo-nos, por exemplo, sobre o seguinte: De acordo com as declarações dos professores, se eles tivessem esse tempo para si (ou mais tempo para si) conforme eles mencionaram não ter, o que então eles fariam? A resposta foi justamente o conjunto de atividades citadas, ou seja, ter tempo para si significaria, para eles, ter tempo livre para: praticar atividades físicas e/ou se dedicar ao lazer, aos estudos, ao descanso, à convivência familiar e a viagens.

Neste ponto, cabe destacar uma curiosidade. Referimo-nos ao fato de que o tempo para estudar foi uma ausência sentida/percebida mais citada pelos professores do que o descanso. Consideramos isso algo bastante sintomático, uma vez que parece apontar para o fato de que eles teriam internalizado que estudar constantemente faz parte não apenas do seu trabalho de docente, mas da sua vida de professor.

Conforme vimos na seção sobre a caracterização dos participantes, grande parte dos professores entrevistados mencionou estar estudando. Além do estudo formal, propriamente dito, representado sobretudo pela especialização (Pós-Graduação *Lato Sensu*), muitos deles citaram ter a leitura e os estudos (autônomos) como um *hobby* ou ainda como algo que faz parte do seu ofício, isto é, como um dever de trabalho.

Isso ajuda a explicar também por que o tempo para si foi a ausência sentida/percebida mais relatada pelos professores, uma vez que ele seria justamente o espaço da vida para organizar e concentrar as experiências de bem-estar e investimento em si, revelando, assim, uma dinâmica complexa que não apontou para uma falta de tempo em seu sentido puramente cronológico, mas sim para a falta de tempo em seu sentido social, distinção fundamental que abordamos no segundo capítulo deste trabalho.

Ao serem perguntarmos sobre os motivos das ausências sentidas/percebidas no seu cotidiano, dois grupos de respostas predominaram. Por um lado, os professores citaram falta de tempo e cansaço (citadas quase sempre assim, em conjunto). Por outro, citaram o baixo salário.

Cabe frisar, então, que estamos tratando aqui de dois conjuntos específicos de dados. Em primeiro plano, mencionamos as três principais ausências mais referidas pelos entrevistados, as quais foram: atividades físicas, tempo para si e

viagens, conforme citamos. Em segundo plano, estamos abordando agora os motivos apresentados e/ou percebidos como as causas dessas ausências, dentre as quais as principais foram: a falta de tempo e cansaço, por um lado, e o baixo salário, por outro.

Com relação à falta de tempo e ao cansaço (o conjunto de causas mais citado), foi notório perceber que em praticamente todas as ocorrências essas duas expressões surgiram juntas, uma complementando a outra. Naqueles casos em que não apareceram juntas de imediato, foram complementadas de alguma forma ao longo da entrevista. Esse foi o caso, por exemplo, do professor 6A. Ao lhe perguntarmos sobre as ausências que sentia/percebia em seu cotidiano, respondeu: “Eu gosto de jogar vôlei, só que é raro também, porque, como não tenho tempo, eu gostaria de fazer musculação, mas nunca dá. Natação também, atividades esportivas”.

Em seguida, ao perguntarmos sobre o motivo dessa ausência, isto é, sobre ao que ele atribuía tal ausência, sua resposta foi categórica: “Falta de tempo e cansaço”.

É curioso notar que, mesmo já tendo dito espontaneamente que “não tinha tempo” para as atividades esportivas, quando foi questionado sobre o motivo específico da ausência de tais atividades (isto é, o motivo da ausência), ele citou prontamente o “cansaço” ao lado da “falta de tempo”, como vimos. Tal complementariedade entre os dois termos será abordada mais adiante.

Por sua vez, a questão salarial foi apresentada como o segundo principal motivo das ausências percebidas/sentidas no cotidiano dos professores entrevistados, estando mais diretamente relacionada à dificuldade que isso impõe à realização de viagens e experiências de enriquecimento cultural. Nesse sentido, a professora 11A mencionou que:

[...] semana passada eu fui ver a exposição do Castelo Rá-tim-bum, meu filho ficou maravilhado assim com a exposição, apesar de não ter conhecido os personagens da TV Cultura, mas eu gosto muito de ir ao teatro, ao cinema e parece que essa parte de lazer, devido ao nosso salário também, você paga todas as contas, ainda fica devendo pro próximo mês, e a parte de cultura e lazer fica em segundo plano [...] Eu gostaria de fazer mais cursos de aperfeiçoamento, de estudar, eu sempre gostei de estudar muito, e agora na questão de lazer, viajar mais, eu sempre gostei de viajar muito, só que depois que você casa parece que suas condições são totalmente

diferentes, assim sei lá, é pagar conta, pagar conta, cuidar de filho. (PROF 11A)

A percepção da ausência de viagens relatada pela professora 11A, ainda que não tenha sido o elemento predominante entre as ausências mais citadas pelos professores, parece possuir um valor central para eles. Pelo que pudemos constatar, viajar parece ser um importante recurso para a manutenção de sua saúde, talvez muito mais do que para outros profissionais, isso porque o trabalho do docente tende a gerar uma vinculação contínua entre o profissional e a sua função. Já a viagem, por outro lado, favorece a descontinuidade desse vínculo, isto é, ajuda a se “desligar”, conforme abordaremos devidamente mais adiante, na seção dedicada à próxima subcategoria.

Neste sentido, a questão salarial se torna fundamental, uma vez que ela constituiu um dos principais recursos que podem viabilizar ou não esse tipo de experiência, guardadas, é claro, as devidas proporções. Sempre que o professor tem a intenção de viajar para algum lugar que poderia representar o descanso e a necessária recuperação das suas energias, ou mesmo a obtenção de experiências para utilizar no trabalho, ele certamente gostaria de poder contar com o retorno de seu trabalho, no sentido de financiar tal experiência.

Na medida, contudo, que as limitações salariais não lhe permitem isso, a frustração e o sofrimento são quase certos. Isso porque tal ausência é sentida a partir da lógica da contradição, questão essa já abordada anteriormente quando discutimos as contradições do sistema e a apresentamos como uma das causas de sofrimento dos professores.

Assim, como aceitar que o ocupante de uma função tão importante para a sociedade, como é o caso do professor, não possa contar com uma remuneração à altura de sua função social? Como admitir que, em diversos casos, sua remuneração não lhe garanta nem o suficiente para empreender uma viagem? Embora possa parecer pouco provável, encontramos relatos nesse sentido, como o seguinte exemplo:

Ah, tem bastante coisa, o que eu acho que, uma das coisas hoje em dia é a questão financeira, ela te deixa... Ah, viajar é muito bom, só que eu pago financiamento de carro então a gente tem que fazer opções na vida e exatamente, aí envolve a questão financeira, se a gente não tivesse que fazer a opção, “nossa” viajar seria tudo! Você volta outra pessoa, outra

cabeça, entendeu? Você começa a ver graça onde não existe, entendeu?
(PROF 2C)

Voltando, contudo, à questão das ausências em sentido geral, constatou-se, conforme mencionado, que a ausência mais sentida/percebida que os entrevistados relataram (como vinculada ao trabalho) foi a de tempo para si. Isso, contudo, não é algo que tenha se mostrado de modo simples, uma vez que, ao falar de “tempo para si”, os professores não estavam falando apenas de tempo no sentido cronológico, conforme já mencionamos. Estavam falando de momentos e ocasiões para vivenciar experiências de bem-estar, de recuperação e, sobretudo, de investimento em si. Estavam falando de recursos, portanto, dentre os quais o tempo (em sentido cronológico) é apenas um deles, mas talvez não o principal. A este respeito, um dos entrevistados, por exemplo, afirmou que:

Eu gostaria de ter mais tempo para lazer, não é nem ter mais tempo é ter tempo para lazer, porque eu chego em casa às 19h00, até jantar e tomar um banho, eu gostaria de ter mais tempo pra minha família, para lazer, eu gosto muito de estar com a minha família, é quem me dá o suporte necessário para essa maratona louca, que hoje eu até estou trabalhando menos, porque eu já trabalhei em escola privada também, no terceiro turno, era realmente muito corrido. (PROF 4B)

Em outro trecho, o mesmo professor falou sobre a ausência de atividades físicas em seu cotidiano e, ao fazê-lo, argumentou o seguinte:

[...] eu gostaria de praticar algum esporte, mas ando muito cansado, pelo cansaço do trabalho, até que à noite daria para fazer alguma coisa, tem um clube próximo de casa que eu sou associado, até que daria, mas o cansaço fala muito alto. (PROF 4B)

À primeira vista, poderíamos pensar que, conforme muito se tem descrito sobre os professores na literatura especializada (conforme vimos no primeiro capítulo), o acúmulo de cargos seria a principal explicação para a falta de tempo para si mencionada pelos professores. Nessa perspectiva, a relação seria estabelecida de modo linear e direto, ou seja, em termos de causa e efeito. Dessa forma, poderíamos então dizer que, devido ao fato de acumularem cargo e preencherem todo o seu dia com o trabalho, não sobraria tempo (cronologicamente falando) na agenda dos professores para o lazer, para as atividades físicas, etc. Isso, contudo, não foi o que encontramos.

Isso porque, em primeiro lugar, conforme o próprio professor supramencionado afirmou, não se trata de “ter mais tempo”, mas sim de “ter tempo” (as palavras exatas que ele usou foram: “não é nem ter mais tempo é ter tempo para

lazer”). Tal modo de se referir ao tempo não denotou um uso em sentido cronológico, mas sim social, isto é, o sentido das experiências e das percepções vivenciadas (ou não).

Em segundo lugar, cabe destacar que a fala do professor 4B, assim como a de outros entrevistados, permite perceber que não se trata apenas de não ter tempo para o lazer ou para si mesmo por causa de uma agenda plenamente comprometida com o trabalho. Em seu relato, o professor em questão afirmou que ele tem as noites livres e que há um clube (do qual ele é sócio) bem perto da sua casa, mas o “cansaço fala muito alto”, de modo que ele percebe que poderia ir até lá para se exercitar, mas acaba não indo, devido ao cansaço.

Com relação ao tempo, ele mencionou que houve uma época em que ele trabalhou mais, isto é, nos três períodos, mas que esse já não era mais o caso. Conforme pudemos ver, a principal razão para a referida ausência (atividade física) foi categoricamente colocada por ele como sendo o cansaço.

A menção ao cansaço específico que é gerado no contexto singular de trabalho do professor foi devidamente abordada no item anterior, no qual pudemos falar a respeito desse cansaço de escola enquanto uma manifestação do desgaste (Paparelli, 2009), por um lado, e como fator que gera um estado de indisponibilidade no professor, por outro.

Em outras palavras, não se trata de um cansaço qualquer, mas sim de um desgaste, o qual gera indisponibilidade. Esta, por sua vez, foi a que o professor 4B deixou claro ao afirmar que tinha até tempo e ocasião para praticar atividade física, mas não se sentia disposto (disponível) para tal. A mesma indisponibilidade também foi relatada anteriormente pelo professor 1D, quando ele mencionou que, diante dos pedidos da sua esposa para que ele dedicasse mais atenção às suas filhas, ele lhe pedia para que ela o deixasse lá, “quietinho”, conforme declarou. Isso demonstra que não se trata apenas de falta de tempo, cronologicamente falando, mas de necessidade de recuperação.

O acúmulo de cargos sem dúvida é algo sentido pelos professores como uma situação que lhes tira o tempo para a realização de outras atividades, mas a questão não é tão simples como parece. A professora 1A, por exemplo, que também declarou acumular cargos, apresentou um depoimento muito parecido com o que

vimos anteriormente a respeito das atividades que ela não estava conseguindo fazer:

Pilates, que foi um foco pra esse ano, eu vou abrir um estúdio de pilates, então precisava começar a fazer pilates, preciso de uma atividade física no meu tempo de descanso, porque é uma motivação a mais, mas eu não consegui ainda por questão de tempo, estou muito cansada, eu até tenho umas noites pra descansar, era pra fazer pilates, eu não consegui, eu estou morta. (PROF 1A)

Conforme podemos ver então, o que estaria tirando o tempo para si entre os professores não parece ser a simples falta de tempo decorrente do eventual preenchimento de todos os períodos do dia com aulas, mas sim o desgaste que o trabalho do professor gera, desgaste este que se verifica independentemente do fato de o docente acumular ou não cargos. Em nosso trabalho de campo, por exemplo, vimos o caso da professora 11A, o qual se apresenta como bastante elucidativo do assunto em questão.

Mesmo trabalhando em um único período (e possuindo um único cargo), o nível de frustração com o trabalho decorrente da indisciplina e da rejeição das aulas que essa professora vinha enfrentando nos colocou em contato com um dos casos mais impactantes que pudemos apurar, isso no sentido de percebermos nitidamente a experiência do sofrimento no trabalho vivenciado por ela. Em diversos trechos da sua entrevista, essa professora citou estar frustrada e decepcionada com o trabalho, razão pela qual teria precisado até de terapia.

No dia em que realizamos a entrevista com ela, nós a abordamos quando percebemos uma situação inusitada: ela estava afirmando ao agente de organização escolar que não iria entrar em determinada sala e que preferiria ter a falta-aula imputada (implicando, assim, em desconto no salário) do que ter que o fazer, ou seja, ela se negou veementemente a entrar na sala para lecionar a uma determinada turma.

Sendo assim, como já se tratava da última aula e ela demonstrou que já ia embora da escola, nós lhe perguntamos se ela aceitaria participar da pesquisa. Uma vez que houve o aceite, pudemos perceber o quanto ela demonstrou se sentir aliviada por poder ser ouvida sobre o que ela vinha enfrentando no seu trabalho. Notamos, inclusive, que seu semblante foi mudando ao longo da entrevista, passando de um semblante irritado, agitado e tenso para um semblante bem mais sereno.

Como mencionado, essa professora não possuía acúmulo de cargos, mas, ainda assim, foi uma das entrevistadas que mais demonstrou a sensação de desgaste e frustração com relação ao seu trabalho, tendo sido, inclusive, um dos casos que mais nos ajudou a identificar a tipologia de cotidiano dever-dever, conforme abordamos anteriormente na primeira categoria temática apresentada, ou seja, tratou-se de uma professora que, mesmo sem acumular cargos, relatou vivenciar uma experiência praticamente nula em termos de lazer, atividades físicas e/ou tempo para si.

Por meio do seu relato, pudemos encontrar mais uma demonstração de que, embora o acúmulo seja algo que possa realmente explicar grande parte das ausências sentidas e mencionadas pelos professores (como a falta de tempo para si), ele o faz apenas em partes, uma vez que alguns professores que não acumulam cargos (como a professora em questão) relataram muito mais a sensação de desgaste decorrente do trabalho do que professores que acumulam.

Para complementar a presente exposição, podemos trazer mais dois casos específicos. Por um lado, consideremos o que nos diz um professor do ensino integral o qual, além de não acumular cargos, dispõe da comodidade de concentrar todas as suas aulas em uma única escola (em virtude das próprias determinações do programa de ensino integral). Em seguida, vejamos o que um professor do ensino regular, que é novo na carreira e também não acumula cargo, mencionou a este respeito.

Ao comentar a diferença entre trabalhar no ensino regular e no ensino integral, o referido professor explicou que:

Então, têm alguns aspectos, por um lado você tem menos tempo para suas coisas pessoais, para desenvolver projetos pessoais, até para estar com a família, que professor [do ensino regular] normalmente tem um horário mais flexível, mas nosso horário aqui é bem rígido, bem fechado, então você tem menos tempo para desenvolver outros aspectos da sua vida. Por exemplo, se eu quisesse fazer um mestrado agora, não sei se eu conseguiria conciliar as duas coisas, porque a escola exige bastante tempo da gente, dedicação, e por outro lado, a gente aprende muito aqui, a gente tem formação continuada, palestras, faz cursos... (PROF 1D)

O depoimento supramencionado demonstrou que, mesmo não tendo acúmulo (em virtude das regras do programa), o professor do ensino integral considera ter menos tempo pra si do que um professor do ensino regular costuma ter.

Ao falar sobre isso, ele tocou em um ponto crucial da dinâmica de organização do trabalho no ensino regular, que é o “horário flexível”, elemento este que apareceu de modo muito significativo nas falas de diversos professores. Segundo eles, a atuação no ensino regular permite organizar a jornada de trabalho de modo a ter lacunas (chamadas de janelas) entre algumas aulas e os diversos períodos pelos quais elas se distribuem. Sendo assim, tais janelas servem como um recurso de manobra, isto é, como porosidades.

Nesse sentido, os professores que acumulam às vezes podem contar com algumas porosidades, mesmo quando têm longas jornadas, como é o caso do professor 14A. Durante as janelas, eles podem e/ou tentam organizar suas pendências. A esse respeito, o referido professor, que tem uma jornada de 60 horas semanais, explicou que:

Eu leciono em três colégios, dois particulares e um estadual. Segunda-feira eu leciono em um colégio, à tarde eu fico de folga, e à noite eu leciono até às 23h00. Na terça-feira eu leciono em três colégios, das 07h00 às 23h00. Na quarta-feira eu só leciono em dois colégios particulares das 07h00 até às 15h20, na quinta-feira eu leciono em dois colégios particulares, das 07h00 até às 16h20. Na sexta-feira eu também leciono nos três colégios, das 07h00 da manhã até às 20h30 [...] Eu procuro eliminar tudo nas folgas que tenho na segunda-feira, na quarta eu tenho também um pouco e na quinta. Eu procuro fazer tudo nesse período, para evitar problemas familiares, então eu procuro trabalhar exaustivamente, não perder muito tempo, porque eu tenho o meu lazer que é a chácara que eu vou todos os sábados, lá eu me realizo, ou pelo menos me escondo [risos]. (PROF 14A)

O caso específico desse professor já foi comentado anteriormente sob outro contexto, mas coube retomá-lo aqui para frisar que nem toda indisponibilidade e ausências sentidas pelos professores se explicam pelo eventual preenchimento completo dos seus horários com aulas. A respeito dessa porosidade, a professora 4A também comentou que:

O corre-corre, sabe? Ter horário fixo é complicado, eu já escolhi essa profissão para eu poder manipular meus horários, porque eu via meus irmãos mais velhos já na área e eu gostava dessa situação, mas às vezes pela manhã é complicado, você quer dormir e não pode, tem que pular da cama [...] como na minha profissão dá para mexer nos horários eu deixei as aulas das sete horas, então eu não saio sem tomar o meu café, sem meditar, eu tenho que falar com Deus senão, sem esses alimentos da alma, do espírito e da matéria, se eu não tiver esses dois, esquece. (PROF 4A)

Para outros, contudo, a possibilidade de “manipulação” dos horários nem sempre é possível, de modo que a expectativa de flexibilização dos horários (que é

comum entre os professores do ensino regular, conforme demonstramos) muitas vezes não encontra uma forma de organização favorável:

Eu trabalho em duas escolas, eu trabalho de manhã, de tarde e de noite, intercalado. Na segunda-feira eu entro 15h50, depois eu saio daqui vou para o outro colégio, entro 19h00 e saio de lá às 23h00; terça-feira eu só tenho a reunião pedagógica em um dos colégios; na quarta-feira eu tenho todas as seis aulas aqui à tarde e à noite também; na quinta-feira eu tenho duas aulas de manhã, seriam as duas últimas, eu entro lá às 10h40 e no outro colégio eu entro às 13h00 e fico até às 15h30; e na sexta-feira eu tenho as cinco aulas aqui que seria só à tarde, mais o ATPC que também começa às 10h40, então é bem variado. Minha única atividade [física] é só andar, se bem que esse ano, como eu tenho esse horário doido estou vindo de carro, então nem é andar direito, eu ando mais é de carro. (PROF 6A)

Conforme se observa, a mesma possibilidade de organizar e reorganizar as aulas em blocos, dias e sequências distintas acaba servindo para alguns como porosidade e flexibilidade, mas, para outros, torna-se um complexo emaranhado que expressa certa confusão e até aprisionamento, manifesto, por exemplo, na explicação do professor supramencionado, segundo o qual seu horário no presente ano estaria “doido”.

Cabe destacar que essas formas de organização dos horários de aula dos professores dependem de uma série de fatores, variando de ano para ano e de escola para escola, bem como da relação que se tem com a equipe gestora (e do perfil desta), assim como do tempo de serviço de cada docente, pois isso gera uma pontuação e, a partir dela, cria-se uma listagem que é utilizada para determinar a ordem de escolha nas sessões de atribuição de aulas. Tais sessões são realizadas antes do início de cada ano letivo. Feita a atribuição de aulas na qual o professor escolhe as turmas para as quais vai lecionar (de acordo com o total de horas da sua respectiva jornada de trabalho), a escola elabora os cronogramas determinando os dias e os horários pelos quais as aulas de cada professor serão distribuídas.

Ao falar desse assunto, por exemplo, a professora 13A manifestou certa indignação por ter que cumprir o horário que a escola lhe fixou de modo a prever uma única aula em determinado dia da semana, gerando, assim, prejuízo à porosidade que ela tinha a expectativa de conseguir:

Mas isso não é bem por causa do trabalho, é por conta da pessoa. Por exemplo, na segunda-feira eu tenho uma aula! Se eu não tivesse essa uma aula na segunda-feira eu conseguiria, por exemplo, ir a um banco tranquila, fazer o que eu gostaria de fazer. (PROF 13A)

Dito isso, voltemos à comparação entre a sensação de cansaço e indisponibilidade na perspectiva de um professor do ensino integral, por um lado, e de um professor do ensino regular (que também não acumula), por outro, conforme mencionado anteriormente. Na ocasião, a fala do professor do ensino integral já foi apresentada e até explorada em outros aspectos (PROF 1D), mas vejamos agora o depoimento do professor do ensino regular em questão. Cabe ressaltar que ele é novo na profissão (3 anos) e não acumula cargo:

Pois é, a questão da prática do esporte é uma questão que eu necessito, eu sinto o desejo, dedico atenção, mas infelizmente não estou podendo fazer, por conta, claro, das muitas atividades, porque parece que não, mas a preparação de aulas, o estudo, a correção do material, e você acompanhar os alunos... Aqui na escola eu leciono para sete sextos anos, então isso me absorve, a atenção a determinado aluno, o desenvolvimento dele, posso assim não dar aquela atenção que eu gostaria de dar para o desenvolvimento dele, porque muita coisa não depende somente de mim, mas naquilo que eu posso, eu procuro dar atenção, então acaba não dando certo o tempo que eu gostaria de fazer com mais afinco, mas não estou podendo fazer. (PROF 9A)

Mesmo não acumulando cargo e sendo novo na profissão, o professor declarou ter dificuldades para se dedicar a atividades físicas, relatando a sensação de que, em virtude da natureza do seu trabalho, não consegue ter disponibilidade para tal.

Tanto neste caso como nos anteriores, pudemos perceber que manifestações de cansaço e indisponibilidade para a prática de atividades físicas, o usufruto do lazer e outras formas de investimentos pessoais não foram referidas apenas por professores que acumulam cargos, tampouco por aqueles que já contavam com muitos anos de docência. Isso demonstra que a questão não se resume ao preenchimento do tempo (cronológico) com aulas, isto é, não se limita ao problema das longas jornadas de trabalho e do seu prolongamento ao longo dos anos, conforme a literatura dedicada o assunto vem demonstrando (apresentamos o assunto no primeiro capítulo deste trabalho).

Por meio das palavras do professor 9A (que é novo na profissão e não acumula cargos), podemos perceber que não se trata apenas de falta de tempo no sentido de estar com todos os horários preenchidos com aulas (longas jornadas) ou de fazê-lo durante um longo período, pois há outros elementos envolvidos nesse cansaço de escola que recai sobre os professores.

Dentre tais elementos, dois deles em específico se destacam. O primeiro é justamente aquilo que estamos chamando aqui de cansaço de escola, uma espécie de metáfora que utilizamos para fazer menção ao tipo específico de cansaço que acomete os professores, conforme vimos. Em nosso entendimento, ele se encontra teoricamente ancorado no conceito de “desgaste mental” (Paparelli, 2009), uma vez que seria uma espécie de manifestação desse “desgaste”, assim como o estado de indisponibilidade do qual também falamos.

O segundo elemento esteve presente tanto na fala supracitada do professor 9A, como também nos depoimentos de diversos outros professores que entrevistamos. Trata-se da dedicação contínua e intensa ao outro. Conforme ficou evidenciado, o professor precisa ficar voltado ao aluno o tempo todo durante a realização do seu trabalho, investindo nele os seus recursos e a sua atenção de modo contínuo e constante em meio a um contexto (sala de aula) marcado cada vez mais pela tensão.

Durante seu depoimento, por exemplo, vimos o professor 9A afirmar que seu trabalho o “absorve”, ou seja, ele disse que “acompanhar os alunos na escola” é algo que o absorve. No mesmo sentido, o relato de outro professor também ajuda a elucidar o fato:

[...] ficar muito tempo em pé e o tempo de troca de sala de aula, ele é amplo e é uma sala superlotada, não permite a gente sentar, até porque eu trabalho com “fund. 2”, os pequenos, se você não tiver uma atenção ferrenha, você pode estar correndo riscos, digamos assim, pois a integridade física deles em sala de aula em primeiro lugar, tem que ficar de olho a todo momento, então por conta disso eu particularmente não consigo ficar sentado, por conta disso acaba influenciando sim a minha saúde. (PROF 5A)

Ainda sobre o mesmo assunto, outro professor comentou:

[...] que nem os diários, os diários eu não consigo fazer totalmente aqui, tem a secretaria digital, mas às vezes nos computadores daqui não dá para digitar nota, tem que levar para casa, não tem como. Que nem no começo do ano eu falei que as turmas eram agitadas, não dá para fazer diariamente, eu gasto mais tempo tentando trabalhar as questões de disciplina, principalmente nas últimas aulas, depois das 16h40 os alunos têm outro perfil, já estão pensando em ir embora [...] Daí tumultua a sala [se ele se sentar para fazer o diário], eu tenho que ser dinâmico enérgico, para não fugir do controle. (PROF 6A)

A dificuldade de conseguir cumprir uma simples tarefa do cotidiano da sala de aula, como fazer a chamada e/ou seu respectivo registro no diário, conforme relatado pelo professor 6A, denuncia, de certo modo, aquilo que a literatura acerca

do assunto em questão vem aos poucos se esforçando por demonstrar, que é o peso da indisciplina sobre o trabalho do professor. Foi isso, por exemplo, que o estudo de Noronha et al. (2008) evidenciou, conforme já comentamos. Em seu artigo, as autoras demonstraram que os professores passam mais tempo tentando controlar a indisciplina do que efetivamente lecionando.

De igual maneira, os estudos relativos ao *burnout* e, mais recentemente as pesquisas sobre qualidade de vida dos professores (também discutidas no primeiro capítulo desta tese) vêm fazendo menção ao fato de que o trabalho do professor exige dele um grande investimento de energia e de recursos pessoais, razão pela qual, na perspectiva dos estudos a respeito de *burnout*, por exemplo, o esgotamento emocional e as demais manifestações desta síndrome estariam ocorrendo em grandes proporções entre os docentes.

Por sua vez, as pesquisas sobre qualidade de vida também vêm apontando para o fato de que a alta exigência de investimento de energia no trabalho tem produzido prejuízos na qualidade de vida dos professores, ainda que a característica fundamental desses estudos não seja detalhar a dinâmica por meio da qual tais prejuízos operam.

Desse modo, podemos ver que os trechos supracitados das entrevistas encontram correspondência nos dados presentes na literatura. Ainda assim, cabe ressaltar que, por si só, o alto investimento pessoal exigido dos professores na realização do seu trabalho não é o grande agravante que pudemos observar, pelo menos não se for analisado isoladamente. O agravante principal é o nível/intensidade de dedicação ao outro (ao aluno) que esse trabalho exige e, mais do que isso, o modo contraditório como os professores vêm sentindo/percebendo essa relação.

Em diversos momentos das entrevistas, os professores deixaram transparecer certa angústia decorrente de uma contradição cada vez mais marcante na realização do seu trabalho, a qual se manifesta por meio de uma dinâmica que os leva a dedicarem atenção contínua ao aluno enquanto, por outro lado, não conseguem se dedicar a si mesmos. Isso tanto no contexto do trabalho (em momentos de porosidade, por exemplo), como também na sua vida pessoal cotidiana. É o que se percebe, por exemplo, na fala do seguinte professor:

[...] porque aqui não dá tempo nem de você registrar as aulas, quando eu estou na quadra eu só rabisco e quando chego em casa eu vou passar a limpo, tanto é que o meu trabalho é passar limpo pro diário que é o documento oficial, porque o tempo que eu estou lá com os alunos eu estou envolvido com eles, então eu ganho tempo pra eles e não pra mim. (PROF 3C)

A fala desse professor é muito clara nesse sentido. Enquanto professor de educação física, ele entende que o tempo de aula na quadra tem que ser para o aluno. Desse modo, conforme ele mesmo disse, ele “ganha tempo” para os alunos e não para ele, mesmo sabendo que isso resultará em levar trabalho para casa.

No cotidiano da escola, mesmo quando se consegue dar aula, ou seja, quando não se fica o tempo todo tentando administrar indisciplina e conflitos (como vimos), o trabalho do professor exige sempre alta dose de dedicação ao outro. Por exemplo, ao falar sobre como funciona a dinâmica de suas aulas junto a turmas do ensino médio, a professora 10A explica como o trabalho requer o seu envolvimento contínuo com o outro.

Como professora, eu vejo meu trabalho como uma troca de conhecimento entre professora e aluno, então quando eu entro em sala de aula e vou debater um assunto eu sempre trago aquele assunto para o cotidiano do aluno, explico, faço participarem da aula dando as suas opiniões, falando o que eles sabem a respeito do assunto, impeço que eles fiquem ali quietos ouvindo, um fala uma coisa e eu já pego aquela palavrinha que ele falou e já dou aquela continuidade ao assunto, então eu considero as minhas aulas bem participativas. (PROF 10A)

A fala supracitada demonstra um envolvimento contínuo do professor com o outro, o envolvimento de promover o “debate”, de tentar “fazer os alunos falarem”, de “impedir que eles fiquem quietos”, só ouvindo, enfim, é um trabalho de buscar envolver o aluno o tempo todo. Para tanto, é preciso estar, igualmente, o tempo todo envolvido – e dedicado – a eles.

Conseguir atingir o feito narrado pela professora 10A parece ser o sonho de todo professor, mas cabe ressaltar que, embora ela tenha se declarado satisfeita com o trabalho na escola atual (Escola A), mencionou ter se removido (transferido) da antiga escola porque não estava conseguindo ter experiências positivas. Segundo ela, no momento da sua remoção, ela estava muito abatida, mas, ao chegar à escola atual, o sucesso do seu trabalho a ajudou a se “fortalecer”.

Essa, infelizmente, não demonstrou ser a experiência predominante entre os professores. Fosse assim, sua situação de saúde não estaria tão alarmante conforme os dados e os estudos têm demonstrado. Se o seu trabalho estivesse

sendo realizado dentro de um contexto que exigisse intensa dedicação, por um lado, mas que resultasse em retorno e sentido, por outro, os professores não estariam adoecendo nas proporções que temos visto.

Conforme afirmamos, casos como o da professora 10A infelizmente não são os predominantes, nem entre os professores que entrevistamos, nem entre aqueles que têm sido contemplados pelos estudos que acompanhamos. Ainda assim, o trecho do depoimento que vimos não quis dizer que a professora em questão estava se sentindo exatamente plena naquele momento, pois o contexto de sua entrevista revelou um processo de sofrimento no trabalho muito grande em curso, ainda que referente ao seu outro cargo (como coordenadora). Tendo em vista, contudo, que o trabalho na coordenação não é o foco central do nosso estudo, não o abordaremos aqui, ainda que tenhamos feito questão de não ignorar o fato citado.

Nesse momento, cabe refletir a respeito da referida dinâmica contraditória que requer do professor um grande investimento de energia e dedicação ao aluno, ao mesmo tempo em que ele não consegue se dedicar a si mesmo, isso mesmo quando o assunto é o cuidado com a sua própria saúde:

Às vezes eu não posso vir e a gente tem essas abonadas que nos permitem dar uma flexibilizada, então quando eu preciso arcar com alguma coisa, alguma responsabilidade com meus filhos, eu acabo abonando, eu quase não consigo ir ao médico, isso é fato, pra mim eu não faço, é mais para os filhos e a correria do trabalho mesmo. (PROF 2B)

As expressões “pra mim eu não faço”, mas sim “para os filhos” e pela “correria do trabalho” evidenciam bem esse lado do dilema, isto é, o de se fazer muito pelo outro e pouco por si mesmo.

O outro lado do dilema, conforme antes pontuado, é o de não ver o retorno em magnitude correspondente ao grau de investimento que se faz. Desse modo, podemos dizer que a falta de reconhecimento também é uma ausência bastante sentida no cotidiano dos professores, ausência esta que, somada a outras contradições do sistema (já abordadas), leva ao sentimento de falta de sentido no trabalho. É isso que se pode observar nitidamente no relato a seguir:

É doação, você tem que ter paciência, mesmo quando você não tem, você tem que se dedicar o tempo inteiro, estudando, pesquisando, se dedicando, trazendo material [...] então você acaba cedendo seu horário de lazer para poder dar conta de todo um processo que no fim ele não vale muito, porque você vai ter que passar o aluno mesmo sem nota, então todo o tempo que você perde é jogado no lixo, não faz sentido, esse esquema que a gente

faz, vou atribuir nota, vou dar média, vou procurar ser mais justa com meu trabalho, mas no final o aluno sabe que ele vai passar e você vai ficar com cara de boba. (PROF 1A)

A fala dessa professora revela o conjunto complexo (e perverso) que estamos buscando explicitar. Em seu depoimento, é possível perceber a menção a uma dedicação plena e contínua ao outro (aluno), mesmo à custa de sacrificar o próprio lazer, ou seja, faz-se muito pelo outro e pouco por si mesmo, conforme mencionado.

Ao mesmo tempo, a professora 1A expressa o quanto não consegue ver o retorno de todo esse investimento e dedicação ao outro, principalmente em virtude de contradições do sistema, as quais, em situação oposta, são plenamente visíveis. Seria, portanto, uma relação na qual se investem energia e recursos pessoais, mas se recebem frustrações e contradições.

Nesse contexto, o trabalho se torna sem sentido e gera sofrimento. O tempo dedicado ao outro (aluno) passa a ser visto como um desperdício, algo “perdido”, “jogado no lixo”, e isso tudo acontece ao mesmo tempo em que não se consegue investir em si. Em determinado momento da sua entrevista, por exemplo, a referida professora afirmou que se ela “pudesse trabalhar em uma única escola e ganhar o dobro, seria perfeito”. Posteriormente, ela retomou e complementou essa afirmação, explicando que, se ela pudesse reduzir sua jornada a uma única escola/período, ela então “teria o resto do dia para fazer tudo o que quisesse fazer”, ou seja, ela teria condições de fazer mais por si mesma (de investir em si), conforme se pode observar a seguir:

Quando eu falei que se eu só tivesse que trabalhar só um período e ter o resto do dia para fazer tudo que eu quisesse fazer, dormir mais, fazer pilates, até yoga, uma lista de coisas, faria coisas pra mim, coisas que me dão prazer, tipo fazer bijuterias, adoro fazer, eu guardei todos os meus potes, não vou doar, porque eu ainda tenho vontade, mas está lá guardado, e espero que seja por pouco tempo. (PROF 1A)

Se levarmos em consideração as expectativas por ela citadas, poderíamos então supor que, ao menos na literalidade do que foi dito, a escola de ensino integral estaria muito próxima daquilo que ela chamou de situação “perfeita”, no sentido de se conseguir fazer mais por si. Conforme vimos, as precondições citadas por ela como prerrogativas para isso foram: trabalhar em uma única escola/período e ganhar mais.

Cabe lembrar então que, na seção pertinente ao assunto, relatamos que os professores do ensino integral recebem um adicional de 75% sobre seu salário (salário-base) e que eles compõem sua jornada em uma única escola, visto não poderem acumular cargos (no sentido convencional). Essa parece ser, portanto, a situação “perfeita” que a professora 1A mencionou, com a única exceção de que o ensino integral não abarca apenas um turno (conforme ela idealizou), mas sim 40 horas semanais de trabalho distribuídas entre às 07h00 e às 16h00, conforme apresentamos.

Os depoimentos dos professores das escolas de ensino integral, no entanto, revelaram outro panorama. Vimos anteriormente que um dos seus professores chegou a dizer que trabalhar na escola integral significa “ter menos tempo para fazer suas coisas pessoais” (PROF 1D). Como explicar então essa contradição? Mesmo trabalhando em uma única escola com jornada, em teoria, menor e salário maior, o professor em questão disse ter menos tempo para fazer suas coisas pessoais do que ele entenderia que um professor do ensino regular (que chega a acumular 60 ou mais horas de trabalho) conseguia ter. Ao mesmo tempo, a professora 1A do ensino regular, que entende não estar conseguindo se dedicar suficientemente a si mesma por causa da sua longa jornada de trabalho (60 horas), enxerga como perfeita justamente a situação que o referido professor do ensino integral acabou de descrever como desfavorável a uma dedicação maior a si mesmo por propiciar “menos tempo para fazer as coisas pessoais”, que é exatamente o que a professora 1A buscava.

Tal contradição indica não apenas a diferença entre o ensino regular e o ensino integral, conforme já discutimos, mas também que não é simplesmente a composição da jornada do professor em termos quantitativos (isto é, em termos de quantas horas-aulas semanais compõem sua jornada de trabalho e se ele acumula cargos ou não) que explica a ausência de tempo para si percebida entre eles, assim como o sofrimento que decorre disso. Antes, é o modo como o seu trabalho está organizado e o contexto no qual ele se desenvolve que constituem tal fenômeno.

Neste sentido, outro dado interessante que a pesquisa revelou foi que, apesar de muitos professores terem feito menção ao grande número de alunos em sala de aula como um problema, assim como grande parte dos estudos consultados também o faz (conforme abordado capítulos anteriores), parece que o problema da sala

cheia vem sendo apresentado nesses discursos como um problema em si, isto é, como uma questão numérica propriamente dita, uma vez que grande parte dessas menções é feita em termos genéricos.

Olhando a questão mais de perto, isto é, a partir da perspectiva de quem vivência essa realidade cotidianamente, é possível perceber que o número de alunos em sala de aula em si não é problema central, mas sim as condições em que se dá esse encontro entre os professores e os alunos em salas superlotadas. Neste sentido, a fala da seguinte professora é esclarecedora:

[...] agora aborrecimento eu acho que é porque é muito estressante a nossa profissão, muito desgastante, com 40 pessoas dentro de uma sala de aula, se essas pessoas fossem participativas eu acho que nem aconteceria isso não, já pensou você com 40 alunos, todos esses 40 alunos interessados? Fazendo perguntas pra você e você podendo responder e você vendo que a coisa está produzindo seria muito gostoso, não vou dizer que não iria cansar também, mas seria até gostoso, agora quando você vê que não tem quase retorno nenhum, isso te deixa agoniada, estou muito agoniada com a minha profissão por conta disso, não estou vendo retorno. (PROF 3A)

Por meio do excerto supracitado, fica claro que o problema não é a sala cheia de alunos propriamente dita, mas sim a sala cheia de alunos que apresentam resistência à aula, que impõem dificuldades a ela. Isso porque tal situação passa a representar a soma de muitas pessoas contra um único professor, isto é, uma relação conflituosa (interesses distintos) que é, antes de tudo, desequilibrada e injusta. Fosse de outro modo, isto é, se os alunos estivessem todos interessados e voltados à aula, a sala cheia não seria um problema (pelo menos não para a saúde do professor).

Isso significa que simplesmente ter salas menos numerosas não é uma das ausências principais que os professores sentem, pois a verdadeira ausência sentida por eles sempre que mencionam a necessidade de salas menores é, na verdade, a necessidade de terem melhores condições trabalho, ou seja, condições favoráveis para conseguirem realizar o seu trabalho. Decerto, o desequilíbrio de interesses (e de forças) vivenciado na sala de aula não torna favoráveis tais condições.

Neste caso, a verdadeira ausência sentida seria, portanto, a de atenção, de respeito e de envolvimento dos alunos com a aula, mas não simplesmente o esvaziamento da sala, porque o que mais incomoda não é o volume de alunos, mas sim o tipo de situação que isso representa para o professor, ou seja, o de um grande

número de alunos impondo resistência à aula, por um lado, e o alto nível de investimento de energia que isso requer, por outro.

Retomemos, por exemplo, o excerto anteriormente transcrito no qual a professora 3A afirmou: “já pensou você com 40 alunos, todos esses 40 alunos interessados? Fazendo perguntas pra você e você podendo responder [...] seria muito gostoso”. Essa fala é profundamente elucidativa de que não é simplesmente da redução de alunos nas salas que os professores sentem falta, mas sim do aumento da qualidade do envolvimento deles com a aula. Isso porque, apenas diminuir o número de alunos não vai resolver o problema da indisciplina, do desrespeito e da resistência às aulas, algo que continua exigindo grande investimento de energia do professor e resulta em grande frustração.

É claro que, se isso se aplica tanto a salas pequenas como a salas numerosas, é notório que, nessas condições, quanto maior a sala, maior será também o desgaste. Isso explica o porquê das reivindicações históricas dos professores (e seus sindicatos) por salas menores. Por trás delas não está apenas a preocupação com as condições de aprendizagem dos alunos, mas principalmente com a manutenção da saúde dos professores, pré-requisito fundamental para se obter as devidas condições de aprendizagem.

Sendo assim, todo esse investimento de energia e de recursos pessoais que o trabalho do professor exige faz com que ele tenha cada vez menos energia e recursos pessoais para investir em si mesmo. Isso explica por que as ausências cotidianas mais referidas pelos professores entrevistados se voltaram justamente à falta de tempo e de investimento em si. Cabe reiterar que este foi o núcleo de significado mais representativo do conjunto de atividades sentidas/percebidas como ausentes no cotidiano dos participantes do nosso estudo, conforme eles relataram.

Para recorrermos a uma formulação teórica pertinente ao caso (ainda que mediante certa dose de adaptação), poderíamos retomar aqui o pensamento de Schwartz (2000, 2011), conforme apresentado no segundo capítulo deste estudo, para, então, parafraseá-lo. Para o referido autor, as situações de trabalho (enquanto expressões da atividade humana) convocam o trabalhador a fazer “uso de si”, tanto “uso de si pelos outros” como “uso de si por si”. Tal dinâmica diria respeito ao debate entre as “normas antecedentes” (heterodeterminadas) e as tentativas de

“renormalização” travadas no seio das próprias atividades humanas, de um modo geral, uma vez que, conforme frisa Wisner (1994), “o trabalho não é pura execução” e “não há separação entre corpo e mente”.

Enquanto, por um lado, as “normas antecedentes” mobilizariam o “uso de si pelos outros”, as variabilidades presentes nas situações de trabalho levariam o trabalhador a fazer “uso de si por si”, isto é, mobilizar sua “inventividade” a fim de “recriar as normas” e, assim, enfrentar os “desafios do seu meio”, o que inclui as tentativas de regular as situações de trabalho.

Conforme vimos, os relatos dos professores (durante as entrevistas) indicaram que a principal ausência (do cotidiano) percebida e relatada por eles foi a falta de tempo para si, ou melhor, a insuficiência de recursos, condições e ocasiões para investir em si, e isso porque os recursos pessoais deles já foram investidos no outro (no aluno). Isso nos inspirou a pensar na perspectiva teórica supramencionada, mas por meio de uma proposta comparativa (de cunho ilustrativo). Ao nos permitirmos tal comparação, consideramos que poderíamos passar a falar não apenas em “uso de si pelos outros” ou em “uso de si por si”, mas também em uso de si para os outros e uso de si para si, entendendo e definindo aqui o uso de si como o uso consciente e intencional dos recursos pessoais (mentais, emocionais, corporais etc.).

Seria, portanto, outro tipo de “dramática”, que envolveria não a perspectiva das “normas antecedentes” e da “renormalização” subjacentes ao pensamento de Schwartz (2000, 2011), mas sim a das necessidades e dos interesses pessoais preexistentes (entre os professores) e sua readequação, uma vez que, conforme as entrevistas evidenciaram, as dificuldades de consecução de tais necessidades e interesses (em função do trabalho) têm levado os professores a ter que readequar (ou mesmo abandonar) muitos dos seus objetos de interesse pessoal, até mesmo aqueles identificados como necessários à sua própria recuperação.

Não que as entrevistas tenham deixado de demonstrar o “uso de si” empreendido pelos professores no âmbito dos termos propostos por Schwartz (2000, 2011), até porque, no seu sentido original, tais “dramáticas do uso de si” dizem respeito ao fato de o trabalhador não ser um mero executor (autômato) de tarefas e, por assim ser, ele mobiliza sua “inventividade” para desenvolver

estratégias que visam ajudá-lo a dar conta da sua atividade de trabalho. Falaremos dessas estratégias¹²⁸ mais adiante, no contexto da próxima categoria temática a ser abordada, ainda que não necessariamente sob a perspectiva ergológica a que Schwartz (Ibidem) se encontra vinculado.

O que gostaríamos de destacar aqui, no entanto, é a possibilidade comparativa (com os conceitos de Schwartz, Ibidem) que as expressões utilizadas pelos professores nos levou a pensar, conduzindo-nos a propor aquilo que chamamos aqui de uso de si para os outros e uso de si para si mesmo.

Durante as entrevistas, os professores pareciam estar querendo denunciar sua insatisfação por não conseguirem fazer uso de si para si mesmos, ou seja, de não estarem conseguindo fazer uso dos seus recursos pessoais em prol de si mesmos. Por mais contraditório que isso pareça, eles demonstraram que sentiam estar fazendo tudo o que faziam sempre em função do outro (do objeto de seu trabalho que é representado, sobretudo, pelo aluno) sem ter o devido retorno e/ou espaço para si mesmos.

Conforme muitos professores relataram, tem sido comum “ceder o tempo de lazer” (PROF 1A) para realizar atividades de trabalho, isto é, ceder o seu tempo para o outro (para o aluno), até mesmo fora da sua jornada laboral (ou nos momentos da vida particular), como o referido tempo que deveria ser dedicado ao lazer, por exemplo.

Sendo assim, o tempo e os recursos para si, e que deixam de ter justamente devido a um uso de si dedicado continuamente ao outro (ao aluno), acabam se tornando uma experiência malsucedida, na medida em que o professor percebe não receber a devida retribuição por isso. Dizendo de outro modo e sem querer subverter o sentido original do conceito de “uso de si”, o que acontece é que o professor mobiliza seus recursos pessoais continuamente para cumprir o objetivo do seu trabalho e este, além de ser heterodeterminado, acaba se estendendo sobre sua vida pessoal. Sendo assim, pouco lhe sobra de energia para que ele faça uso de si

¹²⁸ Cabe frisar que não tivemos aqui a intenção de utilizar o referencial da Ergologia como fundamento para análise dos nossos dados. Embora reconheçamos a pertinência de tal abordagem para nosso objeto de estudo, o referencial teórico a que recorremos parece nos ter sido suficiente, ao menos nos termos aos quais nos propusemos.

para si mesmo (e, talvez, até mesmo para que ele faça “uso de si por si mesmo”, nos próprios termos a que se refere Schwartz).

Desse modo, o investimento de energia que o trabalho do professor requer dele é um tipo de investimento que o leva a mobilizar praticamente todos os seus recursos em função do outro (um uso de si sempre para outro, nos termos da nossa comparação), e isso não apenas durante a sua jornada regular de trabalho, como vimos. Não se trata, portanto, de pura e simples falta de tempo para si, mas de falta de recursos e de energia para si, o que se torna ainda mais dramático quando o professor percebe que os recursos pessoais que lhe faltam para investir em si mesmo, faltam-lhe justamente porque ele investiu tudo o que pôde no outro e este, por sua vez, não lhe deu o retorno esperado.

Isso resulta, portanto, em uma dupla frustração: primeiro a de queimar sua energia e seus recursos pessoais em prol do outro (“doando-se”, inclusive, conforme dito por alguns professores); e, depois, a de não ver sentido e/ou retorno disso. Sentir a ausência de “tempo para si” seria então não apenas se sentir sem tempo, mas sem energia e sem recursos para se dedicar a si, e isso em função de uma causa que os professores passam a considerar cada vez mais uma causa perdida. Foi assim que um dos entrevistados se expressou, ao confessar em tom de grande lamentação: “sinto que estamos perdendo a batalha” (PROF 4B).

Haja mesmo energia e recursos emocionais para lidar com tamanho emaranhado de frustrações. O que se observa é que não é simplesmente de tempo cronológico que os professores de fato precisam para si, mas sim de retorno, de sentido no trabalho e de melhores condições para sua realização. Isso até mesmo porque a frustração com o trabalho e os relatos de cansaço e indisponibilidade (para si e para os outros) foram apresentados tanto por professores que acumulam cargo, quanto por professores que não acumulam, assim como tanto por professores novos na carreira, como por professores veteranos. O mesmo se aplica às demais ausências sentidas.

Havendo a satisfação e a percepção de retorno no trabalho, as experiências de bem-estar e prazer tendem a surgir durante a própria jornada regular de trabalho, ampliando-se para experiências de satisfação e bem-estar na vida fora do trabalho,

uma vez que este não mais interferirá naquela de modo negativo, como vem fazendo.

Isso não necessariamente porque o ato de conseguir realizar de maneira satisfatória seu trabalho produzirá, no professor, sua desvinculação imediata dele toda vez que se encerrar seu horário formal de trabalho (o que parece não ser plenamente possível ao ofício), mas sim pelo fato de não mais ter que conviver constantemente, na sua vida pessoal, com as angústias e as frustrações geradas no contexto trabalho. Não é à toa que, ao perguntarmos a um dos professores entrevistados o que ele entendia ser uma pessoa saudável, respondeu: “Saudável é você não estar estressado o tempo inteiro, a semana inteira e o mês inteiro” (PROF 6A).

B.2.g) Não conseguir se desligar

Uma das mais expressivas manifestações de que algo não está bem na relação vida pessoal-trabalho dos professores é o fato de muitos deles terem declarado dificuldades para se desligar do trabalho, o que lhes estaria gerando muito sofrimento e prejuízos, tanto familiares, quanto emocionais, isto é, na saúde. Neste sentido, talvez a (já mencionada) fala da seguinte professora seja uma das formas mais representativas de se explicitar essa dificuldade que vem gerando sofrimento e prejuízos pessoais aos professores:

[...] eu levo tudo para minha casa e meu marido, principalmente o tudo que eu falo é o nervosismo que eu passo, o estresse que eu passo na sala de aula. Aí o meu marido fala assim: “PROF 11A, o portão da escola já fechou então são outros assuntos”, mas eu não consigo me desligar, deveria ter uma tomadinha que a gente desligasse, desligou e acabou, mas comigo não acontece, eu levo para a casa. De vez em quando eu falo para o meu marido, isso é ruim porque meu marido fala: “pô, eu já tenho meu trabalho [...], ainda vou ter que pegar os problemas do seu trabalho também da escola, deixa ele lá”, e não é isso que acontece. (PROF 11A)

Em trecho de outra entrevista, uma professora que já possui muitos anos de experiência e que inclusive já é aposentada de seu primeiro cargo como professora (conforme também já foi abordado), demonstrou que, a despeito de todos os seus anos de experiência e mesmo considerando que está ocupando apenas um cargo no momento (assim como a professora anteriormente citada), ainda tem dificuldades de se desligar do trabalho, sobretudo no tocante às questões emocionais:

Olha, quando você tem algum atrito com aluno na escola, você pode falar que não quer levar, mas às vezes você chega lá com o coração acelerado,

de raiva que você passou na sala de aula, daquele barulho, daquela discussão que teve. Eu procuro evitar, mas muitas vezes não dá, até o coração desacelerar muitas vezes não dá, e às vezes você começa a pensar: “como eu vou agir depois com essa pessoa, porque se eu entrar num embate com essa pessoa eu vou ter que trabalhar até o final do ano com ela” [...] foi o que eu falei, por mais que você queira desligar, se teve algum atrito aqui você leva pra casa, por mais que você fale “esquece, esquece escola”, você não esquece. (PROF 3A)

A expressão “por mais que você queira, você não consegue desligar”, foi uma das expressões mais recorrentes por parte dos professores que mencionaram ter dificuldade para se desligar do trabalho e das frustrações nele vivenciadas. Cabe ressaltar que tais professores formaram a expressiva maioria, conforme veremos adiante.

A expressão citada, bem como seu contexto, denota o tipo de sofrimento que a dificuldade em se desligar do trabalho gera nos professores, uma vez que lhes invade a vida e prolonga aquele sofrimento vivenciado na escola, o qual se quer esquecer, mas não se consegue.

Essa vinculação que se manifesta entre os professores e reluta em ser desfeita não se dá apenas sob o ponto de vista emocional. Tal ligação (que teima em ser contínua) tem a ver não apenas com a irritação, o estresse ou o impacto emocional de um conflito ou enfrentamento vivenciado na sala de aula (o que infelizmente é cada vez mais comum), mas também com o próprio dever do ofício de estar sempre buscando algo a mais para as aulas:

[...] mas a gente não consegue se desgrudar da escola, a gente respira escola, é engraçado que não dá pra separar, a gente está em casa e a gente está pensando o que a gente pode fazer para melhorar, principalmente aqui que a gente é cobrado, a gente está sempre trabalhando, pensando, tentando desenvolver alguma coisa, entendeu? (PROF 2C)

Nesse sentido, outro professor comenta que, no interior do convívio cotidiano com sua família, um programa de TV que ele estava assistindo o fez identificar algo para levar aos alunos, isto é, talvez ele estivesse desligado do trabalho até aquele momento, mas aquilo que ele viu reativou imediatamente sua conexão com o trabalho. Para usarmos uma metáfora tecnológica, talvez pudéssemos dizer que ele

estava em modo *stand by*¹²⁹, mas, ao ver o referido programa, a ligação foi reestabelecida de forma automática:

Por exemplo, esses dias eu ouvi o Miguel Falabella falando sobre aprendizagem no programa do Vídeo Show que eu retirei aquilo e apresentei para os alunos que ele fala sobre o silêncio de saber ouvir, isso é uma sabedoria, a maior parte da sua aprendizagem está no ouvido. É lógico que você aprende vendo, sentindo, concluindo, porém ouvindo acho que o percentual é muito maior, não sei precisar exatamente isso, mas ele é muito maior. E o Falabella estava falando sobre isso esses dias, aí eu levei para os alunos, eles ouviram e refletiram sobre, e eles estão tentando modificar essa postura de conversar que é normal numa criança, no jovem é normal. (PROF 14A)

Um dado curioso é que, ao perguntarmos se a situação educativa descrita por ele teria sido levada também aos seus alunos da escola pública ou apenas aos da escola particular, a resposta foi a seguinte:

Não, só na particular, porque na pública está difícil, porque eu preciso de vídeo, na particular, na própria sala tem o computador, tem o dvd, tem o projetor, então fica fácil isso, mas gostaria até, porque eles precisam ouvir, não só do professor, eles precisam ouvir de muita gente, porque a gente aprende com todo mundo. (PROF 14A)

Dito isso, fica claro que a ligação contínua que se estabelece entre os professores e a escola não é apenas no sentido emocional, é uma ligação mesmo de ofício. Quando essa relação está equilibrada, isto é, quando o professor cede momentos do seu lazer e da sua vida pessoal ao trabalho, mas o faz de modo consentido e recebe o devido retorno por isso (assim como aconteceu na situação ora narrada), tem-se uma experiência considerada típica de trabalho e uma ligação que, embora possa ser pesada em alguns momentos, não parece necessariamente gerar sofrimento.

Desse modo, para alguns professores, essa ligação contínua com o trabalho é percebida como parte do seu próprio ofício, isto é, como uma característica intrínseca a ele. Segundo o professor 5A, por exemplo, “o professor nunca sai da escola”:

Infelizmente, não sei se é infelizmente ou felizmente, mas o professor nunca sai da escola, por estar até no bairro que eu leciono então eu conheço muita gente, e eles sempre me perguntam como que está na escola, como foi, e até os próprios alunos. Tem alguns momentos que a gente acaba dando uma desligada, mas, via de regra é: praticamente sai da escola e continua falando da escola. (PROF 5A)

¹²⁹ Cabe frisar que Dejours (2015, p.89) faz referência a *stand by* entre trabalhadores, mas o faz em referência a outro contexto que é o de longas esperas.

Em outro trecho, contudo, o mesmo professor admitiu que tal condição de vinculação contínua com o trabalho lhe gerou certo desgaste e que, em função disso, ele fez um replanejamento cujo principal mecanismo defensivo é o de tentar se desligar:

Então eu comecei a fazer um planejamento, plano de aula, no caso plano de negócio, mas negócio no campo de vida mesmo, um de plano de vida. Então eu comecei a condicionar e a separar de forma pra que não atrapalhasse mais. Chegou a atrapalhar, chegou a gerar estresse, e atualmente eu não deixo mais que isso aconteça usando como mecanismo justamente a ideia de se desligar realmente quando necessário. (PROF 5A)

Nesse sentido, outro caso emblemático foi o do professor 9A. Segundo ele, a vinculação contínua com o trabalho também seria algo inerente ao ofício, conforme podemos ver:

Eu me desligo, só vou me ligar quando tenho que corrigir uma prova, vou pensar em como eu vou atender determinada necessidade [...] Às vezes sim e faço isso [levar trabalho para casa] com prazer, porque eu penso que não sou professor só no horário que eu estou dando aula, eu sou professor. (PROF 9A)

A afirmação “eu não sou professor só no horário que eu estou dando aula”, reforçada pela expressão seguinte, “eu sou professor”, demonstra que, para alguns, trabalhar como professor é algo que se funde à própria identidade da pessoa (que está no exercício da profissão), o que, por assim dizer, gera uma percepção que legitima a vinculação contínua com o trabalho.

Se o trabalho faz parte da identidade, ele faz parte da vida como um todo, não podendo, portanto, dela se desvincular. Para professores como esses, sua profissão é vista como uma espécie de missão e, sendo assim, as eventuais frustrações que se pode enfrentar no trabalho tendem a gerar um sofrimento ainda mais intenso do que naqueles que concebem o trabalho de modo distinto. Isso porque, para os referidos professores que veem o seu ofício como uma missão, os golpes e as frustrações advindos dele tendem a atingir sua própria identidade, isto é, o próprio âmago do seu ser.

Sendo assim, cabe ainda explorar outro elemento apresentado na fala do professor 9A. Segundo ele, desligar-se do trabalho é algo que ele conseguia fazer. Conforme ele disse inicialmente: “eu me desligo”. Logo em seguida, contudo, ele completou: “só vou me ligar quando tenho que corrigir uma prova”. Desse modo, vemos que, embora ele tenha dito que consegue se desligar do trabalho, isso nem

sempre lhe seria possível, pois basta perceber que tem algo para corrigir que a referida ligação se ativa.

Casos como este talvez mereçam, de fato, a metáfora do aparelho eletrônico que fica em *stand by*, o que significa que não está completamente desligado. Em outras palavras, este seria um caso no qual o professor se desliga, mas nunca de modo pleno, isto é, não desliga, pois fica em “modo de espera”.

Dessa maneira, cabe lembrar que, em determinado trecho da sua entrevista (citado anteriormente quando estávamos abordando outro contexto), esse mesmo professor (PROF 9A) afirmou que se sentia “absorvido” pelo seu trabalho, ou seja, mesmo legitimando a vinculação contínua com o trabalho por considerá-lo uma espécie de missão, o docente admitiu o peso dessa dinâmica.

Desse modo, sentir-se “absorvido” pelo trabalho é algo que não se explica apenas pelo alto investimento de energia que o ofício do professor demanda (conforme já vimos), mas também por conta desse estado de vinculação contínua que ele gera e que, mesmo assim, é aceito voluntariamente por muitos professores como inerente ao ofício. Tal aceitação voluntária talvez até possa livrar a pessoa do sofrimento (estratégia de negação, conforme Dejours, 2015), mas isso não significa que a livrará em absoluto dos seus efeitos indesejáveis, como o de se sentir “absorvido” pelo trabalho, por exemplo.

Vimos, portanto, basicamente dois tipos de situações. Por um lado, professores que disseram ter dificuldade para conseguir se desligar do trabalho e que sofriam muito por causa disso. Por outro, vimos professores que disseram não se desligar por completo, mas não terem problema com isso, uma vez que entendem tal dinâmica como inerente ao ofício. Cabe lembrar que houve ainda um terceiro grupo que declarou não ter dificuldade alguma para se desligar do trabalho e que o faziam com a maior naturalidade. Tal grupo, contudo, representou uma restrita minoria (praticamente uma exceção), conforme veremos mais adiante.

Sendo assim, podemos dizer, a princípio, que a maioria dos entrevistados formou dois grupos distintos. De um lado (sua maior parte) estão aqueles que relataram sofrer emocionalmente tanto por não conseguirem se desligar dos problemas vivenciados na sala de aula (em especial os conflitos e os atritos com os alunos), como também por terem que levar trabalho para casa mesmo contrariados,

isto é, mesmo estando insatisfeitos com isso. Do outro, tivemos um pequeno grupo de professores que também admitiu levar trabalho para casa e vivenciar um estado de vínculo contínuo com ele. Estes, contudo, não pareceram sofrer tanto com questões emocionais e, além disso, tenderam a legitimar esse vínculo contínuo com o trabalho. Para eles, portanto, a dificuldade de se desligar do trabalho e o sofrimento emocional não foram questões citadas como problemas muito significativos. Infelizmente eles não foram a maioria. Um deles, por exemplo, comentou o seguinte:

Emocional eu levo um pouco, mas eu converso com a minha esposa que ela também é professora, com meus filhos que também são professores, a gente troca experiências e eu tento canalizar isso, eu exponho o meu problema e ouço que eles têm para dizer por que eu não sou o dono da verdade e muitas vezes até meu próprio filho, que é formado, pós-graduado, ele tem ideias brilhantes, então eu fico ouvindo, a vida é um aprendiz, todo dia você aprende um pouco, se eu aprendo com alunos, porque não vou aprender com o meu filho? (PROF 14A)

No mesmo sentido, outra professora afirmou que:

Não, vou me desligando aos poucos, porque, por exemplo, eu chego e já vou falando o que aconteceu “hoje eu peguei um aluno assim, assim, assim...”. Sabe, geralmente são coisas negativas: “hoje a aluna cabulou a aula, atrapalhou a aula”, então converso com meu marido, acabo chorando as pitangas e aí depois que eu falo eu começo a me desligar dos problemas. (PROF 1A)

Por meio dessas falas é possível perceber o quanto o apoio familiar surge como um elemento positivo (e protetivo) na questão da desconpressão, isto é, do processo de desligamento dos atritos, dos conflitos e de toda a carga emocional vivenciada no cotidiano de trabalho dos professores.

Mais do que isso, o conjunto dessas falas revelou basicamente dois tipos de condições, além de uma constante. Começamos então pela constante, a qual está no centro desse processo. Trata-se da ocorrência cada vez mais notória de conflitos na escola, isto é, de atritos entre as partes. Conforme um dos professores definiu, “a escola é um lugar de conflitos” (PROF 3D).

Com relação aos dois tipos de condições, temos por um lado professores que sofrem com a condição de tentar se desligar do trabalho e das experiências de agressão emocional que sofreram sem, contudo, conseguir fazê-lo e, por outro lado, a condição daqueles professores que consideram normal estarem continuamente vinculados ao trabalho e que, em virtude disso, parecem sofrer menos. Isso pelo

menos quando o assunto é trabalho material, pois, quando se trata de carga emocional, há outra subdivisão neste segundo grupo, uma vez que alguns parecem conseguir se desligar de modo imediato, enquanto outros possuem maior dificuldade e precisam ir se desligando aos poucos, conforme vimos.

Neste caso, o que define a diferença não é o fato de o professor consentir ou não com a vinculação contínua do trabalho à sua vida pessoal, mas sim o contexto no qual ele está realizando o seu trabalho, contexto este que poderá ser mais ou menos conflituoso e que, quanto mais conflituoso e mais carga emocional produzir, mais dificuldade vai gerar para que o professor dele consiga se desligar.

Falamos aqui, portanto, de dois tipos distintos de vinculação e desvinculação, isto é, de duas formas específicas de ligar e se desligar; uma material (relacionada ao trabalho material, isto é, às atividades de trabalho que são levadas para serem realizadas em casa, fora do horário laboral regular) e outra emocional, ou seja, a carga emocional que é cada vez mais pesada no cotidiano do ofício do professor.

Ao falarmos sobre a dificuldade de se desligar do trabalho e do sofrimento que isso gera, portanto, há que se fazer a distinção entre essas duas dimensões (material e emocional) do problema. Com relação à questão material, o processo parece ser mais tranquilo. Nesse sentido, quanto mais o professor aceita que levar trabalho consigo para casa (ou seja, para além da sua jornada regular de trabalho) faz parte da sua profissão e quanto melhor ele consegue ou pode se organizar para ocupar o mínimo possível desse tempo, menos sofrimento esse processo vai gerar.

Este seria um tipo de vinculação contínua que permite aquilo que chamamos de efeito *stand by*, pois, de certa forma, ele pode deixar o trabalho lá e retomar quando possível, ainda que nem sempre seja tão simples assim, conforme veremos na última categoria a ser discutida mais adiante.

Quando o assunto é a questão da carga emocional, todavia, o problema se torna um tanto quanto mais complexo. Foi com relação a essa dimensão que a maioria dos entrevistados relatou ter dificuldades para se desligar. Entre eles, alguns demonstraram ter mais dificuldades e outros menos, mas cabe destacar que o grupo que admitiu tê-la (seja ela maior ou menor) formou a maioria.

Houve, contudo, uma minoria que chamou bastante atenção, um pequeno grupo de professores que mencionou categoricamente “se desligar completamente”

(PROF 2A) ou “nem lembrar que trabalha ali” depois que sai (PROF 2D). Tendo constituído casos que literalmente pudemos “contar nos dedos” (como se diz na expressão popular), praticamente todos eles mencionaram ter adquirido essa condição aos poucos, isto é, com o tempo, mas afirmaram que nem sempre foi assim. Foi isso, por exemplo, o que a seguinte professora relatou:

Ah, não, não, eu me desligo sabia? Antigamente eu sabia nome de aluno, hoje em dia às vezes falam do fulano, eu sei quem é, mas o nome eu não consigo mais gravar, isso que eu tenho cinco aulas em cada sala, mas eu me desligo, não tem mais aquele negócio, eu até sei às vezes a vida deles, se eu ver ele assim na minha frente eu consigo assim estar falando, mas só por nome não, mas eu não levo os problemas da escola para casa não, ficam aqui, eu falo que nem lembro que eu sou professora fora da escola.
(PROF 2A)

Embora traga elementos interessantes para a reflexão, essa facilidade de se desligar do trabalho (seja ela espontânea ou trabalhada, isto é, adquirida com o tempo) não foi o caso mais recorrente, conforme citamos. De outro modo, o que pudemos perceber no discurso de uma série de professores entrevistados foi justamente o grande sofrimento que a dificuldade de se desligar do trabalho gera, razão pela qual os pouquíssimos casos de professores que se desligam com facilidade do trabalho que pudemos identificar se tornaram tão representativos, uma vez que provaram os benefícios que tal condição pode trazer à saúde do professor.

Desse modo, pudemos constatar que foram justamente os professores que declararam ter maior facilidade para se desligar do trabalho que apresentaram, no conjunto dos seus depoimentos, as situações de maior equilíbrio entre o trabalho, a vida pessoal e a saúde, isto é, a existência de pouca interferência do trabalho na realização das atividades pessoais, além de percepção positiva no tocante a sua condição de saúde.

Em situação imediatamente oposta, os professores que mencionaram ter maior dificuldade em se desligar foram os que admitiram maior interferência do trabalho sobre sua vida pessoal, além de percepção negativa da sua condição de saúde.

O que se pode então afirmar a partir desses dados? Que se desligar do trabalho é uma questão de escolha por parte de quem consegue e uma questão de falta de determinação e/ou fraqueza por parte de quem não consegue? De modo algum. O que se pode afirmar é que conseguir se desligar do trabalho se apresentou

como um fator protetivo para os professores, mas que a dificuldade em fazê-lo, declarada pela maioria dos entrevistados, apontou para limites subjetivos distintos entre as pessoas e, principalmente, para condições de trabalho inadequadas, uma vez que tais condições estão submetendo cada vez mais professores ao limite dos seus recursos pessoais de defesa.

A dor e o sofrimento de tentar se desligar do trabalho e não conseguir parece depender, em certa medida, do limite subjetivo de cada um, mas muito mais do tipo de carga emocional que o trabalho exerce. Dito de outro modo, ela depende muito mais das condições de trabalho que se tem do que de questões pessoais. Não se trata, portanto, de determinação ou fraqueza. Conforme pudemos perceber, essa questão acaba gerando um grande dilema nos professores, o qual foi relatado de modo muito interessante pelo diretor B, que exerce também o cargo de professor em outra escola. Segundo ele:

[...] tem pessoas assim, de certa forma até admiro essas pessoas, elas têm essa coragem de se desprender, de se desligar do trabalho, eu admiro, não critico, as pessoas vivem melhor, de certa forma. Não vou falar irresponsável, mas que não se apegam tanto ao trabalho e que conseguem se desligar daquele trabalho lá: “quer saber, eu vou cuidar de mim”, e vai e cuida de si e vive uma vida mais saudável, mais feliz; eu não. Esse meu perfil, ele me atrapalha um pouco nisso, é a forma com que eu lido com o trabalho. (DIRETOR B)

Em outro trecho ele completa:

Eu acho que há casos e casos, têm professores que o trabalho não atrapalha em nada, eu volto a repetir, eu até admiro essa pessoa, o trabalho não atrapalha sua vida pessoal, ele consegue sair da escola e desligar a chavinha e “escola nem existe pra mim”, e essa pessoa eu admiro porque essa com certeza não vai ficar doente por causa de escola, mas eu diria que uma grande maioria dos professores acabam levando a escola pra casa, acaba levando os problemas da escola pra casa, acaba deixando que os problemas da escola interfiram na sua vida pessoal, interfiram no seus relacionamentos, no seu convívio com a sociedade, com a comunidade com a qual ele está inserido. Eu acredito que boa parte dos professores se enquadram nessa afirmação, boa parte... (DIRETOR B)

Com a experiência de quem vivencia os dois lugares (o de professor e o de diretor), a fala supracitada menciona exatamente o que pudemos constatar no conjunto das entrevistas que realizamos, isto é, a existência de uma maioria de professores que tem dificuldade para se desligar da escola e que sofre muito com isso.

Essa dificuldade é uma das maiores evidências de que o trabalho do professor tende a avançar sobre sua vida pessoal de modo nocivo, razão pela qual

estamos empregando neste trabalho a expressão invasão da vida pelo trabalho, conforme discutiremos na última (e principal) categoria temática deste estudo. Como dito, isso foi admitido pela expressiva maioria dos professores. Nesta seção, todavia, o objetivo ainda não é aprofundar a relação entre essa dificuldade de se desligar e a categoria central do presente estudo, que é a invasão da vida pelo trabalho, conforme será abordado mais adiante. O que buscamos aqui é evidenciar o quanto tal dificuldade em se desligar do trabalho pode gerar sofrimento.

De acordo com o que se pôde constatar por meio da análise das entrevistas, bem como por meio da revisão de literatura anteriormente apresentada, o contexto de trabalho do professor tem sido cada vez mais marcado pelo conflito, pela desvalorização, pela frustração e pela dificuldade em conseguir realizar o seu ofício. Nessas condições adversas, fica deveras difícil se desligar do trabalho, não sendo isso uma fraqueza pessoal (conforme poderiam argumentar aqueles que preferem simplificar o problema e culpabilizar o professor), mas sim uma repercussão negativa do trabalho sobre a vida.

Por fim, cabe ressaltar que a dificuldade de se desligar do trabalho não significa necessariamente algo negativo ou nocivo. A própria natureza do trabalho docente em situações normais (ou ideais?) aponta para essa tendência. Isso porque é um trabalho que tem no conhecimento sua principal matéria-prima e no processo ensino-aprendizagem sua finalidade central. Sendo assim, sua dinâmica de funcionamento pressupõe o fluxo contínuo de pensamentos, de ideias e de busca por subsídios, o que não cabe efetivamente dentro da jornada regular/formal de trabalho.

Acontece, no entanto, que a situação atual dos professores não está sendo marcada pelo fluxo contínuo de ideias e conhecimentos, mas sim pelo fluxo contínuo de sofrimento. Desse modo, não conseguir se desligar dele mesmo quando se está fora da jornada de trabalho é algo que não apenas gera mais sofrimento, como também revela o grau de sofrimento que se está vivenciando cotidianamente, sofrimento este que se origina no trabalho e se estende dolorosamente para a vida.

De igual maneira, o sofrimento em si também não é necessariamente patogênico, conforme vimos em capítulo anterior quando discutimos o pensamento de Dejours (2015). Para ele, o sofrimento faz parte da experiência humana, sendo-

lhe inevitável. O que definirá, contudo, se o sofrimento se tornará patogênico ou não é a medida da capacidade que o sujeito terá para conseguir transformar ou não esse sofrimento.

No caso dos professores, dada a dificuldade que a maioria deles declarou ter para conseguir se desligar da escola e dos problemas nela vivenciados, podemos considerar que estamos mesmo diante de um caso de sofrimento do tipo patogênico, uma vez que a capacidade de transformação desse sofrimento não está sendo possível à grande parte deles.

Sendo assim, as referidas declarações de que eles não estão conseguindo se desligar representam aqui propriamente o reconhecimento de que eles não estão conseguindo transformar esse sofrimento. Não conseguir se desligar, portanto, é um elemento que se demonstrou explicativo para alguns casos de adoecimento dos professores. Entendemos, assim, que tal constatação tem o potencial de contribuir para o debate em torno do processo saúde-doença desses profissionais.

2.3 Categoria Temática III. Estratégias de conciliação trabalho-cotidiano-saúde

Assim como as diversas formas de sofrimento no trabalho e as tipologias da vida cotidiana que abordamos anteriormente, a manifestação de estratégias de conciliação entre trabalho, vida e saúde empreendidas pelos professores em seu cotidiano emergiu de modo significativo durante as entrevistas, demonstrando constituir também um importante núcleo de significação temática para a investigação do nosso objeto de pesquisa. Sendo assim, cabe relatar aqui essas estratégias, as quais constituíram a presente categoria temática.

Essas estratégias formaram dois grupos. De um lado, estão aquelas que costumam ser empregadas especificamente no contexto de trabalho, na qualidade de recursos para o seu melhor desempenho. De outro, os relatos deram conta também de estratégias empregadas predominantemente em outros âmbitos da vida que não necessariamente as situações de trabalho. Ambas, todavia, revelaram-se intimamente ligadas e com repercussão (positiva ou negativa) sobre a vida pessoal cotidiana dos professores.

Do ponto de vista dos pressupostos teóricos mobilizados para análise de tais estratégias, cabe ressaltar que o principal deles, a Psicodinâmica do Trabalho (Dejours 2015; Lancman et al., 2008), faz distinção entre estratégias defensivas e estratégias de transformação (do sofrimento). Todavia, como ambas fazem parte de uma mesma dinâmica, a qual tem no sofrimento seu contraponto central (e em comum, conforme nota de rodapé nº 95), trataremos todas as estratégias (subcategorias) descritas a seguir como defensivas. Isso porque, em seu sentido geral, todas elas (inclusive as de enfrentamento/transformação do sofrimento) demonstraram estar a serviço de tentar proteger/defender o professor contra o sofrimento patogênico e os agravos relacionados ao trabalho.

A) Utilização de recursos da experiência

A utilização de recursos da experiência se caracterizou basicamente como um conjunto de estratégias empregadas pelos professores com o objetivo de melhorar o desempenho e os resultados do seu trabalho. Uma das principais aplicações de tais recursos por nós identificados foi com relação à tentativa de diminuir o nível de atritos na relação com os alunos, relação esta que, conforme discutimos anteriormente, despontou como uma das principais fontes de desgaste entre os professores durante as entrevistas que realizamos, pelo menos no tocante ao seu cotidiano imediato de trabalho.

Na maioria dos casos, esses recursos se caracterizaram como didático-pedagógicos e demonstraram ter sido incorporados pelos professores paulatinamente ao longo do tempo, isto é, como fruto da experiência acumulada e não necessariamente da formação inicial ou do atendimento a recomendações pedagógicas gerais, conforme se poderia supor ou prever. Entre esses recursos, podemos citar três em especial.

O primeiro deles é tentar “falar a língua dos alunos”, ou melhor, tentar aproximar o conteúdo de ensino da realidade deles, conforme os preceitos pedagógicos contemporâneos recomendam. Em segundo lugar, houve a citação ao recurso de buscar acalmar as situações de tensão e conflitos em sala para depois resolvê-la (aquilo que se chama no cotidiano da escola de tentar “não bater de frente com o aluno”). Por fim, seguir uma rotina de estrita organização também foi um dos

elementos citados pelos professores nesse rol de ações estratégicas que alguns deles mencionaram ter incorporando ao seu fazer docente ao longo de sua experiência de trabalho.

Como exemplo do primeiro recurso, a fala da seguinte professora é bastante ilustrativa:

Agora eu me sinto muito assim, quando eu quero transmitir, que eu vejo que é legal e sinto que a minha linguagem ainda não atingiu, que tem um [aluno] disperso, aí eu uso uma linguagem mais deles. Então quando eu consigo atingir a linguagem que eles me ouvem e riem quando eu falo uma besteira, lá em biologia, por exemplo, aí eu me sinto muito realizada. E quando eu dou uma aula que vejo que eles não ficaram muito... Aí isso às vezes me deixa triste, quando eu sinto que preparei, fiz aquilo, mas não atingi a linguagem deles, aí me entristece... (PROF 12A)

Ao exemplificar o que ela entende por atingir a linguagem dos alunos, a professora mencionou outro elemento que surge entre as recomendações pedagógicas contemporâneas: a ludicidade, isto é, tentar ensinar por meio da abordagem lúdica. Pelo que veremos a seguir, a referida professora parece ter desenvolvido uma representação bastante própria daquilo que ela considera como usar a linguagem do aluno e fazê-lo de modo lúdico:

Quando eles chegam ao entendimento, por exemplo, você vai dar uma aula que é muito técnico [...], principalmente em biologia, o aluno fica boiando e aí eu uso a brincadeira, por exemplo, na cadeia alimentar: “gente, hoje é a aula do come-come, quem come quem?”, pronto, daí eles acordam: é “kkkkk”, já vão no outro sentido, daí é onde eu puxo o gancho, essa linguagem que eu te digo é atingir a linguagem deles, “ô professora, o que é esse baguio?” “Que baguio o que menino, isso aqui não é maconha não” [risos]. (PROF 12A)

Em outro trecho, ela completa sua descrição:

O que eu tenho notado muito ultimamente é que parece que eles não têm mais tanta gíria, eles não estão usando muito, porque antigamente eu entrava na gíria deles também. Um apelido, por exemplo: “Ah professora, olha o batatinha”. “Ô, batatinha, você entendeu?”. Isso vai puxando, então eu acho que primeiro você tem que chamar atenção na linguagem para que ele comece a te olhar, dar risada e daí você consegue. Por exemplo, eu brinco, “Ô, menino! Que fogo da Pindamonhangaba é esse?”, aí ele senta e eles: “kkkkk”, é isso. É usar esse lado, pra mim é um divertimento. (PROF 12A)

O emprego desse tipo de recurso, quando surte o efeito esperado e é aplicado dentro dos limites da ética e da aceitação por parte da turma, parece realmente desempenhar um importante papel no sentido de aproximar o professor dos alunos e prevenir a ocorrência de atritos e/ou desgaste, pois se trata de uma estratégia que permite ao professor tentar conquistar seus alunos.

O que o cotidiano do trabalho pedagógico mostra, todavia, é que nem sempre aquilo que dá certo em uma turma, dá certo em outra. Além disso, nem sempre o que dá certo em uma turma vai continuar dando certo sempre.

É o que vimos, por exemplo, no caso já citado da professora 11A, que relatou seu pavor de entrar na sala de determinada turma, preferindo assumir a falta e o desconto no salário do que ter que a enfrentar. A respeito dessa mesma turma, ela disse que:

Era uma classe que eu gostava muito deles, era uma classe que no ano passado produzia muito, e eles paravam para me ouvir e ontem quase que eu saí da sala, quase que eu peguei minhas coisas e saí chorando, me deu uma vontade de chorar... (PROF 11A)

Outra estratégia relatada pelos professores como fruto da sua experiência foi a de evitar “bater de frente com o aluno” e, assim, tentar criar uma situação para dissipar a tensão. É o que vemos, por exemplo, no seguinte excerto:

Nas escolas públicas eu sinto uma resistência maior, nas particulares... Você encontra, como em todo lugar, essas pessoas que parece que têm o prazer de estragar a alegria do outro, mas aí você tenta convencê-lo de que ele está errado e depois ele pede desculpas, ou você pede para ele ir tomar uma água, sair um pouquinho pra depois a gente conversar, aí ele volta diferente, aí tem o momento dele de fazer uma reflexão de que ele estava fazendo errado, e a vida continua desse jeito, sem maiores problemas. (PROF 14A)

Conforme dito pelo referido professor, há uma diferença na frequência com que precisa se utilizar desse recurso, a qual varia significativamente entre a escola pública e a particular. Trata-se, contudo, de um recurso com grande potencial de efetividade, o qual envolve tentar dialogar com o aluno e propiciar uma situação para que ambos se acalmem, como, por exemplo, ir “tomar uma água” e depois voltar. O objetivo é ao mesmo tempo o que parece ser o grande trunfo dessa estratégia é o ato de não interpelar o aluno ali, no calor do conflito, em que tanto aluno, como professor podem se encontrar exaltados.

A depender das razões dos conflito e do contexto em que foi originado, essa parece ser, de fato, uma estratégia efetiva, à altura inclusive das recomendações dos especialistas em mediação de conflitos, bem como de outras orientações que compõem o conjunto de estratégias de manejo de sala das quais também se ocupa o campo da Didática (Libâneo, 2013; Lemov, 2016).

No entanto, há que se destacar que, embora ela tenha alto potencial de funcionar, sua aplicação pode ser facilmente banalizada, uma vez que os conflitos nas salas de aula (principalmente das escolas públicas) parecem ser constantes, o que vai exigir o uso recorrente de tal recurso.

Dada a repetitividade do seu uso, isso certamente vai acabar se tornando algo cansativo para o professor, ao mesmo tempo em que acabará sendo identificado pelos alunos como uma estratégia empregada conscientemente pelo docente e, sendo assim, poderá constituir mais um elemento a transgredir, ao menos por parte daqueles alunos interessados em praticar a anti-aula, ou seja, em impor deliberadamente resistência às aulas, conforme temos relatos de que é comum acontecer.

Embora atitudes como essas possam ser esperadas por parte de alguns adolescentes, isto é, embora possa ser comum fazê-lo em tal estágio da vida, o grande problema é a falta de respaldo para lidar com tais situações, conforme os professores relataram. Outro problema é o aumento de tais práticas na mesma proporção em que o professor vai perdendo seu reconhecimento social e seu prestígio, conforme discutimos anteriormente.

A outra estratégia relacionada ao cotidiano de trabalho de que falamos é a estratégia da estrita organização, a qual foi detalhadamente apresentada pela seguinte professora:

É meu diário, ali eu tenho tudo anotado, pra onde eu vou, qualquer formação eu levo, às vezes eu recebo algum papel eu colo ali, porque tá ali: “Ai, peraí, não, não”, pega “tchi, tchi, tchi” [gesto de folhear o caderno], “não, tá aqui, oh!” É a forma que eu tenho de me organizar, porque assim, ensino integral é organização! Se você não se organiza você fica piradinho. (PROF 4D)

Em sua fala, a referida professora demonstrou que o recurso da organização é uma das suas principais estratégias para conseguir conciliar os diversos desafios que seu trabalho lhe impõe. Por meio de uma demonstração, ela explicou que, toda vez que a situação exige, ela recorre ao seu caderno de anotação para folheá-lo e relembra o assunto em questão.

Cabe destacar, todavia, que tal estratégia remeteu muito mais à sua rotina de trabalho como coordenadora de área, conforme pudemos apurar. Isso porque, além de cumprir parte da sua jornada em sala de aula, como professora, outra parte é

cumprida como coordenadora de área na própria escola integral (Escola D). Isso nos leva a questionar o seguinte: até que ponto todo esse nível de detalhamento (de procedimentos) seria também viável aos professores que concentram toda sua jornada na sala de aula? Entendemos, por assim dizer, que a organização é positiva a todos, mas, ao mesmo tempo, parece que sua simples aplicação não seria elemento suficiente para ajudar os professores a resolverem os problemas mais típicos de sala de aula que eles vêm enfrentando, conforme descrevemos.

Os relatos que ouvimos durante as entrevistas (dentre os quais alguns já foram citados) deram conta de que grande parte dos professores sequer tem conseguido realizar tranquilamente os registros em seus diários durante as aulas, o que reforça tal estratégia como importante, mas talvez pouco exequível para a realidade da maioria.

Para essa maioria, deixar de fazer o diário na própria sala para fazer posteriormente e, assim, conseguir dar conta da indisciplina na sala parece ser aquilo que eles consideram uma das suas melhores estratégias em uso. Alguns professores, inclusive, citaram isso com todas as letras. Diante das tarefas administrativas, a organização se mostra, sem dúvida, um grande aliado. Na sala de aula, contudo, parece que o que resta é tentar colocar “ordem no caos” conforme afirmação do professor 1D, transcrita anteriormente.

B) Desprendimento e desresponsabilização

Do ponto de vista das estratégias mais diretamente vinculadas à vida fora do contexto de trabalho, mas sem deixar de serem decorrentes ou, pelo menos, originadas dele, há um número e uma diversidade mais abrangente de casos típicos que foram relatados. O primeiro, e talvez o mais complexo deles, é a estratégia de desprendimento ou de desresponsabilização, isto é, a redução do envolvimento com o trabalho e do nível de dedicação a ele.

Tal estratégia é citada por Dejours (2015, p.90) como sendo uma das formas de defesa contra o sofrimento no trabalho, o que indica que as estratégias que identificamos durante as entrevistas e que ora estamos mencionando são mais do que estratégias da vida pessoal (isoladas do trabalho), antes, são estratégias de vida relacionadas ao trabalho que visam à manutenção da saúde.

Essa constatação nos leva a ter que vincular diretamente os casos narrados nesta categoria (estratégias) à anteriormente descrita, na qual discorremos sobre formas de sofrimento no trabalho dos professores que identificamos, ou seja, reconhecemos suas vinculações, mas manteremos suas respectivas especificidades. Conforme mencionado, o foco da presente categoria são as estratégias, assim como o foco da anterior foram as manifestações de sofrimento, as quais servem como elementos explicativos para as estratégias que ora abordamos.

Os casos de desresponsabilização que pudemos identificar foram todos relatados pelos próprios professores como posturas que eles foram assumindo com o tempo, na medida em que foram se sentindo decepcionados com o trabalho. Essa dinâmica foi, de certo modo, devidamente explicada pelo seguinte professor, o qual também possui a experiência de olhar para a questão sob outra perspectiva que é a de diretor, cargo que ele já ocupou:

[...] então mudou muito, então eu levava pra casa mesmo serviço, fazia tudo em casa, preparava a aula com muito mais gosto do que hoje, porque eu sabia que eu ia chegar na escola e iria ter o resultado, não é uma questão assim, só de experiência, é uma questão de me sentir menos valorizado, totalmente menos valorizado. (PROF 1B)

Conforme o professor disse, não se trata apenas de um recurso de experiência, trata-se de um recurso defensivo, de uma defesa contra a desvalorização que faz o professor sofrer. Assim como ele, o caso anteriormente citado da professora 2A parece indicar de maneira similar o fenômeno da desresponsabilização. Conforme vimos, a referida professora disse que, no início de sua carreira, levava trabalho para casa e fazia questão de registrar e se lembrar do nome de cada um dos alunos que ela tinha. Agora, no entanto, ela já se encontra em outro ponto da sua carreira e não grava mais o nome de nenhum aluno. Mais do que isso, ao sair da escola ela “não lembra mais que é professora”, conforme declarou.

A estratégia de desresponsabilização, ou melhor, o recurso defensivo de se desvencilhar das responsabilidades, conforme define Dejours (2015, p.90), explica diversas manifestações e atitudes diante do trabalho e da vida que alguns professores relataram durante as entrevistas.

Citamos anteriormente algumas dessas manifestações, quais sejam: o ato de se negar a levar qualquer tipo de trabalho para casa e o de se desligar abruptamente da escola ao sair dela, bem como o de se esquecer dos nomes dos

alunos. Com relação a esta última manifestação, ficou claro que isso significa muito mais do que apenas se esquecer do nome do aluno, antes, significa fazer questão de se esquecer de se lembrar dos referidos nomes. Para essa professora, seu trabalho era pura e simplesmente seu meio de vida:

[...] eu vejo mais o lado financeiro, o meu trabalho é como um meio, uma empresa, para eu conseguir o que quero, teria mais satisfação se os alunos correspondessem, mas não tem aquela resposta dos alunos. (PROF 2A)

Conforme se pôde observar, a atitude de desprendimento mencionada no excerto em questão está assentada sobre uma concepção de trabalho um tanto quanto fria, a qual vê nele apenas sua fonte de renda. Tal concepção, por sua vez, surgiu da constatação de que não estaria sendo possível ver o retorno do seu trabalho, isto é, o retorno por parte dos alunos. Sendo assim, como o sentido do trabalho não pôde mais ser visto, foi preciso dar a ele um novo significado. No caso em questão, o sentido que se encontrou foi a fonte de provimento da renda, por mais fria que essa relação possa parecer.

Tal estratégia, por assim dizer, compõe-se de atitudes de declarada rejeição a qualquer sinal de vínculo prolongado com o trabalho, ou seja, com qualquer ato que ultrapasse os limites de uma dedicação mínima ou básica. Contudo, essas atitudes não são decorrentes da necessidade de descansar ou de se recuperar, mas da decepção, ou seja, consistem em posturas de rejeição explícita, de reação defensiva, isto é, adotada com a finalidade de se defender da nocividade de um trabalho que agride por não dar o retorno esperado, mesmo após tanta energia e recursos nele investidos.

Nesse sentido, a estratégia defensiva de desresponsabilização pode ser muito facilmente confundida com aquilo que as explicações sobre *burnout* classificam como o sintoma patológico da despersonalização, conforme já vimos no capítulo sobre a revisão de literatura.

Sendo assim, enquanto para a teoria do *burnout* a desresponsabilização seria despersonalização e, portanto, um dos sintomas da doença (*burnout*), para a perspectiva dejouriana ela seria justamente o oposto, isto é, um dos sintomas da saúde, uma vez que indica a luta do sujeito para garantir seu equilíbrio. Nesses termos, o que ambas as explicações têm em comum é o fato de reconhecerem a existência de uma situação que não vai bem, isso porque, se é preciso se

desresponsabilizar para conseguir se manter saudável, algo não vai bem com as condições de trabalho.

Cabe ressaltar que a atitude de desligamento abrupto da escola (uma das formas de manifestação dessa estratégia de desresponsabilização), embora tenha se mostrado um importante recurso protetivo, acaba por produzir, ao menos no contexto da natureza do trabalho docente, um grau considerável de sofrimento inicial. Em outras palavras, é como se o professor precisasse sentir que ele está negando e/ou abandonando o seu papel, isso pelo menos até conseguir colocar outra explicação que faça sentido em seu lugar.

Tal esforço de desresponsabilização pode ser interpretado inicialmente como um ato de irresponsabilidade, mas cabe destacar que se trata de posturas completamente diferentes. Isso porque a estratégia de desresponsabilização não corresponde à falta de responsabilidade, em sentido moral, mas sim à diminuição do nível de envolvimento no trabalho e de dedicação a ele, em sentido defensivo.

É o que podemos ver, por exemplo, na fala anteriormente mencionada do diretor B, o qual reconheceu a legitimidade do recurso de desprendimento ao dizer que admira pessoas que conseguem se desligar totalmente do trabalho. Em determinado trecho, conforme vimos, ele reconheceu não se tratar de irresponsabilidade, no sentido moral, mas de defesa. Dada a relevância de tal fala para o contexto em análise, cabe retomar tal fala:

[...] tem pessoas assim, de certa forma até admiro essas pessoas, elas têm essa coragem de se desprender, de se desligar do trabalho, eu admiro, não crítico, as pessoas vivem melhor, de certa forma. Não vou falar irresponsável, mas que não se apegam tanto ao trabalho e que conseguem se desligar daquele trabalho lá: “quer saber, eu vou cuidar de mim”, e vai e cuida de si e vive uma vida mais saudável, mais feliz, eu não. Esse meu perfil ele me atrapalha um pouco nisso, é a forma com que eu lido com o trabalho. (DIRETOR B)

Há, todavia, outras formas de manifestação desse recurso defensivo que podemos apurar. Entre eles, podemos citar, por exemplo, a estratégia de fazer tudo na escola e não levar nada para casa. Essa postura foi admitida como possível e praticada por um grupo, ainda que muito pequeno, de professores entrevistados.

Para conseguir tal feito, é preciso deixar de se importar com o *status* da conclusão do trabalho, isto é, o trabalho tem que ser deixado na escola do jeito que ele estiver, mesmo que não se tenha conseguido concluí-lo ou que se esteja longe

disso. Para ser fiel a essa postura, não importa também se os possíveis momentos de convivência com os colegas de trabalho serão sacrificados.

Desse modo, outro elemento relevante é a diminuição do nível de exigência com a qualidade do trabalho, passada a nível secundário, uma vez que a prioridade é não levar trabalho para casa. Essa atitude, embora relatada por pouquíssimos professores entrevistados (a maioria afirmou não conseguir fazê-lo), veio sempre acompanhada por grande carga de ressentimento com a falta de retorno no trabalho. É o que se pode observar, por exemplo, na seguinte fala:

Eu não levo nada, não faço nada, já levei muito, mas hoje não faço nada, não levo nada e também tento esvaziar minha mente, porque eu acho que minha filha não tem que se envolver com essa parte da minha vida, então eu procuro esvaziar total, não levo nada, não faço mais [...] eu mudei depois que ela nasceu, quando eu voltei, porque eu estava afastada, agora que eu voltei, essa é a minha postura, eu não, faço tudo lá, se não deu tempo de fazer lá, em casa eu não vou fazer [...] Antes eu levava, fazia diário em casa, fazia tudo bonitinho, hoje eu faço o que dá, se dá, na escola, se não deu vai ficar sem fazer. (PROF 8A)

Ainda que ela tenha afirmado categoricamente que “não levo mais nada para casa”, ao menos em termos materiais (de trabalho material), em outro ponto de sua entrevista, contudo, a mesma professora admitiu que, quando o assunto é a carga emocional do trabalho, a situação é outra. Ao fazê-lo, ela revelou que a estratégia mencionada decorre não apenas de uma postura defensiva que se tornou necessária, mas também do quanto o sofrimento advindo do trabalho bate à sua porta.

Prejudica, porque a carga horária é muito grande, o estresse é muito grande, por menos que você tente levar, você acaba com uma postura inadequada em casa de que você levou que não devia, por mais que você deixa ainda sobra, um estresse, um nervoso, alguma coisa que você passou no dia, então atrapalha sim, lógico que atrapalha. Não têm condições de trabalho para você poder respirar ali e ali ficar. (PROF 8A)

Além dos casos citados, outro recurso que se apresentou como uma das formas de manifestação da estratégia defensiva de se desresponsabilizar foi faltar ao trabalho quando não se está bem, recurso esse já interessantemente descrito na literatura como o ato de “faltar para não faltar” (Neves et al., 2010). Nas entrevistas que realizamos, contudo, poucos foram os professores que declararam faltar quando não se sentem bem. A maioria, pelo contrário, declarou que costuma ir trabalhar mesmo quando não se sente bem e/ou quando está doente, situação configurada como presenteísmo, conforme discutiremos mais adiante.

Entre aqueles poucos professores que declararam não ir trabalhar quando não se sentem bem, foi possível perceber com nitidez a manifestação de uma postura defensiva, calcada igualmente em uma sensação de ressentimento pela falta de retorno do trabalho, situação que os levou a adotar tal estratégia de defesa.

Eu já estou aprendendo a fazer isso, não fico mais naquela “ah, você tem que se cuidar”, eu já estou me cuidando, e estou sendo julgada como egoísta. Dane-se, falei: “agora é a minha vez”, porque senão eu não vou sobreviver para contar a história. (PROF 5B)

Em outro trecho, é possível perceber as razões que levaram a referida professora a adotar essa estratégia:

[...] eu faço endoscopia quase todo ano, hoje eu tenho essa gastrite fortíssima, a questão da voz também, eu nasci com as amígdalas um pouco prejudicadas, já perdi voz várias vezes, já tive laringite, faringite várias vezes, aliás eu tive na semana passada, tá? Faltei aqui inclusive. Questão mesmo psiquiátrica, a minha ansiedade é muito alta e eu fico querendo uma coisa que eu quero, mas já que não vou conseguir, é melhor eu me afastar. (PROF 5B)

Até entre professores com menos tempo de profissão foi possível perceber a adoção dessa estratégia defensiva enquanto prática decorrente de decepções, como é possível observar na fala do seguinte professor, o qual possui 5 anos de docência e se refere a essas decepções como “crises existenciais”, conforme anteriormente citado:

Não é uma escala grande, porque hoje, como eu disse das crises existenciais no começo, em relação à educação, em alguns sentidos você vai amadurecendo e vai percebendo que sua vida, ela tem diversos fatores e a sua saúde é o primeiro nesse sentido, então eu atualmente, se eu percebo que estou de alguma forma com algum problema, eu não venho à escola, simplesmente faço isso, já cheguei a trabalhar doente, mas hoje eu não faço mais isso. (PROF 5A)

Conforme foi possível perceber, entre os professores que declararam não ir trabalhar quando não se sentem bem, foi comum ouvir que tal ação só teve início quando eles vivenciaram alguma experiência negativa em termos de saúde e retorno do trabalho. Em outras palavras, não ir trabalhar quando não se sente bem significa para essas pessoas o exercício do autocuidado, uma vez que parecem querer expressar o sentimento de que não vale a pena se dedicar tanto por um trabalho que não está trazendo o seu devido retorno. Mais do que simplesmente isso, não vale a pena se dedicar tanto por um trabalho que, além de não estar dando o devido retorno, ainda está colocando sua saúde em risco.

É nesses termos que se pode compreender a decisão de não ir trabalhar quando não se está bem, mesmo quando isso às vezes significa ter o salário descontado por aquele dia de falta, isso porque ir para o trabalho significa colocar a saúde em risco no caso de muitos professores. Sendo assim, ao fazê-lo, eles demonstram considerar sua saúde mais importante do que o dinheiro, ou seja, não querem colocar sua saúde em termos monetários.

Quando já se está doente, portanto, como ir a um trabalho que poderá deixar o professor ainda mais doente? Conforme foi dito pela professora 5B, nesses casos, cuidar-se significa garantir que vai sobrar “alguém para contar a história”. É por isso que, para muitos professores, faltar ao trabalho acaba sendo parte desse ato de se cuidar, de realmente “faltar para não faltar” (Neves et al., 2010), conforme mencionado pela literatura.

C) Reduzir a jornada para ampliar a vida

Inspirados pela expressão citada anteriormente (“faltar para não faltar”), demos a esta seção o título “reduzir a jornada para ampliar a vida” em referência a um conjunto de falas de professores cujos depoimentos revelaram as histórias de docentes que reduziram sua jornada de trabalho como forma de ampliar as possibilidades de vida e de melhorar suas condições de saúde.

Ampliar a vida, conforme mencionamos aqui, quer dizer melhorar as condições de saúde em decorrência direta não apenas da ampliação (cronológica) do tempo de descanso, mas também da ampliação de condições e recursos pessoais para investir em si mesmo, como discutido anteriormente. Para citar um exemplo disso, cabe então retomar o caso da seguinte professora:

Agora, que nem no ano passado, porque foi uma mudança a minha tia vindo pra minha casa, eu estava trabalhando em dois empregos, eu tinha aqui e uma outra escola e aí quando ela veio pra minha casa, aí a cabeça pirou mesmo, eu cheguei a tomar um mês de antidepressivo, mas aí eu falei: não, eu preciso fazer alguma coisa, aí eu procurei a medicina alternativa e foi quando eu larguei disso e parece que carregou a pilha, sabe? [risos] Logo eu já voltei ao normal e larguei o outro serviço e eu fiquei só aqui mesmo [...] Ajudou a largar o remédio, e os dois cargos eu tive que optar, porque além de não estar fazendo bem pra mim, porque aí me sobrecarregou, né? (PROF 3B)

Depois de perceber que sua vida tinha caído em um contínuo de dever-dever (conforme tipologia descrita anteriormente) e que, sendo assim, sua saúde chegou

ao ponto de exigir antidepressivos, a professora decidiu abandonar um de seus cargos e, ao fazê-lo, afirmou ter conseguido recuperar o tempo para si, isto é, os recursos e a energia para investir em si. Feito isso, ela afirmou ter recuperado a própria saúde.

Esse recurso de redução da jornada também foi descrito pelo clássico estudo de Lapo e Bueno (2002), conforme já apresentado em nossa revisão de literatura. Segundo essas autoras, reduzir a jornada é uma das estratégias que, em alguns casos, costumam preceder a decisão mais radical que é a de abandonar a profissão.

Trata-se, portanto, de um recuo, uma tentativa de conciliação entre o trabalho, a vida pessoal e a saúde, tentativa essa que geralmente indica a existência de um grande conflito/sofrimento no trabalho e que, quando não resolve a questão, pode gerar o abandono da profissão, conforme mencionado.

Não foram muitos os professores entrevistados que relataram ter se utilizado desse recurso, mas houve também alguns que apontaram ter essa intenção, além de outros que informaram sonhar com a aposentadoria de um dos cargos como medida equivalente, ainda que isso não dependa necessariamente de uma decisão, mas, sobretudo, do tempo. Desse modo, tal fato não pode ser considerado propriamente um recurso, mas sim uma conquista (a de um direito) que poderá exercer efeito similar.

Entre os professores que mencionaram ter feito uso desse recurso, as declarações foram todas positivas, isto é, indicaram que a referida medida ajudou a recuperar o fôlego e a equilibrar melhor a vida, conforme, por exemplo, outra parte da narrativa da professora que mencionamos anteriormente:

[...] continuei aqui só, aí teve colegas que falaram pra mim: “mas você vai perder dinheiro” eu falava: “eu vou ganhar sossego?”, dinheiro é o de menos, foi aí que eu peguei e parei, aí eu ganhei na minha saúde e ganhei na saúde da minha filha, porque até ela ficou feliz, porque a gente se via às cinco horas da manhã eu colocava ela na perua e depois a gente só se via oito horas da noite, ela ficava muito triste por conta disso. (PROF 3B)

Como se observa, a redução da jornada traz o benefício direto de auxiliar na ampliação da vida (isto é, mais tempo e mais recursos pessoais para si), mas, por outro lado, ela pode gerar outro problema: o financeiro. Foi isso, por exemplo, que outro professor na mesma situação (de optar pela redução de jornada) também declarou:

Por estar em uma escola só hoje eu consigo [levar menos trabalho para casa], quando tinha as outras eu realmente tinha mais dificuldade, é logico que com a experiência vai levando a gente a aprender a trabalhar essas partes [...] tanto que estou fazendo as especializações junto com a licenciatura, pretendo o ano que vem me organizar para fazer o mestrado, atualmente por conta de estar perto da escola que eu trabalho e trabalhar só em uma escola, não tenho tido nada que seja dissonante para atrapalhar, mas em contrapartida eu acho que tenho que procurar outra escola por conta das questões financeiras. (PROF 5A)

Assim, a opção de reduzir a jornada se demonstrou um importante recurso para alguns professores. Uma vez utilizado, no entanto, ele acabou gerando outro problema, que é o financeiro, visto que, conforme já discutido, o salário dos professores é reconhecidamente baixo em nosso país. Desse modo, o professor que se utiliza desse recurso acaba se deparando com um dilema. Por um lado, ele reduz sua jornada para poder ampliar a vida. Ao fazê-lo, contudo, ele enfrenta outro problema que, guardadas as devidas proporções, tende justamente a prejudicar essa sonhada ampliação.

Não é à toa que muitos professores se queixaram do salário, pois ele não é reconhecido como estando à altura da importância social do professor, tampouco da intensidade, da complexidade e do nível de investimento de recursos pessoais que ele demanda.

Outras manifestações correlatas (ou alternativas) dessa estratégia também foram citadas por meio de expressões como “diminuir o ritmo”, “desacelerar” ou, ainda, “pensar mais em si”. Isso, contudo, sem necessariamente denotar a intenção de reduzir a jornada, o que significa dizer que a estratégia em questão seria a de manter a jornada para não impactar nos rendimentos, mas não manter o mesmo ritmo e o mesmo nível de envolvimento com o trabalho. Em outras palavras, significaria preservar a jornada, mas diminuir tanto o ritmo, como o envolvimento com o trabalho.

Apresentada desta forma, a questão parece até constituir uma estratégia específica, ou seja, distinta das demais. De igual maneira, ela parece também remeter à estratégia anteriormente comentada de desresponsabilização. Se, contudo, ela não configurar uma estratégia à parte nem corresponder às estratégias já comentadas, podemos dizer ao menos que ela se encontra na intersecção entre elas, isto é, entre a desresponsabilização e a redução da jornada. Tal representação

nos parece suficiente tendo em vista que o objetivo almejado por elas é o mesmo, qual seja: ampliar a vida e preservar a saúde.

D) Apoio da família e/ou estado de reclusão

Outro recurso que foi bastante mencionado pelos professores entrevistados foi o de poder se apoiar no acolhimento familiar, ou seja, poder contar com o apoio e o suporte da família. Outros, por sua vez, referiram a necessidade de ficar em reclusão por algum tempo, privando-se de qualquer contato, mesmo com a família. Tendo em vista que ambos os recursos envolvem algum tipo de relação com a família (buscar seu apoio ou se privar dela), vamos os considerar aqui em planos paralelos.

Houve, por exemplo, alguns casos em que a menção foi a uma soma das duas coisas, isto é, a utilização de um tempo para reclusão e silêncio – de modo a aliviar a tensão – e, feito isso, a retomada da convivência familiar. Esse terceiro recurso, no entanto, não foi o mais recorrente.

Algumas dessas situações acabaram ficando evidentes por meio de alguns trechos de entrevistas anteriormente transcritos. Este foi o caso, por exemplo, do professor que se referiu a sua família como aquela que lhe dá o “suporte necessário para essa maratona louca” (PROF 4B).

Esse foi também o caso da professora que declarou se sentir diante de um dilema porque ela costuma sair da escola tão irritada que, ao “entrar no carro do marido”, acaba achando que “o som está muito alto” e, assim, tem que “pedir para abaixar” (PROF 1A), mesmo considerando que a música é uma das suas fontes de admiração. Na mesma fala, essa professora também disse que “quando chega em casa você não quer ouvir nada”, ou seja, ao chegar em casa ela sentia a necessidade de ficar em silêncio. Discutimos esse assunto em detalhes quando abordamos o item “barulho de escola”.

Em outro trecho de sua fala, no entanto, a mesma professora menciona o quanto o apoio familiar (do seu marido) lhe era importante, pois, ao conversar com ele, seu mecanismo de tentar ir se desligando da escola aos poucos se tornava possível.

Não [não consegue se desligar facilmente], vou me desligando aos poucos, porque, por exemplo, eu chego e já vou falando o que aconteceu “hoje eu peguei um aluno assim, assim, assim...”, sabe? Geralmente são coisas negativas: “hoje a aluna cabulou a aula, atrapalhou a aula”, então converso com meu marido, acabo chorando as pitangas e aí depois que eu falo eu começo a me desligar dos problemas. (PROF 1A)

No mesmo sentido, outra professora relata como funciona sua estratégia de ir para o quarto e ficar em silêncio até que se sinta mais aliviada, ao mesmo tempo em que busca fixar na mente a ideia de que não adianta ficar se preocupando com o problema na sua casa, uma vez que ele só poderá ser resolvido depois, na própria escola.

Quando está assim, que me stressou muito, aí eu fico no meu quarto, fico lá cinco minutos fechadinha, depois eu saio, já respirei, né? Aquele silêncio, porque eu também não posso descontar no outro que não tem nada a ver, então eu vou no meu quarto, fico lá, penso que isso não vou resolver e aí chega, parou aqui, paro de sofrer. E aí no outro dia quando eu chego no serviço, aí eu vou lá e tento resolver aquilo, eu converso, eu falo. (PROF 3B)

Tudo isso, segundo ela, é feito de modo consciente não apenas para se desligar dos problemas do trabalho, mas também visando não afetar a convivência familiar, referida como sendo de grande importância para ela, especialmente no tocante à filha.

Vemos, assim, que ter o apoio familiar funciona para alguns como um recurso defensivo, sendo-lhes um importante fator de proteção, ao mesmo tempo em que ficar recluso (em silêncio) torna-se um imperativo para muitos, funcionando, ao mesmo tempo, como recurso de defesa diante do sofrimento e de recuperação para o trabalho e para a própria vida.

Resta saber, no entanto, se todos os que precisam se utilizar da reclusão e do silêncio como recurso (ainda que só por alguns minutos) possuem plenas condições para tal, uma vez que talvez nem todas as configurações familiares permitam isso plenamente. Em caso negativo, decerto o sofrimento deve ser ainda maior.

Casos assim, todavia, não puderam ser apurados por meio deste estudo, até porque, segundo Dejours (2015), há aqueles que preferem o silêncio não para se recuperar, mas sim para nele se isolar. Para esses, silenciar sobre o sofrimento que estão vivenciando é que funciona como estratégia, o que torna ainda mais intenso esse sofrimento, visto que nem todos se sentem confortáveis em compartilhar, talvez por entenderem que só deveriam fazê-lo na presença de um terapeuta.

Isso nos faz recordar de uma professora que, durante sua entrevista, mencionou estar fazendo uso de ansiolíticos, mas não querer que os colegas soubessem, pois, segundo ela, caso eles descobrissem, iriam estigmatizá-la como “louca”.

E) Investimentos pessoais

Investir em si é algo que também apareceu nas entrevistas como estratégico para a manutenção do equilíbrio entre trabalho, vida cotidiana e saúde de alguns professores. Nesse sentido, as formas de investimento (em si) mais relatadas por eles foram a atividade física e a alimentação.

Conforme mencionamos anteriormente, a despeito dos relatos a serem apresentados, poucos foram os professores que declararam conseguir incluir a atividade física na sua rotina, bem como ter uma alimentação que eles pudessem considerar adequada. Tanto é que, como vimos, a atividade física foi a ausência (da vida cotidiana) mais sentida e referida pelos entrevistados quando eles foram indagados a respeito do assunto, uma vez que ela seria justamente uma das representações (ou reflexos) do tempo para si, isto é, da dimensão (investimento pessoal) que eles declararam estar faltando no seu cotidiano. Cabe lembrar que tal dimensão contempla também outras atividades, como lazer, viagens e o próprio descanso.

Para os poucos professores que citaram a atividade física e a alimentação dita saudável como as bases da sua estratégia de equilíbrio, foi possível perceber que tais atividades possuíam, de fato, um significado muito importante para eles, de modo que construíram em torno delas um discurso de grande valorização, demonstrando ser-lhes fortemente apegados.

Foi o que vimos anteriormente, por exemplo, no caso do professor 1C, para quem a atividade física e a alimentação garantiriam a possibilidade de não adoecer mesmo diante da intensa cobrança e das inúmeras exigências impostas pelo trabalho. Ao narrar, entretanto, que nem mesmo essa atividade física havia lhe poupado da queda na imunidade que o levou ao adoecimento no final do semestre (período no qual o trabalho teria se intensificado de forma ainda mais drástica), o

referido professor afirmou que, se não fosse a atividade física, a situação teria sido ainda pior. Dada a pertinência do contexto, cabe retomar seu depoimento:

[...] então eu acho que a pessoa deve ter uma atividade física cotidiana, ela precisa estar pensando na alimentação dela [...] vou até citar exemplos, na quantidade de gorduras que ela vai ingerir, na quantidade de carboidratos que ela vai ingerir, enfim, eu acho que alimentação é base para tudo isso e eu tomo muito cuidado com isso, sabe? [...] como aconteceu comigo, eu estava bem, tal, de repente minha resistência desabou, porque eu não parava, não tinha tempo, sabe? E continuei, fiz academia a semana inteira e isso acho que me deu um gás pra dizer a verdade, senão eu acho que teria piorado a situação. (PROF 1C)

Do mesmo modo, vimos também o caso da professora que mencionou ter começado a praticar atividades físicas regularmente a partir do momento em que vivenciou uma crise na sua saúde, momento este que coincidiu com seu ingresso no programa do ensino integral, o qual, segundo ela, foi sua “fase de adaptação” (PROF 4D).

De acordo com a referida professora, a atividade física passou a ser sua “válvula de escape” e parte obrigatória da sua rotina, garantindo a manutenção do seu equilíbrio. Isso teria ficado ainda mais evidente quando ela passou por uma nova situação limite no trabalho (conflito interpessoal) e, uma vez impossibilitada de praticar atividade física por conta de uma lesão, acabou caindo em uma profunda crise de saúde. Retomando sua fala por questões de pertinência (assim como na situação anterior), cabe destacar o trecho de interesse:

[...] então por isso que eu priorizo muito a minha corrida, porque é a válvula de escape que eu tenho, porque chegou, eu estava há um tempo atrás, eu estava num nível de descontar nos meus filhos, toda a minha angústia, toda a minha... não, eu falei, não! [...] E eu não tive, né, infelizmente, foi aí que eu tive que partir pros remédios, por causa do bruxismo, que realmente acordava, estava toda essa região dolorida, dava dor de cabeça, ah, uma coisa de, de louco! E aí eu não tive, né, a corrida... A corrida está comigo já vai fazer dois anos. (PROF 4D)

Conforme foi dito, poucos foram os professores entrevistados que declararam conseguir incluir a prática da atividade física regularmente em seu cotidiano. Curiosamente, os dois casos citados dizem respeito ao contexto do ensino integral. Como a jornada de trabalho desses professores termina às 16h00 e eles não podem acumular cargo, isso talvez explique, ao menos em partes, o porquê de eles conseguirem manter tal regularidade, isso enquanto a maioria dos entrevistados declarou ter vontade de fazê-lo, mas não conseguir.

É fato também que, mesmo no tocante ao contexto do próprio ensino integral, essa não foi a realidade da maioria dos entrevistados. O mais comum foi ouvir que a forte vinculação que sentem com o trabalho, assim como as demais obrigações e, sobretudo, o cansaço tiravam-lhes a disponibilidade para tal.

Desse modo, um elemento diferencial nas falas dos dois professores supracitados foi a importância atribuída por eles à atividade física que eles praticavam, o que os levou a despende muito esforço e determinação para buscar mantê-las regularmente, tendo em vista os benefícios que relataram sentir, conforme foi possível identificar por meio dos seus depoimentos.

Tratou-se, no entanto, de dois casos que ficaram acima da média dos entrevistados. Mais comuns, por outro lado, foram as menções à enorme dificuldade de vencer o cansaço, o qual, por sua vez, não é um cansaço comum, conforme discutimos em item anterior (cansaço de escola).

Entre os professores do ensino regular, alguns pouquíssimos também relataram praticar atividades físicas, mas não de modo tão regular e altamente incorporado à rotina como nos dois casos supracitados. Nesses casos (professores do ensino regular), as atividades físicas relatadas eram praticadas em geral de um modo um tanto quanto irregular e não foram descritas como sendo a “válvula de escape” ou mesmo o ponto fundamental de equilíbrio de nenhum dos professores em questão.

O mais próximo disso que encontramos entre os professores do ensino regular foi o caso do professor 5A que, por recomendações médicas e tendo em vista a necessidade de emagrecimento, adotou com regularidade a caminhada e a corrida. Cabe destacar que ele foi um dos casos de professores que decidiram reduzir a jornada para ampliar a vida, conforme descrevemos anteriormente.

Em outras palavras, ele precisou reduzir a jornada para conseguir conciliar sua necessidade de praticar atividade física, além de atender a outros domínios da sua vida pessoal, como os estudos (que ele disse priorizar) e a própria redução de sua permanência em sala de aula, atividade essa que, segundo ele, trazia prejuízos bem específicos à saúde.

Então porque eu tenho problema de ácido úrico eu tenho problema de gota, então a sala de aula acaba me gerando dores, muito tempo em pé, então por conta disso, tenho buscado me cuidar, fazendo essas caminhadas e

corridas, eu emagreci 40 quilos, só para você ter ideia, eu pesava 120 quilos então, então eu uso a educação justamente por isso, que eu venho andando para escola, mudei os hábitos alimentares para não prejudicar tanto, mas a sala de aula já me prejudicou no sentido de saúde por ficar o tempo todo em pé. (PROF 5A)

Conforme mencionado, embora a prática regular de atividade tenha sido reconhecida pelos entrevistados como algo benéfico à saúde, ela parece constituir um sonho distante para a maioria deles, os quais se declararam muito cansados devido a sua rotina de trabalho e, por isso, indisponíveis, conforme discutimos anteriormente.

O mais comum foi ouvir frases como “eu gostaria de praticar algum esporte, mas ando muito cansado” (PROF 4B), ou ainda declarações como a seguinte, já vista anteriormente, mas reapresentada dada a sua pertinência:

Pois é a questão da prática do esporte, é uma questão que eu necessito, eu sinto o desejo, dedico atenção, mas infelizmente não estou podendo fazer, por conta claro das muitas atividades, porque parece que não, mas a preparação de aulas, o estudo a correção do material, e você acompanhar os alunos, aqui na escola eu leciono para sete sextos anos, então isso me absorve. (PROF 9A)

Diante disso, é possível perceber que a estratégia do investimento em si, tanto de modo geral, como de modo específico (atividade física, por exemplo), é algo que parece ficar distante do horizonte cotidiano da maioria dos professores em virtude não apenas do horário e das demandas de trabalho, mas, sobretudo, dos efeitos (do desgaste) que esse trabalho produz nos professores.

Sendo assim, ao mesmo tempo em que parece ser uma estratégia acessível, os desdobramentos do trabalho sobre o físico e o emocional dos professores acabam empurrando para uma situação contrária, isto é, para a reclusão e a retração. Neste sentido, a fala de um dos diretores (que também é professor) parece ser elucidativa para a conclusão desta discussão.

Ao declarar que gostava muito de pescar, mas que mesmo sentido a necessidade não estava mais indo fazê-lo, ele havia inicialmente atribuído tal ausência a sua “falta de planejamento e organização do tempo”. Ao aprofundar sua narrativa sobre o assunto, todavia, ele foi refletindo a respeito do caso e do tipo de cansaço que sentia, formando uma espécie de diálogo com ele mesmo.

Sendo assim, na medida em que foi falando, parece que ele foi também percebendo o quanto tal discurso de autculpabilização não se sustentava, conforme podemos ver a seguir:

Esse desânimo que a gente falou, acho que são os dois, porque olha só, de repente nós estamos aqui, segunda-feira vindo de um feriado prolongado, energia renovada, “puxa vida, sábado que vem eu acho que eu poderia, eu vou pescar”, só que aí vai indo, vai passando os dias da semana, quando você chega lá na quinta você já está meio assim: “puxa, vou ter que levantar cedo, vou ter que...”, e aí você acaba... As duas coisas estão ligadas, né, talvez essa desorganização se deve talvez ao cansaço, uma coisa que eu não tinha parado pra pensar, eu estou culpando a minha falta de organização para questão de lazer, mas o cansaço implica também nisso que eu chamo de falta de organização, essa vontade minha de ficar deitado ali, de assistir um filme, de ficar mais em casa, “ah, não quero sair, eu quero ficar em casa”, então o cansaço tem a ver. (DIRETOR B)

Tendo em vista que, efetivamente, cada caso é um caso (conforme defende a sabedoria popular), a estratégia de investimento pessoal para a manutenção do equilíbrio encontrou também outra forma muito específica de manifestação que foi mencionada apenas pela professora 2D, mas que também deve ser parte do repertório de estratégias de outros tantos professores e, por isso, tornou-se digna de nota.

Trata-se do prolongamento do sono, sempre que possível, como forma de recuperação. Isso foi o que uma das professoras entrevistadas comentou. Segundo ela, a escola lhe causava um cansaço fora do comum. Na qualidade de uma das formas de se recuperar, ela buscava prolongar o sono no fim de semana, mesmo que isso lhe custasse sacrificar algumas possibilidades de lazer. Isso porque, ao longo de sua experiência, ela foi percebendo que, quando ela não dormia bem nas suas folgas, suas defesas fisiológicas se debilitavam significativamente.

Eu não vou chegar em casa às nove meia da noite e vou para academia, pra depois tomar banho, pra depois jantar, pra depois acordar às cinco e quarenta da manhã, não dá, eu não consigo, daí fico doente, porque eu preciso dormir, dez horas da noite eu durmo, dez e meia no máximo, eu não consigo chegar em casa e ficar enrolando, é chega, come, banho e cama [...] Eu tenho porque senão eu não funciona, os dias que eu não faço isso eu não funciona e fico doente [...] e daí chega no fim de semana, por exemplo, eu poderia fazer mais coisas, eu faço menos porque de manhã eu quero dormir um pouco mais... (PROF 2D)

É interessante notar que, durante a fala dessa professora, a atividade física acabou sendo citada, mas não enquanto algo que ela estava praticando. Antes, foi citada como uma ausência sentida. Conforme se pode observar, enquanto alguns professores mencionaram precisar da atividade física para se manterem saudáveis

(PROF 1C, por exemplo), a professora em questão declarou que abre mão tanto da atividade física, como de parte do seu lazer para poder dormir mais, pois, segundo ela, esse é um dos seus principais recursos de manutenção da saúde.

Cabe lembrar que, em outro trecho, essa mesma professora citou novamente a atividade física, mas desta vez como uma metáfora para explicar o tipo de cansaço que ela sentia. Tal intensidade de cansaço talvez explique a necessidade de sono prolongado que ela relatou, mais até do que o próprio fato de acordar muito cedo ao longo da semana:

Olha, eu sou super hiperativa, mas eu fico muito cansada, parece que quando eu saio daqui assim o outro trabalho que eu vou fazer é o lazer, eu vejo como lazer porque aqui é aquele que te esgota, te arreventa, você sai daqui parece que você malhou as oito horas [...] (PROF 2D)

Concluimos então que, embora o investimento em si funcione como um importante recurso defensivo, sendo inclusive reconhecido como tal pelos próprios professores (em suas múltiplas e subjetivas formas), a adoção de tal estratégia parece se constituir em uma possibilidade muito pouco acessível para a maioria deles. Entre os poucos que declararam conseguir fazê-lo, ficou claro que precisaram abrir mão de algum outro elemento de relevância pessoal, tal qual um maior tempo de descanso ou de convívio familiar, em alguns casos, e do próprio lazer, em outros.

Isso nos coloca diante da pergunta-problema central desta pesquisa que é: até que ponto o trabalho do professor invade sua vida de modo a lhe privar de possibilidades de recuperação, constituindo, assim, um mecanismo que ajuda a explicar o adoecimento? Pelo que vimos até o momento, os depoimentos dos professores têm, em sua maioria, confirmado a relevância de tal pergunta-problema, assim como a factibilidade do pressuposto (a hipótese) que a norteia.

F) Pensamento afirmativo, negação e não estratégia

Entre as diversas estratégias defensivas que pudemos identificar nos relatos dos professores entrevistados, foi possível encontrar um tipo que chamamos aqui inicialmente de pensamento afirmativo.

Tal estratégia se manifestou, sobretudo, diante de situações adversas que os professores mencionaram estar vivenciando e para as quais eles pareciam não ter nenhuma outra estratégia ou recurso considerado efetivo, restando-lhes apenas se

apegar a algum tipo de pensamento afirmativo, ou seja, a uma espécie de postura positiva ou otimista.

Esse foi o caso, por exemplo, da professora 10A, a qual, além da docência, exercia também a função de coordenadora pedagógica em outra escola. Segundo ela, seu trabalho como professora ia bem (conforme já abordamos anteriormente), mas seu cargo como coordenadora estava lhe rendendo muita tensão. Isso, principalmente em decorrência de uma mudança que ela havia empreendido, conforme explica:

[...] até o ano passado eu era coordenadora de EMEF, que são duas coordenadoras, uma fica no período da manhã e a outra cobre o outro período da tarde, então nós dividíamos as tarefas, agora eu fui para uma EMEI, que é educação infantil e na educação infantil na prefeitura só tem uma coordenadora, então tudo tem que estar de olho, todo passa por mim, é questão de disciplina, é pedagógico, é tudo, eu acho que nisso eu estou me cansando mais [...] você tem que ficar atenta, são crianças, tem que ter o máximo de cuidado, então tudo isso está me consumindo energia, mais do que no ano passado. (PROF 10A)

Ao falar mais a respeito da dinâmica dessa nova realidade de trabalho e dos seus efeitos sobre a saúde, a referida professora/coordenadora acrescentou que, além do cansaço que a atenção contínua prestada às crianças gerava, outros fatores, como a exigência constante de mediar conflitos, assim como a dificuldade de conseguir ter um horário regular para almoçar, também estavam afetando seu bem-estar e sua saúde.

Foi aí que ela expôs sua estratégia defensiva de se apegar a um pensamento afirmativo, conforme citamos. No seu caso, tal pensamento consistiu em afirmar para si mesma que se trata apenas de uma situação nova à qual ela iria se adaptar, isto é, uma fase que iria passar:

Na coordenação, uma coisa que eu não gosto é conflito entre pais e professores, um não entendendo o trabalho do outro, e aí você tem que entrar no meio para mediar esse conflito. É muito desgastante [...] prejudica essa correria do dia a dia, a de não almoçar num dia, e no outro almoçar fora do horário, dessa tensão de resolver conflitos, isso prejudica bastante [...] Talvez depois que eu me acostumar, um ano, dois anos numa mesma escola, eu volte naquele ritmo de administrar com mais facilidade. (PROF 10A)

Situação semelhante foi identificada de modo muito comum nos depoimentos dos professores da Escola C, escola esta que, conforme apresentamos anteriormente, estava passando por um momento singular que envolveu a troca de gestão, assim como a existência de dificuldades financeiras e a falta de alguns

membros da equipe, o que estava exigindo um empenho intenso dos professores, inclusive para substituir aulas nos momentos em que eles deveriam estar fazendo as outras atividades programáticas do ensino integral.

Diante dessas adversidades, eles apresentaram uma espécie de discurso coletivo calcado na mesma lógica do pensamento afirmativo. Segundo eles, toda aquela pressão que estavam vivenciando iria passar assim que a escola se adaptasse ao modelo de ensino integral. É o que se vê, por exemplo, no seguinte depoimento:

[...] é que essa escola está no terceiro ano de escola integral, está caminhando, teve troca de gestão, tem muita coisa que está sendo mudada, está melhorando, porque eu peguei o final da outra gestão e agora tem a DIRETORA C, ela é nova e veio pra cá em [...] janeiro desse ano, então a escola está passando por uma fase de transição, de mudança mesmo em todos os aspectos, mas que está sendo positiva [...] Pelo tempo que a escola está no programa [de ensino integral] era para a escola estar redondinha e ela ainda não está redondinha, uma escola que está no terceiro ano de escola integral era pra ser algo redondo então não está ainda redondo, mas a gente espera que fique redondo porque a ideia do projeto é muito bom [...] (PROF 2C)

Na outra escola de ensino integral em que realizamos as entrevistas (Escola D), pudemos identificar também o mesmo tipo de recurso, mas, naquele caso, o pensamento afirmativo se mostrou ancorado em outro tipo de argumento, o qual, por sua vez, refletia a realidade específica daquela escola. Por lá foi muito recorrente ouvir dos professores a afirmação de que a escola integral exigia muito mesmo e que era preciso suportar isso para nela se manter.

Dito de outro modo, construiu-se ali um discurso afirmativo baseado na naturalização da alta exigência do trabalho (assim como do eventual sofrimento decorrente disso), de maneira que os professores se ancoram nesse discurso de naturalização para se conformarem com aquilo. Segundo alguns deles, por exemplo: “essa escola aqui principalmente não é para todos, é para poucos”, conforme vimos anteriormente no depoimento da professora 2D.

Na continuação da sua fala, a professora em questão mencionou que aquela se tratava de uma escola cujo nível de exigência era muito alto, podendo levar até a adoecer, como aconteceu com ela no início de seu trabalho ali. Desse modo, ao falar que aquela escola não era para todos, ela não fez uso de um discurso de segregação, como poderia parecer, mas sim de uma confissão de trabalho árduo a realizar, ou seja, de aceitação do peso do dever. O sentido utilizado, portanto, foi o

de que nem todos os professores aceitavam se submeter àquele ritmo de trabalho com toda a sua cobrança e intensidade.

No contexto da escola integral, buscar focalizar as contrapartidas consideradas positivas do programa (como, por exemplo, as oportunidades de formação – quando elas existiam) também fez parte do tipo de estratégia de pensamento afirmativo que pudemos identificar entre os seus professores.

Afirmar repetidas vezes para si mesmo que não adiantava ficar ligado continuamente aos problemas da escola (depois do término do horário letivo), por exemplo, também fez parte da estratégia em questão. Isso porque, conforme vimos anteriormente, no caso da professora 3B, ela argumentou que tais problemas só poderiam ser resolvidos no dia seguinte, ao se retomar a rotina de trabalho.

Por mais lógica e coerente que tal afirmação seja, a maioria dos professores relatou ter dificuldades em se desligar dos problemas da escola, ou seja, nem todos conseguem ficar satisfeitos apenas se sustentando em tal pensamento positivo, conforme vimos. Desse modo, aqueles que se apoiaram em tal argumento demonstraram fazê-lo justamente a título de estratégia consciente que visa controlar a ansiedade e conseguir se desligar do trabalho.

Entre os diretores, por exemplo, esse recurso também foi referido, assim como outras estratégias já mencionadas, tais quais a de tentar se desprender do trabalho (desprendimento) ou mesmo a de ficar recluso. Tendo em vista que eles talvez lidem com uma carga muito maior de preocupações do que os professores (uma vez que ficam em contato com os mais diversos problemas da escola), o recurso da afirmação positiva visando se desligar do trabalho parece ser de importância vital. Tal estratégia foi referida pelo seguinte diretor:

Desligo! Totalmente! Adquiri! Adquiri, falo como se fosse uma tomada, eu vou e desligo, aí eu vou lembrar no outro dia.[...] Não! No início não, no início eu era ligado 24h na escola, né, mas a gente vai adquirindo um hábito de, de esquecer. Assim: deixa lá, no outro dia eu... Quando saio daqui com problema só vou poder resolver no outro dia, então eu deixo e vou. Viver minha vida fora daqui. (DIRETOR D)

Conforme já vimos, esse parece ser um recurso defensivo que funciona muito bem. Ao mesmo tempo, no entanto, ele se mostrou acessível a bem poucos, uma vez que nem todos conseguem se desligar com tanta facilidade mediante a simples sustentação em algum pensamento afirmativo, por mais que eles tentem, conforme

já discutimos. Isso porque, embora seja algo que possa ser trabalhado, o limite subjetivo de cada um é simplesmente singular.

Enquanto, por um lado, alguns (poucos) conseguem se prender a algum pensamento afirmativo (ou otimismo) e, assim, enfrentar as adversidades e o sofrimento no trabalho, transformando-o (Cf. Dejours, 2015), há outros tantos que mencionaram apenas que estão “levando”, ou seja, que não possuem qualquer estratégia defensiva considerada por eles válida. Dito de outro modo, parece se tratar de uma confissão de vulnerabilidade.

Ao perguntarmos sobre isso, alguns professores admitiram simplesmente não possuir estratégia alguma e estar apenas “tocando”. Em alguns casos, essa declaração veio acompanhada de certa dose de pensamento afirmativo, ou seja, não representou uma declaração de vulnerabilidade absoluta. Em outros, por sua vez, embora o entrevistado tenha mencionado não possuir nenhuma estratégia defensiva, foi possível perceber que, de modo contrário, havia uma em prática que ele mesmo não estava percebendo, ou seja, nem todas as estratégias empregadas pelos professores entrevistados pareceram ter sido percebidas conscientemente por eles.

Este foi o caso, por exemplo, da professora 10A. Conforme vimos anteriormente, ela deixou explícito que estava recorrendo à estratégia do pensamento afirmativo. Ao lhe perguntarmos, contudo, se ela possuía alguma estratégia, sua resposta foi a seguinte:

Eu apenas estou tocando, eu não tenho estratégia, eu não consegui parar e falar: “olha vou esquecer isso daqui”, não consigo, talvez seja no fato de estar iniciando numa nova escola, numa faixa etária diferente, então estou ainda numa fase de adaptação, então eu estou só esperando mesmo o tempo passar [...], mas para o ano que vem já estarei, pelo que me conheço, acho que vou superar, só o tempo mesmo para me ajudar. (PROF 10A)

Embora tais casos, como o supramencionado, tenham oscilado entre se apegar a algum pensamento positivo (como acreditar que o tempo vai curar o sofrimento) e à confissão de vulnerabilidade (a de declarar não ter qualquer estratégia), foi possível identificar alguns casos de professores que literalmente só estavam “tocando” a vida, sem demonstrarem qualquer estratégia defensiva em curso, mas apenas uma profunda tristeza.

Esses, segundo o que pudemos constatar, parecem ficar à deriva dentro do oceano de agressões à saúde que vivenciam cotidianamente em seu trabalho, as quais acabam por avançar sobre outras dimensões da vida, conforme o relato abaixo:

Ultimamente não, eu estou bem parado e isso não é bom, eu tenho ficado mais em função do trabalho e casa e sei que isso não é bom, mas uma coisa vai puxando a outra [...]. Essa coisa do cotidiano envolve até a parte afetiva, às vezes você acaba se esquecendo, deixa pra depois, e aí você acaba ficando sozinho [...]. Uma coisa puxa a outra. (PROF 2C)

Conforme vimos, alguns professores curiosamente declararam não ter nenhuma estratégia consciente de conciliação entre a vida, o trabalho e a saúde, ainda que o conjunto de sua entrevista tenha mostrado o contrário. Além disso, houve outra situação curiosa: alguns professores que declararam não possuir nenhuma estratégia em curso, acabaram, na verdade, recorrendo à estratégia da negação, talvez como forma de não admitir que estavam vulneráveis.

Esse foi o caso, por exemplo, do professor supramencionado. Após admitir que sua dedicação intensa ao trabalho estava gerando prejuízos à sua vida pessoal e que tais prejuízos incluíam, por exemplo, a indisponibilidade até para estabelecer um relacionamento afetivo (conforme pudemos ver no excerto supracitado), o professor se pôs categoricamente a negar a possibilidade de o trabalho estar agredindo sua saúde:

Agora, levar ao adoecimento, tem um monte de causa que leva, não é só a escola que leva, é um contexto. Pra mim essa realidade não levaria, pra mim não, mas depende do ponto de vista de cada um. Eu acho que tem outras coisas que são intrínsecas que podem te levar a um adoecimento do que a questão da escola, como, por exemplo, a questão financeira, problemas familiares, isso pode indiretamente te levar a ter um problema de saúde. É uma coisa meio aberta, né? Eu tenho esse ponto de vista, de repente as outras pessoas tenham outro ponto de vista, depende também de como você se sente. (PROF 2C)

Como pudemos ver, segundo os argumentos do referido professor, “a questão financeira e os problemas familiares” lhe pareciam ser questões que adoeciam mais do que a escola (o trabalho). Contudo, cabe perguntar o seguinte: Essas “questões familiares” mencionadas por ele não estariam justamente fazendo referência ao problema da solidão que ele havia relatado anteriormente? Ao fazê-lo, por sua vez, ele não tinha dito que tal solidão (ele citou essa questão em outros momentos da entrevista) decorria justamente do enorme espaço que o trabalho ocupava na sua vida? Pareceu-nos que sim, ou seja, embora ele tenha tentado negar, suas palavras

apontaram para uma ação nociva do trabalho sobre sua vida pessoal. E o que é pior, ele demonstrou estar de mãos atadas diante da situação, já que não parecia possuir nenhuma estratégia.

Vemos, desse modo, que diante da não estratégia (isto é, da inexistência de estratégias conscientemente estabelecidas), o recurso seguinte tende a ser a negação, uma vez que admitir estar vulnerável é algo que pode realmente causar grande sofrimento, em especial quando a saúde está sendo agredida justamente por aquilo que deveria ser fonte de vida, que é o trabalho. Foi esse dilema que um dos professores entrevistados bem descreveu:

Aí tem dois aspectos, uma faca de dois gumes, porque se por um lado acaba sobrando pouco tempo pra minha vida pessoal, por outro lado meu trabalho é o que viabiliza tudo: estudos, manter a minha família e planejar as coisas para o futuro, então tem uma influência negativa no aspecto do tempo, mas o trabalho ao lado da minha família é o aspecto central da minha vida. (PROF 1D)

Nos termos explicitados, há, portanto, duas formas de encarar a situação. Ou a pessoa (e aqui não apenas o professor) admite que o trabalho está prejudicando sua vida (quanto isso realmente está acontecendo) e, assim, tende a adicionar mais sofrimento ao processo ou, por outro lado, ela nega que isso está acontecendo e se apegando ao pensamento afirmativo de que qualquer eventual prejuízo se justifica pelo benefício que o trabalho traz.

Tal consideração demonstra que, negação, pensamento afirmativo e outras formas e estratégias de conciliação entre a vida, o trabalho e a saúde costumam caminhar juntas, podendo se somar, de acordo com o que pudemos identificar. Dito de outro modo, o pensamento ou o reforço afirmativo talvez possam se constituir basicamente em apenas outra face da mesma moeda (ou outro nível do mesmo fenômeno) que é o recurso defensivo da negação (Dejours, 2015), ou vice-versa.

2.4 Categoria Temática IV. Saúde dos professores: percepções, concepções e experiências relatadas

Assim como propusemos aos professores perguntas referentes à sua vida pessoal cotidiana e ao seu trabalho, perguntamos também a respeito de sua saúde. Mesmo que tal assunto já tenha surgido entre as falas anteriormente discutidas – até porque, na dinâmica da vida como ela é, os domínios citados se encontram integrados –, os depoimentos específicos dos professores sobre a sua saúde

acabaram revelando uma categoria temática específica (e suas respectivas subcategorias), conforme passamos a apresentar.

A) Autopercepção e concepção de saúde

A despeito de toda a hostilidade que o trabalho impõe à vida dos professores (conforme vimos discutindo até o momento), perguntamos aos participantes da nossa pesquisa se eles consideravam a si mesmos como saudáveis ou não e, diante disso, constatamos que pouco mais da metade deles (62%) declarou se considerar saudável, isto é, mesmo diante de um contexto de trabalho hostil, a maioria se considerou saudável. Embora alguns desse grupo tenham se utilizado nitidamente da estratégia defensiva da negação (isto é, preferiram não admitir que não estavam bem, embora tivessem dado sinais do contrário), consideramos como não saudáveis ou pouco saudáveis apenas aqueles (38%) que assim se declararam.

Além da percepção de saúde de cada um dos entrevistados propriamente dita, o mais significativo foi poder identificar as bases sobre as quais tais percepções estavam ancoradas, isto é, as concepções de saúde subjacentes a cada um deles.

Nesse sentido, curioso também foi notar o profundo contraste revelado entre a percepção da condição de saúde de cada um, por um lado, e o modo como eles enxergavam a relação trabalho-saúde, por outro, conforme veremos mais detalhadamente na próxima subcategoria. Isso porque, enquanto os dados indicaram que pouco mais da maioria dos professores entrevistados se considerava saudável, indicaram também que praticamente todos eles consideravam o seu trabalho como hostil à saúde em alguma medida.

Sendo assim, embora a maioria tenha declarado se considerar saudável, declarou também que isso não era algo mantido graças ao seu trabalho, mas sim apesar dele. Dito de outro modo, os dados indicaram que, para a maioria dos entrevistados (86%), sua saúde era boa, apesar das agressões impostas pelo trabalho. Isso porque eles revelaram ter que lidar cotidianamente com diversas agressões à saúde enfrentadas no contexto de trabalho e, por assim dizer, declararam considerar que seu trabalho prejudica (ou tem o potencial de) a saúde (vide Anexo 7). Desse modo, apenas 14% deles afirmaram considerar que o seu trabalho não prejudica e/ou não tem o potencial de prejudicar a saúde.

Em função disso, torna-se relevante analisar detalhadamente as concepções de saúde subjacente aos participantes, uma vez que elas permitem compreender com profundidade por que a maioria dos entrevistados consegue se considerar (ou se manter) saudável mesmo diante de um contexto de trabalho que eles mesmos reconhecem como sendo hostil, conforme mencionamos.

De um modo geral, a análise conjunta das entrevistas revelou uma concepção de saúde (em termos de grupo) que ficou muito próxima a uma visão ampliada do conceito, diferente da visão tradicional sustentada pelo senso comum, segundo a qual ter saúde significaria estar livre de doenças.

A esse respeito, foi possível identificar que algumas expressões utilizadas por diversos entrevistados refletiram as definições de saúde veiculadas por duas matrizes específicas, as quais mostraram ter significativa penetração entre eles.

Referimo-nos, por um lado, à definição clássica – e técnica – de saúde veiculada pela OMS, que define saúde como um “estado de bem-estar” que envolve domínios distintos (o biológico, o psicológico e o social). Por outro, foi possível também identificar expressões e modos de definir a saúde que remeteram à perspectiva da promoção da saúde, vertente essa que se desenvolveu ao longo da história da Saúde Pública e se notabilizou, sobretudo, por estar comprometida com a atenção primária à saúde. De certo modo, pode-se dizer que tal vertente transita entre os pressupostos clássicos da medicina preventiva, por um lado, e entre a perspectiva da Medicina Social Latino-Americana, por outro, conforme assunto que abordamos no segundo capítulo deste trabalho.

Ainda que, segundo Westphal (2013), o processo histórico de debate em torno dessa vertente da saúde pública tenha conferido à temática da promoção da saúde um lugar de destaque enquanto movimento e que este, por sua vez, tenha reivindicado uma “nova agenda para a saúde”, tal perspectiva acabou por equacionar duas tendências bastante singulares que chegam ao ponto de parecerem conflituosas em alguns momentos.

Isso porque, ao mesmo tempo em que a perspectiva da promoção da saúde passou a se ocupar de questões estruturais, preconizando, por exemplo, a redução das desigualdades e das injustiças sociais enquanto pré-requisitos indispensáveis

para promover a saúde, tal vertente continuou a sustentar uma visão centrada na mudança de comportamentos individuais como caminho para tal.

É nessa linha de comportamentos e hábitos pessoais com potencial de promover a saúde que recomendações como a realização de atividades físicas regulares, alimentação equilibrada e estilos de vida considerados saudáveis, passaram a ser as marcas pelas quais a perspectiva da promoção da saúde tem sido identificada socialmente (no sentido de popularmente), pelo menos nos termos do senso comum.

Cabe ressaltar, no entanto, que nosso objetivo aqui não é submeter tal perspectiva à análise técnica, bem como não temos a intenção de negar a potencial complementariedade que existe entre os dois polos distintos que foram citados (o estrutural e o individual), desde que eles sejam considerados sempre em conjunto.

A questão que mais nos interessa aqui, todavia, é destacar a presença dessas duas tendências no contexto da referida perspectiva e, feito isso, explicitar que as declarações dos professores que nos levaram a identificar algumas das suas concepções de saúde com a perspectiva da promoção da saúde foram ancoradas, sobretudo, na segunda tendência em questão, que é a do comportamento individual, isto é, da adoção de práticas e estilos de vida consideradas saudáveis, conforme apresentamos. É isso, por exemplo, que se observa no seguinte depoimento:

Ser saudável é ter uma certa regra, cuidar da sua alimentação, isso eu cuido, procuro comer nas horas certas, procuro comer de três em três horas, procuro não comer besteira, que tem muito professor que come muito lanche, a vida do professor é assim, ele come um lanche aqui, aí ele vai para outra escola, ele come um lanche lá, e só come porcaria, então eu procuro cuidar dessa parte, essa parte eu cuido direitinho, e a atividade física que eu faço duas vezes por semana, poderia fazer mais, mas como não dá tempo, então o que eu posso eu faço, agora dormir falta, dormir é só no final de semana mesmo, porque eu acho que cinco horas de sono, não resolve. (PROF 7A)

Embora não tenha representado a maioria, tal visão também foi partilhada por outros professores. Há que se destacar ainda o fato de que a alimentação, as atividades físicas e o sono foram citados muitas vezes como elementos indispensáveis à boa saúde, mesmo por aqueles cuja concepção de saúde não demonstrou estar ancorada sobre as mesmas bases do referido estilo de vida saudável que, por sua vez, está vinculado à perspectiva da promoção da saúde, conforme os termos que discutimos anteriormente.

Por outro lado, os depoimentos que se revelaram construídos sob influência da definição veiculada pela OMS oscilaram entre destacar uma ou outra das características de tal definição, apresentando-as poucas vezes de modo integrado. Dito de outra forma, em alguns depoimentos tais características até foram mencionadas de modo conjunto, mas predominou a tendência a se concentrar em uma ou duas delas especificamente. Em alguns casos, por exemplo, os entrevistados fizeram questão de destacar que não enxergavam a saúde como a simples ausência de doenças, mas sim como um estado ou uma sensação positiva, isto é, “sentir-se bem ou sentir-se pleno”, conforme depoimento abaixo:

Sentir-se bem, sentir-se pleno, uma dor de cabeça, eu não penso que seja uma doença, pelo momento que eu passei em 2011 que foi um AVC, um momento grave da minha vida, eu não sabia o que estava acontecendo comigo, nunca tive aquele tipo de sintoma, então foi grave, então eu faço esse comparativo, eu tenho 54 anos e nunca antes nem depois vivi uma condição tão grave quanto aquela, eu penso que não foi um pico, ali sim eu estava doente, então penso e comparo “não, não sou uma pessoa doente”, faço controle da minha pressão, do meu colesterol, observo determinados alimentos para não comer, como regra que o médico me indicou, então eu estou me sentindo bem. (PROF 9A)

Conforme se observa, para o professor supramencionado, o fato de conviver com doenças tais quais a hipertensão e o colesterol elevado não faziam dele uma pessoa doente, até porque, assim como ele mesmo mencionou, tais doenças estavam sendo “controladas” e ele se sentia “bem e pleno”.

Nesses termos, sentir-se bem denota um estado, ou seja, sentir-se bem é igual a estar bem, estar (se sentindo) saudável, o que aproximaria bastante esse depoimento da definição proposta pela OMS, não apenas por entender que saúde não é a ausência de doenças, mas também por defini-la como um “estado de bem-estar”. Ainda assim, não se pode dizer que tal fala tenha desconsiderado a possível mutabilidade desse estado, diferenciando-a ao menos um pouco do modo mais fixo e estável com que a OMS parece se referir a ele.

Ao falar desse “estado de bem-estar”, a definição da OMS faz menção também à multidimensionalidade humana e, conseqüentemente, às múltiplas dimensões da própria saúde¹³⁰, uma vez que fala em um “completo estado de bem-estar físico, mental e social”. Desse modo, o termo “biopsicossocial”, cada vez mais

¹³⁰ Cabe lembrar que, segundo o documento de constituição da OMS: “A saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas na ausência de doença ou de enfermidade” (OMS, 1948).

utilizado contemporaneamente, parece refletir bem tal pressuposto. Foi justamente essa característica que depoimentos de outros professores fizeram questão de destacar. Ao fazê-lo, eles curiosamente frisaram não a integralidade dessas múltiplas dimensões, mas sim aquilo que chamaram de distinção entre a saúde física, a psicológica e a social, conforme podemos ver por meio do seguinte excerto:

Ser saudável, ter saúde eu acho que primeiro é de espírito [...] então eu tenho artrite e eu controlo a minha artrite, e se eu controlo estou saudável, e a enxaqueca que eu tenho e sei controlar também, hoje eu convivo bem com a enxaqueca, mas ela não me incomoda não, só se eu tiver com ela, como eu sei quais são os alimentos que desencadeiam e qual o período que desencadeia eu evito banana, chocolate, bebida alcoólica, o queijo, os embutidos, então tem período que eu falo: “não é bom sorvete”, porque eu sei que vai desencadear, principalmente final de semestre que você está, assim, mais cansado. Então você tem dois tipos de saúde, a física e a mental, e a mental é mais fácil, a física que às vezes pega, mas eu evito.
(PROF 14A)

Ao frisar essa distinção entre as múltiplas dimensões da saúde, a palavra equilíbrio foi uma das expressões mais utilizadas pelos entrevistados que lhe fizeram menção, denotando, de certo modo, duas questões importantes para serem destacadas como resultados que identificamos.

A primeira delas é que as manifestações geralmente trataram daquilo que não se tem ou, pelo menos, daquilo que em algum momento se perdeu. Nesse caso, o próprio equilíbrio. Em segundo lugar, é possível perceber, inclusive por meio dos depoimentos já citados, que, a despeito de algumas expressões mais técnicas ou conceituais presentes nas definições apresentadas pelos professores, o grande ponto de referência para a descrição das suas concepções de saúde foi a própria experiência pessoal. Esse foi o grande e principal parâmetro que pudemos identificar.

Nesse sentido, a influência de algumas definições técnicas e/ou conceituais também foi notória, o que era de se esperar se considerarmos que definições técnicas e conceitos científicos se encontram destilados pelo imaginário social, tendo nele suas diversas formas e meios de penetração. Além do mais, alguns dos professores entrevistados são formados em áreas próximas à da Saúde, como por exemplo, a Biologia.

Ainda assim, embora a influência de termos e conceitos técnicos tenham sido percebidas, elas serviram principalmente como recurso explicativo de apoio nas falas dos professores, isto é, como algo invocado para ajudar a elucidar o que eles

realmente estavam buscando demonstrar. A grande característica, contudo, foi, de fato, a utilização da própria experiência pessoal como parâmetro central (da apresentação da concepção de saúde de cada um). É o que podemos perceber, por exemplo, na fala do seguinte professor:

Ser saudável pra mim é você estar bem fisicamente, emocionalmente, psicologicamente, você estar em equilíbrio. Quando eu falo equilíbrio tem um espectro, né, equilíbrio não é uma coisa específica, mas tem um espectro de equilíbrio que é você estar tocando a vida, você estar conseguindo, você ter serenidade, ter clareza do que você está fazendo, do que está acontecendo, então acho que saúde é isso, é estar nesse espectro de equilíbrio [...] Às vezes eu saio um pouco dele sim [...] ano passado, por exemplo, eu acredito que eu saí desse espectro porque o trabalho acabou me deixando um pouco alterado, assim, emocionalmente e psicologicamente. (PROF 4D)

Nesse mesmo sentido, outra fala demonstra as duas características ora destacadas, que são a menção à multidimensionalidade da saúde e a utilização da experiência pessoal como principal parâmetro. No caso a seguir, até outras dimensões (além da biológica, da psicológica e da social) foram inseridas na descrição:

Ser saudável é quando, as suas saúdes estão em equilíbrio. A minha saúde familiar está em equilíbrio, agora está. A minha saúde física está em equilíbrio, a minha saúde emocional está em equilíbrio, só um pouquinho a espiritual que eu estou retomando agora, estou retomando agora minha saúde espiritual e, tem uma parte cultural sim, boa, né? Lógico que eu não saio todo final de semana e vou no cinema, até mesmo porque eu tenho que levar três comigo, e cinema é caro aqui em São Paulo, pelo amor de Deus, né? Você com duas crianças tem que comprar uma pipoca pelo menos, e a pipoca não sai barato, mas a gente vire e mexe a gente está junto, a gente está fazendo, está indo pra lá, está andando pra cá, então, dessa forma. (PROF 4D)

Conforme foi dito, a utilização da experiência pessoal como principal parâmetro para a descrição das concepções de saúde foi uma característica fundamental apresentada pelos professores entrevistados, e foi justamente ela que nos ajudou a entender duas questões centrais que nos foram colocadas pelos dados durante o nosso trabalho de análise.

Em primeiro lugar, tal característica nos ajudou a compreender por que os professores entrevistados demonstraram um grande descompasso entre a percepção da sua própria condição de saúde, por um lado, e a percepção do nível de agressividade do trabalho sobre ela, por outro, conforme já mencionado no início desta seção. Na ocasião, explicamos que grande parte dos entrevistados declarou se considerar saudável, mas, ainda assim, quase todos eles declararam entender

seu trabalho como nocivo. Como então explicar que a saúde da maioria vai bem, enquanto o trabalho faz mal?

De igual maneira, foi a mesma referida característica que também nos ajudou a entender por que as concepções de saúde apresentadas pelos professores apontaram para uma visão mais complexa de saúde do que a visão que predomina no senso comum (saúde como ausência de doença) ou mesmo na definição técnica da OMS (saúde como pleno estado de bem-estar), conforme passaremos a descrever com mais clareza a seguir.

Conforme vimos discutindo, embora algumas influências notoriamente de ordem técnica e conceitual tenham sido percebidas nas definições de saúde apresentadas por alguns professores, de modo que tais depoimentos tenham se aproximado tanto da concepção mais técnica da OMS, por um lado, como da linha da promoção da saúde, por outro, cabe ressaltar que essa não foi a tendência principal observada, mas sim a secundária.

Embora ancorada na própria experiência vivenciada pelos professores, como vimos, a tendência principal manifesta nas suas declarações encontrou correspondência principalmente na concepção de saúde preconizada pelo campo da Saúde do Trabalhador, fato este que consideramos significativamente surpreendente.

No segundo capítulo deste trabalho, discutimos que, para o campo da Saúde do Trabalhador, a saúde não é considerada um estado fixo e estável de bem-estar, razão pela qual tal perspectiva não compactua com a definição da OMS.

Ancorado em autores de notório saber sobre o assunto, o campo da Saúde do Trabalhador entende a saúde como “a capacidade de o ser vivo estabelecer normas, de tolerar e enfrentar as infidelidades e as agressões do meio”, conforme define Canguilhem (1995); ou ,ainda, como “ter meios de traçar um caminho pessoal e original, em direção ao bem-estar físico, psíquico e social”, conforme Dejours (1986), para quem “a saúde, portanto, é possuir esses meios”.

Poderíamos ainda acrescentar também a própria perspectiva da promoção da saúde, segundo a qual o conceito de saúde não se ancora em parâmetros fixos, mas dinâmicos, uma vez que, conforme Westphal (2013), saúde é um recurso: “saúde é

o maior recurso para o desenvolvimento social, econômico e pessoal, assim como uma dimensão importante da qualidade de vida”.

Podemos ver, portanto, que tanto a perspectiva do campo da Saúde do Trabalhador, como a da promoção da saúde possuem uma concepção de saúde um tanto quanto distinta da definição proposta pela OMS. Não que elas neguem a multidimensionalidade do ser humano e de sua saúde, conforme a OMS define. A grande questão é que elas não reconhecem a saúde como um estado (fixo) de bem-estar.

Para tais perspectivas, a saúde é vista como ação, isto é, como a capacidade de, como um caminho, como meios e recursos de que se precisa. Conforme Canguilhem (1995), por exemplo, ter saúde é “ser capaz de cair enfermo e poder recuperar-se”. Vemos, assim, que estamos diante de uma concepção que vê a saúde como algo mutável e dinâmico, não estanque.

Foi justamente essa característica que predominou nas definições de saúde apresentadas pelos professores, conforme podemos ver, por exemplo, na declaração da seguinte professora:

Ter saúde para mim é você conseguir levantar da cama, tomar um banho, tomar um café, você consegue fazer o que você quiser, agora tem dias que você nem consegue levantar da cama, mas se levanta pensa: “ai que dor de cabeça, tem que ir lá para aquele serviço”, isso não é ter saúde, ter saúde é você conseguir ir aonde você quiser, se eu quiser ir ao shopping que é um lugar barulhento, se eu tenho saúde eu vou, ou se eu quero ir para um cinema que é um lugar tranquilo, se eu tenho saúde eu vou. (PROF 13A)

Conforme se observa, ao mesmo tempo em que a professora se refere à saúde como ter a capacidade, o recurso ou ainda os meios de poder “se levantar da cama, tomar um banho e fazer o que quiser”, ela se volta à sua experiência pessoal como parâmetro, afirmando que não estava conseguindo fazer o que queria, isto é, que não estava tendo esses meios. Foi por isso que, ao perguntarmos se lhe estava sendo possível fazer o que queria e se ela considerava que o trabalho prejudicava sua saúde, sua resposta foi a seguinte:

Nesses últimos tempos para mim não, não está sendo possível, porque eu fiquei doente e estou me recuperando agora [...] Olha, depois desses estresses todos que eu passei, eu considero sim [que o trabalho prejudica a saúde], porque eu fiz todos os exames e não deu nada. (PROF 13A)

No mesmo sentido, ao apresentar sua concepção de saúde, outro professor entrevistado afirmou o seguinte: “É muito relativo, eu acho que ter saúde é você

poder acordar, levantar, trabalhar e voltar, isso é ter saúde” (PROF 3D). Do mesmo modo, referindo-se a sua própria experiência pessoal e considerando a saúde como a “capacidade de”, o “meio” ou o “recurso” (cf. discutido), outro entrevistado declarou que:

Saudável, ter saúde, embora eu seja uma pessoa diabética eu não me considero uma pessoa doente, sou saudável, tenho esse problema, controlo e sou saudável, vivo normalmente, acho que isso é ter saúde, é conseguir viver e viver bem, por exemplo, eu não vou ao médico toda semana, todo o mês, a não ser as consultas que eu tenho que fazer, acho que é isso que é ser saudável, e psicologicamente, e a gente enfrenta esse stress aí, e eu já tive problema de depressão, na verdade estou saindo desse processo, estou melhorando a cada dia, não foi por conta de trabalho, foi por problemas pessoais, eu acho que ser saudável é viver bem, conviver com os problemas de diabetes, mas está tranquilo, está tudo controlado. (PROF 15A)

Dito isso, podemos explicitar nossas principais constatações a respeito da presente subcategoria e afirmar que, a experiência de luta constante pela manutenção da saúde vivenciada cotidianamente pelos professores entrevistados foi o parâmetro principal que os levou, em sua maioria, a se considerarem saudáveis, mesmo admitindo estar diante de um trabalho hostil e agressivo à saúde. Esta foi a constatação que equacionou o dilema com o qual nos deparamos e sobre o qual expusemos anteriormente.

De acordo com Dejours (2015), a saúde pressupõe, de fato, esse movimento constante de buscar o equilíbrio, de buscar transformar o destino do sofrimento no trabalho a fim de que, em vez de se constituir como patogênico, ele seja criativamente transformado. Foi isso que pudemos perceber nas falas dos entrevistados.

Em outro de seus textos, Dejours (1986, p. 11) apresentou sua concepção de saúde de modo significativamente claro. Nela, podemos identificar uma proximidade muito grande com os últimos relatos dos professores que ora apresentamos. Segundo ele:

A saúde é a liberdade de dar a esse corpo a possibilidade de repousar, é a liberdade de lhe dar de comer quando ele tem fome, de fazê-lo dormir quando ele tem sono, de fornecer-lhe açúcar quando baixa a glicemia. É, portanto, a liberdade de adaptação. Não é anormal estar cansado, estar com sono. Não é, talvez, anormal ter uma gripe, e aí vê-se que isso vai longe. Pode ser até que seja normal ter algumas doenças. O que não é normal é não poder cuidar dessa doença, não poder ir para a cama, deixar-se levar pela doença, deixar que as coisas sejam feitas por outro durante algum tempo, parar de trabalhar durante a gripe e depois voltar. Bem-estar

psíquico, em nosso entender, é, simplesmente, a liberdade que é deixada ao desejo de cada um na organização de sua vida.

Diante disso, não há como deixar de mencionar uma questão que despontou de modo muito sintomático em alguns depoimentos. Enquanto, por um lado, a boa alimentação e a prática de atividades físicas foram citadas por muitos professores como indicador de saúde, houve alguns deles que declararam não conseguir se alimentar adequadamente em alguns dias da semana, e isso justamente em função da sua rotina de trabalho. Analisados à luz do excerto supracitado (Idem, Ibidem), podemos dizer que tais relatos revelaram situações de grave agressão à saúde, conforme se observa, por exemplo, no seguinte depoimento:

Bom, segunda e terça são os dias mais corridos, eu entro às sete da manhã e vou até às onze da noite. Na particular eu tenho dez minutos para comer e entrar em aula à tarde [...] Não funciona [o almoço], eu como uma fruta e se eu esqueço de levar eu não como nada e daí eu só vou comer aqui na escola às seis e meia, hora que eu saio da sala de aula. (PROF 15A)

Do mesmo modo, outra professora relatou o seguinte:

Aqui eu moro na esquina, então eu gasto cinco minutos, na outra é quarenta minutos a pé, duas vezes na semana eu vou de Uber, como eu entro às sete da manhã eu vou de Uber e volto a pé, e dois dias da semana eu volto de ônibus e outro dia eu volto a pé, e umas três vezes na semana não dá pra comer. (PROF 13A)

Diante de tudo isso, podemos afirmar, portanto, que o que permitiu à grande parte dos professores entrevistados se considerar saudável (68%), mesmo reconhecendo estar diante de um trabalho hostil (86%), foi o fato de se perceberem como pessoas que estavam em um movimento constante de luta para tentar enfrentar e regular as agressões e as variabilidades vivenciadas no trabalho. Podemos dizer ainda que as concepções de trabalho das quais eles demonstraram partilhar também contribuíram para tal percepção positiva com relação à própria saúde.

No tocante à essa questão, podemos dizer que as concepções de saúde apresentadas por eles oscilaram entre duas tendências distintas, uma principal e outra secundária. A principal foi definir a saúde como um meio e/ou como um recurso, assim como entende o campo da Saúde do Trabalhador. Já a secundária foi enxergar a saúde com base em uma pretensa distinção entre as dimensões física, psicológica e social ou, ainda, a partir da dependência de questões comportamentais (hábitos ditos saudáveis). Isso revelou uma clara influência de

duas perspectivas específicas: a definição de saúde da OMS e a perspectiva da promoção da saúde (ou pelo menos uma das suas linhas de abordagem, conforme vimos).

Desse modo, pudemos dividir as respostas dos participantes entre aquelas que conceberam a saúde como o ato de poder fazer e/ou ter condições de fazer, por um lado, e como o fato de se sentir bem ou estar bem, por outro. Em suma, grande parte dos entrevistados demonstrou conceber a saúde como um meio (um recurso). A outra parte, por sua vez, tendeu a concebê-la como um estado (físico, psicológico e/ou social).

O que houve de mais comum nas falas, todavia, foi a utilização da própria experiência como principal parâmetro de definição do conceito de saúde. Foi justamente isso que nos ajudou a entender o porquê da recorrência de respostas que fizeram questão de distinguir a saúde física da saúde psicológica e da saúde social.

Com relação a essas duas características que foram citadas (uso da própria experiência como forma de apresentar a definição de saúde que se tem e a distinção entre saúdes física, psicológica e social), pudemos perceber que levaram os professores a mencionarem, sobretudo, aquilo que eles estavam sentindo no momento. Em função disso, eles apresentaram também um tipo de fala marcada pela declaração de ausência, isto é, pelo relato daquilo que não se tem, mas que se queria ter. É o que podemos ver, por exemplo, no seguinte depoimento:

Ser saudável é viver bem, e estar bem com você, estar feliz, ter prazer naquilo que você faz, poder nos finais de semana praticar lazer com seu marido, com seu filho, andar num parque com o filho, estar feliz fazendo aquilo; até hoje um professor falou pra mim assim: “nossa, PROF 11A, você está amarga”, não é isso, é que conforme a rotina você fala assim: “nossa, eu estou chata mesmo”, e isso não é ser saudável, você ser uma pessoa chata, ranzinza, que reclama, isso não é ser saudável, e também tem a questão do saudável físico, do corpo, você estar bem com seu corpo, sei lá, saúde do seu corpo, fazer academia [...] Acho que saudável não está só na questão de saúde, na questão de cabeça, de ser feliz, de estar contente com aquilo que faz, não se tornar uma coisa chata, rotina. (PROF 11A)

Por meio desta fala, é possível notar o quanto a professora em questão se ressentia de algo que ela percebe (ou reconhece) não ter, mas que declara que queria ter. Se, para ela, ser saudável significa “viver bem, e estar bem com você, estar feliz”, o fato de ela estar se sentindo “amarga” e até mesmo estar sendo reconhecida pelos colegas como tal não é exatamente a experiência de saúde que

ela gostaria de ter, conforme declarou. Dessa forma, conforme vimos argumentando, ela utilizou a própria experiência vivenciada como parâmetro para apresentar sua definição de saúde, fazendo-o de modo dialético, isto é, definiu saúde como aquilo que ela não tinha, mas que queria ter.

Essa mesma característica pôde ser observada em diversos outros depoimentos, como, por exemplo, o da professora 8A:

Eu acho que é a junção das duas coisas, o psicológico com o físico, no físico acaba se desgastando também muito, mas o seu psicológico muito mais, mas o físico você faz um check-upzinho vê que está tudo bem, vê que o físico está inteirão, agora o psicológico vai aos poucos, vai minando, mas isso não tem jeito, a situação é essa, é um trabalho muito pesado psicologicamente, isso quando você ainda tenta não se envolver com vida pessoal de aluno, porque senão faz mais mal ainda.

Nesse sentido, um professor de educação física que relatou estar passando por um profundo drama pessoal apresentou uma declaração bastante elucidativa do que vimos tentando demonstrar. Devido ao rompimento de ligamento que sofreu, o professor em questão relatou que estava impossibilitado de praticar atividades físicas. Tal situação estava lhe impedindo de praticar uma atividade que ele referiu gostar muito (arbitragem de futebol) e que, por isso, estaria sentido muita falta. Como se não bastasse, ele declarou também que estava praticamente impossibilitado de lecionar devido a problemas que vinha enfrentando com sua voz. Diante disso, ele afirmou que:

Olha, o ser saudável é você estar bem, mentalmente e fisicamente. Então se você fala que não é saudável, eu falo que hoje eu não sou. Por quê? Eu estou num stress muito grande, ansiedade muito grande e estou sem fazer atividade física, então isso pra mim... (PROF 3C)

Para complementar esse quadro, o relato a seguir parece ser significativamente claro no sentido de apresentar o conjunto de características que ora apontamos, quais sejam: a utilização da própria experiência como parâmetro de definição, além da referência àquilo que não se tem (mas que se queria ter) enquanto representação de saúde:

É o que eu tinha antes, né? Você percebe que você era saudável na hora que você perde. Quando você está com boa disposição para fazer bastante coisa ou também para saber dizer “não”, opa! Você está ótimo, mas quando você vê que o corpo já não responde, que você está com alguns problemas que você não consegue nem dormir às vezes, né? (PROF 5B)

Cabe ainda mencionar que a tendência de descrever a própria condição de saúde com base na declaração de ausência (isto é, de falar em saúde a partir

daquilo que não se tem, mas que se queria ter) foi bastante comum principalmente entre professores que se declararam como não saudáveis.

Entre os professores que se declararam saudáveis, por sua vez, a tendência parece ter sido outra. Isso porque inclinaram-se a atribuir sua boa condição de saúde ao seu próprio mérito, ou seja, àquilo que eles tinham (resistência, por exemplo) ou àquilo que eles faziam para conquistar tal condição favorável. É isso que podemos ver, por exemplo, no seguinte depoimento:

Pra mim entra nessa esfera toda que eu citei pra você, então eu acho que a pessoa deve ter uma atividade física cotidiana, ela precisa estar pensando na alimentação dela, ou seja, vou até citar exemplos, na quantidade de gorduras, que ela vai ingerir, na quantidade de carboidratos que ela vai ingerir, enfim, eu acho que alimentação é base para tudo isso e eu tomo muito cuidado com isso, sabe? Evitando frituras, chocolate, sou até um pouco chato em relação a isso, mas eu tento a partir das minha alimentação e das práticas esportivas dar esse elo para uma vida saudável. (PROF 1C)

De igual maneira, podemos ver essas mesmas características em outros excertos já anteriormente citados, tal qual o seguinte:

Ser saudável é ter uma certa regra, cuidar da sua alimentação, isso eu cuido, procuro comer nas horas certas, procuro comer de três em três horas, procuro não comer besteira, que têm muito professor que come muito lanche, a vida do professor é assim, ele come um lanche aqui, aí ele vai para outra escola, ele come um lanche lá, e só come porcaria, então eu procuro cuidar dessa parte, essa parte eu cuido direitinho, e a atividade física que eu faço duas vezes por semana, poderia fazer mais, mas como não dá tempo, então o que eu posso eu faço. (PROF 7A)

Por fim, cabe então destacar outra tendência que também se revelou de forma bastante expressiva durante as entrevistas, sobretudo no contexto da autopercepção de saúde dos professores. Referimo-nos ao uso do discurso de alteridade que pudemos identificar em diversos depoimentos. Essa tendência se revelou basicamente quando alguns professores utilizaram-se dos casos de colegas adoecidos como parâmetro para buscar explicar o que lhes permitia sustentar a própria afirmação de serem saudáveis. É o que podemos ver, por exemplo, no seguinte excerto:

[...] eu me considero sim uma pessoa saudável [...] Tanto a mental como a física, minha família é uma família saudável, quando eu faço os exames dá tudo normal, me considero uma pessoa saudável e mental também, não tenho essa de depressão, essas coisas não tenho, me considero uma pessoa saudável, uma pessoa feliz; ter saúde é ter prazer em viver, em gastar seu dinheiro com aquilo que te dá satisfação, estar com as pessoas que você gosta, pra mim é ser saudável. (PROF 2A)

No mesmo sentido, outro professor argumentou que:

Sim, eu considero [saudável] [...] Bom, eu entendo [ser saudável] a pessoa que... Pouco afastamento no trabalho, a pessoa que não tem problemas físicos e mentais, porque eu tenho muitos colegas que estão com problemas mentais, problemas sérios de afastamento mesmo, outros colegas com problemas físicos devido ao excesso de lousa e correria, então eu me considero sim uma pessoa saudável, apesar da minha idade, sessenta anos, me considero saudável. (PROF 4B)

Conforme pudemos ver, um dos principais parâmetros que os professores supramencionados utilizaram para afirmar que eles se consideravam saudáveis foi a comparação com a condição de saúde do outro (relação de alteridade). Desse modo, eles buscaram sustentar o argumento de que se sentiam saudáveis justamente porque não se viam na mesma condição que alguns dos seus colegas de trabalho (o outro em questão).

No caso da professora 2A, por exemplo, pode-se considerar a afirmação de que ela não tinha “essa de depressão” como sendo uma referência direta a um problema de saúde comum entre os seus colegas professores. O professor 4B, por sua vez, declarou literalmente que ele se considerava uma pessoa saudável porque, ao contrário de “muitos colegas que estão com problemas mentais, problemas sérios de afastamento” ou mesmo “com problemas físicos devido ao excesso de lousa e correria”, ele não se via sofrendo de tais males. Tratou-se, portanto, de um discurso nitidamente fundamentado na relação de alteridade, conforme mencionamos.

De acordo com o que foi discutido em seção anterior, conviver com o adoecimento dos colegas é algo bastante comum na rotina dos professores. Na ocasião, buscamos demonstrar o quanto isso tende a se tornar um elemento de sofrimento para eles. Isso porque muitos deles manifestaram reconhecer a gravidade da situação e, diante dela, passam a ver o adoecimento (relacionado ao trabalho) como uma possibilidade iminente. Ainda assim, contudo, pudemos perceber que, nos discursos dos professores supramencionados, a referência ao adoecimento de colegas foi feita quase que em tom de consolo, ou seja, eles pareciam se sentir aliviados por não estarem mal como alguns dos seus colegas.

Isso, entretanto, não significa que o caráter de sofrimento decorrente do convívio diário com casos de adoecimento seja desfeito por conta da referida sensação de consolo. Mais do que isso, é possível perceber que o referido discurso de alteridade parece esconder uma espécie de manifestação do recurso de negação do qual tratamos em seção anterior. Nesse sentido, ao entender que quem está

doente é o outro, o sujeito se conforta na sensação de que o problema não é com ele.

Desse modo, o sujeito em negação busca se apegar à ideia de que, diferentemente do outro, ele não vai sucumbir, ou seja, o fato de ele (ainda) não ter adoecido em decorrência do trabalho permitiria concluir que ele não vai mais adoecer, visto que sua experiência teria demonstrado que ele está acima do tipo de nocividade que enfrenta. Dito de outro modo, a experiência de ter passado pelas mesmas situações que outros passaram sem ter adoecido (como aconteceu com alguns deles) parece fazer o sujeito se sentir habilitado a negar que ele seja fraco o suficiente a ponto de sucumbir.

Não é à toa que, no rol das explicações apresentadas, diversos depoimentos recorreram tanto a fatores genéticos, como a atributos pessoais notórios para explicar seu bom desempenho diante das adversidades do trabalho. Foi o que vimos, por exemplo, quando a professora 2A afirmou que sua família “é uma família saudável” (fator genético), ou ainda quando o professor 4B destacou sua forte resistência: “apesar da minha idade, tenho sessenta anos, me considero saudável” (notório atributo pessoal).

Pudemos concluir, portanto, que o ato de comparar a própria condição de saúde com a condição de saúde dos colegas foi um dos elementos que pautaram significativamente a autopercepção e a definição/concepção de saúde apresentada por diversos professores. Nesse sentido, para grande parte deles, ser saudável significa fundamentalmente não sucumbir às doenças típicas da profissão nem viver em constante adoecimento, como é comum eles verem acontecendo com alguns dos seus colegas.

Esta seria talvez uma conclusão interessante se não fosse trágica, isso porque ter o parâmetro para a própria definição de saúde na normalidade do adoecimento alheio é algo que consideramos um tanto quanto dramático.

Após essa longa e complexa exposição que envolveu todo um emaranhado de sentidos atribuídos e o estabelecimento de correlações, podemos então finalizar dizendo que, para uma considerável parte dos professores entrevistados, ser saudável é aquilo que eles estão conseguindo garantir, mesmo apesar do seu trabalho. Para outros, no entanto, ser saudável é aquilo que eles gostariam de ser,

mas que não estão conseguindo principalmente devido às agressões que estão sofrendo no trabalho.

Foi por isso que, para a maioria dos professores que declararam se considerar saudáveis, não foi apenas a experiência pessoal de luta pela manutenção da saúde que serviu como parâmetro para chegarem a tal percepção, antes, eles se apoiaram também nos casos dos colegas que, submetidos às mesmas agressões do trabalho que enfrentavam, não puderam resistir.

Para os que sucumbiram, ser saudável é aquilo que eles não têm, mas que querem ter, ou seja, meios para se reerguer. Para os outros, por sua vez, ser saudável é aquilo que eles têm porque estão fazendo um grande esforço para manter, ainda que as condições de trabalho enfrentadas não permitam saber ao certo por quanto tempo o esforço de cada um vai resistir.

Diante das experiências de trabalho e saúde vivenciadas cotidianamente pelos professores, pudemos constatar que a definição de saúde veiculada pela OMS não encontrou ampla correspondência nas concepções de saúde declaradas pelos docentes. A esse respeito, a definição que mais se aproximou das concepções de saúde apresentadas pela maioria deles foi a proposta pelo campo da Saúde do Trabalhador. Isso talvez reflita justamente o fato de ela estar mais próxima da realidade de vida e trabalho desses profissionais.

Dada a complexidade do que foi exposto, torna-se cabível retomar sucintamente as principais conclusões a que chegamos a fim de passá-las a limpo.

Podemos então dizer que a experiência pessoal foi o principal parâmetro utilizado pelos professores entrevistados na elaboração da sua concepção de saúde. Apesar da grande diversidade das declarações apresentadas, elas oscilaram basicamente entre definir a saúde como uma sensação (a de estar bem e/ou se sentir bem) ou como uma possibilidade (poder fazer, ter meios ou condições de fazer), sendo esta última tendência a mais prevalente.

Na construção das argumentações, foi possível identificar a influência de definições técnicas, como a definição de saúde da OMS, assim como pressupostos de saúde vinculados à perspectiva da promoção da saúde, ao menos no tocante a sua linha de trabalho, que aborda atitudes ou hábitos considerados favoráveis à saúde (como alimentação saudável, atividades físicas, etc.). Ainda assim, a

definição de saúde defendida pelo campo da Saúde do Trabalhador foi a que (surpreendentemente) mais refletiu as concepções de saúde apresentadas pelos professores entrevistados.

Por fim, atrelada à utilização da experiência pessoal como principal parâmetro de definição, recorreu-se também a todo um jogo de alteridade que implicou em dois planos distintos. No primeiro, buscou-se definir saúde a partir daquilo que se tem ou que não se tem (meios ou recursos, por exemplo). Em segundo plano, buscou-se ainda definir saúde com base na comparação com o outro, isto é, na definição da saúde como a doença do outro que não se tem. Considerando que a referida doença do outro não é necessariamente do outro, mas da profissão, não a ter demonstrou ser um sinal de vitória.

B) Sintomas e doenças relatadas

Entre o conjunto de sintomas e doenças relatados pelos professores ao longo das entrevistas, houve uma tendência espontânea em distinguir sintomas e doenças considerados por eles como decorrentes do trabalho, por um lado, e aqueles atribuídos a fatores externos ao trabalho, por outro. Tal tendência à distinção espontânea pode ser observada, por exemplo, no depoimento da seguinte professora:

Hoje não [não se considera saudável], por causa da anemia que eu tenho e pressão, que eu tenho pressão alta, então de vez em quando por causa dessa correria sempre têm alguns problemas [...] A pressão alta sim, eu atribuo ao meu trabalho, à correria, ao nervoso que passa durante o dia, tem hora que você está ali com adrenalina e a pressão sobe bastante, agora anemia não vejo questão de trabalho não, é questão do corpo, da genética. (PROF 10A)

Com relação aos sintomas e às doenças não associados pelos professores ao trabalho, houve a citação de uma gama delas, tais quais: hipertensão, anemia, enxaqueca/cefaleia, ácido úrico, colesterol elevado, diabetes, depressão pós-parto, hérnia e até AVC, entre outros.

Cabe destacar que o caso específico da hipertensão foi um tanto emblemático, pois, ao mesmo tempo em que alguns professores atribuíram o problema de hipertensão que sofriam ao estresse gerado pelo trabalho, outros não fizeram tal associação, conforme, por exemplo, o relato da seguinte professora.

Olha, o único problema que eu tive nesses 24 anos que eu acumulei e que trabalho na educação, um “piripaque”, desmaiei, daí fui pro hospital, como foi do nada assim o desmaio, então eles me internaram, o Hospital do Servidor Público, me deixaram dez dias internada lá para fazer exames [...] acabou que me liberaram depois de dez dias, e eu acabei tendo que fazer alguns outros exames para levar pra ela [médica] e acabei descobrindo que eu tinha pressão alta, coisa que eu não sabia, eu tomo o remédio pra pressão alta, mas o problema que eu tive maior foi esse daí só. (PROF 3A)

Conforme vimos, a professora em questão afirmou ter descoberto que sofria de hipertensão após um desmaio que sofreu em sala, mas na sua resposta ela não atribuiu tal hipertensão ao trabalho, mesmo relatando passar muito estresse na escola. Tal fato pode decorrer da distinção entre a percepção da origem da referida hipertensão, por um lado, e dos estímulos a oscilações da pressão arterial, por outro. Desse modo, embora sua origem não seja necessariamente atribuída ao trabalho, alguns episódios de alteração relacionada ao estresse o são.

O amplo conjunto de sintomas e doenças relatados pelos professores nos ajuda a entender ainda melhor por que a maioria deles declarou se considerar saudável mesmo relatando sofrer agressões à sua saúde no trabalho, conforme vimos no item anterior. Isso porque, conforme os dados mostram, eles tiveram que aprender a lidar com diversas doenças (relacionadas ao trabalho ou não) e seus sintomas, ao mesmo tempo em que precisam também lidar com as diversas agressões à saúde vivenciadas no contexto do seu ofício. Diante disso, ficaria realmente difícil conceber a saúde como a simples ausência de doenças.

A experiência de ter que aprender a lidar/conviver com a doença no seu cotidiano foi relatada de modo bastante claro pela seguinte professora:

Eu sou [saudável], dentro do possível. Eu sou hipertensa, mas é hereditário, meu pai tinha, minha mãe tinha [...] Eu tomo minhas medicações, então sim, acho que sou saudável, dá pra eu trabalhar tranquilo, isso aí não afeta o meu trabalho. [...] Eu faço meus exames de rotina, aí então tá bem, não tem colesterol alto, não tem não sei o que, não sei o que, então eu estou saudável. Além da hipertensão, se eu tivesse mais alguma coisa aí sim me consideraria doente, mas eu não sou, eu vejo que não. Então assim, é uma questão mesmo das coisas da vida que vieram a desenvolver isso, mas não que eu vou ficar me apegando a isso. (PROF 3B)

Como a professora em questão disse, mesmo sabendo do seu quadro clínico de hipertensão, isso não é algo a que ela fique “se apegando”, ou seja, ela aprendeu a simplesmente conviver com isso. Ao mesmo tempo em que convive com essa doença diagnosticada, a referida professora também enfrenta agressões à sua

saúde no seu cotidiano de seu trabalho, mas, ainda assim, afirmou também que aprendeu a lidar com isso:

[...] só quando eu fico muito nervosa [é que considera que o trabalho prejudica a saúde], porque às vezes acontecem algumas ocasiões, algumas brigas que você fala assim: “gente, não pode brigar, olha o respeito com o ser humano e não sei o que”, aí eu subo com eles mesmo, e aí a cabeça dói, eu coloco a mão assim [gesto de apoiar a cabeça na mão] e, “o que foi professora?”, “é lógico, vocês ficam brigando, acabou de doer minha cabeça aqui”. (PROF 3B)

Além dos sintomas e das doenças originárias de contextos pessoais, tais quais as doenças degenerativas e/ou genéticas, por exemplo, houve também citação a um conjunto específico de sintomas e doenças associados ao trabalho pelos professores entrevistados.

Confirmando aquilo que é descrito pela literatura (conforme discutimos no primeiro capítulo desse estudo), as principais doenças e sintomas atribuídos ao trabalho que foram relatados pelos professores estiveram relacionados principalmente à saúde mental e/ou à saúde vocal, seguidas pelos problemas osteomusculares.

Sendo assim, doenças como síndrome do pânico, depressão, fobia, disfonia, laringite, faringite, amigdalite, gastrite e até pneumonia foram relatadas pelos professores e associadas ao seu trabalho. Entre todas essas doenças/síndromes citadas, houve, por exemplo, o relato de um “abcesso” que, segundo o professor entrevistado, requereu até drenagem e foi diagnosticado pelo médico como sendo “de fundo emocional”.

Do ponto de vista dos sintomas, os mais citados estiveram relacionados a questões emocionais, tais quais: ansiedade, estresse, nervosismo, irritabilidade, desgaste, decepção, frustração e necessidade de ficar recluso e/ou em silêncio. Cabe destacar que este sintoma (necessidade de reclusão) gera prejuízos à convivência social e esta, por sua vez, é apontada por diversos estudos como sendo um fator protetivo importante, conforme discutimos no primeiro capítulo deste trabalho.

Tal conjunto de sintomas supramencionado demonstra o quanto o trabalho do professor vem se desenvolvendo em um contexto de profundo sofrimento emocional, conforme se pode observar, por exemplo, no seguinte relato:

É estressante e por vezes eu já tive picos de pressão dentro da sala de aula, por conta do nervoso, aconteceu que um aluno voltando do intervalo, um xingou e o outro se sentiu no direito de bater e eu vi um dos alunos desmaiando na minha frente, isso causou um pico de pressão. (PROF 1A)

De acordo com os dados analisados, o estresse foi o problema de agressão à saúde decorrente do trabalho mais referido pelos professores entrevistados. A professora supramencionada, por exemplo, declarou ter sentido o estresse pelo qual ela passou repercutir imediatamente em sua pressão arterial. Conforme mencionou em outro trecho da sua entrevista, o problema maior é saber que se trata de um “estresse repetitivo”. Foi essa mesma sensação que outra docente também manifestou ao afirmar o seguinte:

Assim, do ponto de vista físico eu sei que estou saudável, porque passei uma temporada no hospital [risos], mas do ponto de vista psicológico, se for levar em consideração não, porque eu acho que isso vai acabando com a gente entendeu? Esse tipo de stress que a gente passa, esse tipo de nervoso, que é diário e constante, acaba com a saúde psicológica da gente. (PROF 8A)

A expressão “acho que isso vai acabando com a gente” utilizada pela professora em questão como forma de se referir ao “stress e nervoso que é diário e constante” parece-nos suficiente para explicitar por que o problema do estresse e/ou do nervosismo foi apontado pelos professores como o principal agressor à saúde com o qual eles convivem cotidianamente no seu trabalho.

Além do estresse, a questão da ansiedade também foi bastante relatada. É o que se pode observar, por exemplo, no depoimento da seguinte professora:

Sim, acho que eu já até comentei aqui, questão da voz, questão da surdez, e outras coisas que ocasionam, como a gente come mal, eu estou com muita azia, não é normal você comer qualquer coisa e fazer mal, eu estou comendo coisas que está me fazendo muito mal, então é assim, será que o stress, a ansiedade, não está ocasionando isso? Então é assim, a gente está muito estressado, muito ansioso e acho que isso influencia muito na saúde. (PROF 11A)

Ao lado da ansiedade e do estresse, a fala da professora também nos permite identificar outros tantos elementos de agressão à saúde que foram relatados pelos entrevistados, tais quais: dificuldades na alimentação, sedentarismo e principalmente distúrbios de voz.

Com relação a esta questão, encontramos alguns depoimentos bastante singulares. Um deles, por exemplo, foi o caso da professora que declarou se sentir “super” saudável quando lhe perguntamos sobre a percepção da sua condição de

saúde (PROF 2D). Antes de iniciarmos a entrevista, contudo, ela havia mencionado um problema de voz, assim como um período durante o qual enfrentou sucessivos quadros de amigdalite.

Após ela se declarar como plenamente saudável, perguntamos a respeito do problema de voz que tinha mencionado, até como forma de buscarmos perceber se ela, de fato, não considerava que a existência de tal problema impunha um conflito à sua referida percepção de saúde (cabe lembrar que, conforme citamos, ela se declarou “super” saudável). No entanto, ao lhe fazermos a pergunta, ela confirmou que tal problema não afetava sua percepção de saúde. O ponto a destacar, todavia, é o quanto o problema de voz demonstrou prejudicar seu trabalho. Segundo ela:

Não que seja uma doença assim, eu não tenho nada diagnosticado, a voz é um problema porque eu gostava de cantar eu não consigo mais cantar, eu estou envolvida aqui numa aula de teatro onde estamos trabalhando musicais, eu não consigo mais alcançar as notas, trava, a voz travou, parece que acabou [...] Indisciplina tem sempre, né, isso é sempre, não adianta, e as salas são muito numerosas, então você tem que gritar, você tem que falar alto, eles falam muito alto. Você esteve aqui em dia de aula? É uma coisa de outro mundo, eu me sinto surda! Eu tenho medo de estar gritando por estar acostumada com grito. (PROF 2D)

Conforme se pôde observar, ainda que a professora tenha tentado diminuir um pouco a questão, o fato é que ela mencionou estar vivendo certo drama pessoal em função do seu problema de voz. Segundo ela, tal problema teria se originado a partir das exigências vocais do seu trabalho e, como resultado, estava dificultando a realização dele próprio. Isso porque, por exemplo, estava prejudicando seu desempenho nas aulas que envolviam atividades de teatro e musicais.

Além disso, “ter que gritar” constantemente por conta de lidar com turmas “numerosas”, “indisciplinadas” e que produzem “muito barulho” é algo que foi percebido por ela como um conflito. Conforme ela disse, tinha “medo de estar gritando por estar acostumada com grito”. Isso revelou que, diante dos seus princípios, gritar não era algo considerado normal nem apropriado, mas, como seu trabalho a obrigava a fazê-lo, ela se via diante de certa transgressão dos seus princípios (e isso de modo constante), o que, por si só, pode gerar sofrimento.

A este respeito, outro caso bastante sintomático com o qual nos deparamos foi o caso (já citado sob outro contexto) do professor de educação física que sofreu uma lesão no tornozelo e, em virtude disso, ficou um longo tempo afastado da sala de aula e da outra atividade que ele exercia (árbitro de futebol) e que, segundo ele,

gerava um grande bem-estar. Recuperado parcialmente da sua lesão no tornozelo e buscando retomar suas atividades como professor, ele se viu diante de um grande drama: percebeu que algo não estava bem com sua voz.

Conforme pudemos notar ao longo de toda a entrevista, ele se demonstrou bastante angustiado com tal situação, tendo inclusive se declarado “nervoso”, “ansioso” e “estressado”. Isso não apenas por conta do problema vocal e do tempo que teve que ficar afastado, mas também devido a todo o contexto que, segundo ele, estava contribuindo para gerar esse problema de voz. A respeito desse referido contexto, ele declarou o seguinte:

Então, a partir de uns dois, três anos pra cá eu já percebi que eu já tive uma rouquidão maior devido aos alunos, né? Devido à mudança de comportamento dos alunos que eu tinha antes com o de hoje, eu tive que falar um pouco mais alto e me impor mais, então eu acho que a postura do aluno em sala de aula é outra de quando eu comecei a dar aula, isso já está desgastando muito a minha voz, o meu problema hoje não é mais nem o tornozelo, é a voz, o tornozelo ficou na parte da outra função minha que eu tive que parar, porque eu engordei, eu fiquei muito tempo parado, é outra coisa, eu precisei parar, agora a rouquidão tá... Então eu já marquei exame agora nas férias que eu devo estar com alguma coisa muito séria nas cordas vocais. (PROF 2C)

Em outro trecho, ele explica que a base para tal constatação tinha a ver não apenas com a mudança de comportamento dos alunos e a indisciplina, mas também com toda a tensão gerada durante sua experiência de adaptação a uma nova escola (integral), escola esta que tem um perfil de aluno e uma dinâmica de trabalho totalmente diferente daquela com a qual ele estava acostumado, conforme relatou:

[...] então a minha rotina está totalmente esgotada de tempo, e no domingo eu tento dormir, eu não tenho lazer, eu não vejo a hora de chegar as férias para que eu me acalme porque eu estou ficando estressado com essa nova rotina, é o meu primeiro ano aqui eu tenho que me adaptar, e é corrido. (PROF 2C)

Entre outras questões pessoais, o drama que ele relatou estar vivenciando teve uma série de ingredientes, sendo o último deles (o problema da voz) uma espécie de golpe final ou golpe de misericórdia. Ao falar que não via a hora de chegar as férias para que ele pudesse “se acalmar”, o professor demonstrou o nível de desgaste que a situação lhe gerou.

Primeiro, ele ficou mais de um ano afastado das atividades físicas e do trabalho do qual ele tanto gostava (arbitragem), conforme declarou. Ao retomar suas atividades como professor, ele se deparou com um perfil de alunos que, segundo

ele, foi-lhe bastante hostil, conforme nos foi dito em outro trecho da sua entrevista. Além disso, essa nova escola na qual foi trabalhar apresentou alguns problemas estruturais e um nível de cobrança muito alto, conforme vimos anteriormente quando discutimos as peculiaridades da escola de ensino integral. Tudo isso já foi suficiente para mexer o bastante com ele, mas, ainda, sobreveio o problema de voz, o qual, segundo sua percepção, teve grande influência do “nervoso” e do “estresse” que ele passou a sofrer na realização de seu trabalho.

Ao comentar o caso, a diretora da escola na qual ele trabalhava fez referência ao seu próprio drama pessoal. Ao fazê-lo, ela buscou expressar o quanto considerava grave tal problema. Segundo ela, ao enfrentar um problema semelhante, grande foi o choque pelo qual ela passou:

[...] quando eu fiquei doente da garganta que eu tive que ser afastada, foi em 2007, o médico disse que eu teria que mudar de profissão, eu chorava, chorava: “o que eu vou fazer com tudo que eu estudei? Pra quem que eu vou passar isso?”. Então deve ser uma coisa muito ruim, né? Eu senti isso e eu não quero que as pessoas fiquem assim. A gente tem um professor de educação física que ficou afônico, ele foi ao otorrino e tal, e ele falou: “eu estou mal, eu estou com calo”, ele já tinha calo na prega vocal, ele falou “eu não estou conseguindo”, e ele é professor de educação física, fala na quadra, fala bastante, então eu falei “gente, eu não posso perdê-lo, porque ele é um bom professor”, gente, e que tristeza pra ele, o que ele vai fazer da vida dele? [...] no caso, professor a voz é instrumento de trabalho.
(DIRETORA C)

Conforme ela mesma disse, a voz é um dos principais instrumentos de trabalho do professor (se não o principal). Desse modo, ao perceber que está com problema vocal sério, o drama enfrentado por qualquer professor certamente passa a ser muito grande. Foi justamente por isso que, ao lado das doenças e dos sintomas de natureza psíquica e emocional, os distúrbios da voz ocuparam um lugar de destaque nas menções que os professores fizeram aos sintomas e aos problemas de saúde (vinculados ao seu trabalho) que eles vêm enfrentando no seu cotidiano de trabalho e de vida.

Cabe destacar que, de modo ainda mais grave, em grande parte dos casos essas duas referidas dimensões (adoecimento psíquico e vocal) podem estar relacionadas. É isso, por exemplo, que alguns estudos dedicados a investigar a associação de distúrbios vocais e transtornos mentais têm demonstrado. Discutimos o referido assunto no primeiro capítulo deste trabalho durante nossa revisão de literatura (vide também Anexo 1).

C) Percepção da relação trabalho-saúde e dos fatores de risco da profissão

Conforme apresentamos no item anterior, os professores entrevistados relataram uma série de sintomas e problemas de saúde que eles consideraram ter vinculação com o seu trabalho. Ao fazê-lo, eles buscaram inclusive distinguir as doenças e os sintomas considerados de ordem pessoal daquelas que eles entendiam ser ocasionadas pelo trabalho. Mais do que isso, eles tentaram também explicitar as razões que os levavam a associar tais problemas ao trabalho ou não.

Foi assim, por exemplo, que eles relataram a existência de uma série de problemas de ordem emocional e os associaram ao estresse vivenciado em sala de aula como principal desencadeador. Do mesmo modo, referiram-se também a diversos casos de distúrbios de voz os quais, segundo eles, vinham sendo causados pela indisciplina e pelo intenso barulho da escola, barulho este que os obrigava não apenas a ter que falar alto constantemente, mas também a gritar com certa frequência.

Houve ainda relatos de problemas osteomusculares, identificados geralmente como decorrentes do movimento repetitivo de escrever na lousa e/ou do longo período que eles tinham que ficar de pé durante as aulas, sobretudo em função do estado de atenção contínuo e intenso que a dinâmica da sala de aula exige deles cada vez mais.

Ao perguntarmos, contudo, se consideravam que o trabalho prejudicava a saúde, a maioria (86%) não hesitou em responder afirmativamente, conforme já mencionamos. De todos os professores e diretores entrevistados (33 sujeitos, no total), apenas dois deles (professores 2C e 3C) responderam de modo categórico que não consideravam seu trabalho como uma potencial fonte de adoecimento.

A análise pormenorizada de seus depoimentos, contudo, apontou para o fato de que se tratava de dois profissionais que estavam passando por um processo de intenso sofrimento no trabalho. Diante disso, ao negar categoricamente que o trabalho prejudicava ou pelo menos poderia prejudicar sua saúde, eles deram a entender que estavam se utilizando do recurso defensivo da negação, conforme Dejours (2015).

Além desses casos, apenas duas professoras (2A e 12A) também declararam considerar que seu trabalho não prejudicava a saúde, mas, ainda assim, não o fizeram de modo tão categórico como os dois professores supramencionados. Isso porque elas recorreram ao seu próprio caso como parâmetro para a resposta, por um lado, mas não deixaram de considerar o trabalho como potencial fonte de adoecimento, por outro. Sendo assim, embora elas tenham negado que o trabalho prejudicasse a sua própria saúde, ambas citaram conhecer professores que elas viram adoecer em função do seu ofício, além de descrever também situações de trabalho que consideravam potenciais fontes de adoecimento.

De um modo geral, podemos dizer que grande parte dos professores demonstrou não apenas reconhecer seu trabalho como potencialmente nocivo à saúde, mas também partilhar de certa solidariedade com relação a este assunto. Referimo-nos aqui ao fato de que, mesmo alguns professores que haviam se declarado saudáveis (ou seja, não afetados pela nocividade do trabalho), admitiram que o trabalho do professor tem um alto potencial de levar ao adoecimento.

Tendo em vista que para eles próprios o trabalho não chegava a adoecer nem prejudicar a saúde, eles recorreram ao caso de colegas que eles viram adoecer como parâmetro para as suas respostas. Desse modo, eles foram praticamente unânimes em reconhecer a nocividade que há no seu trabalho. Conforme mencionamos, apenas dois professores negaram isso de modo categórico. Nesse sentido, o excerto a seguir demonstra o padrão de depoimento que constituiu a tendência principal das declarações acerca do assunto em questão, qual seja, se declarar saudável, mas reconhecer que o trabalho é nocivo e citar o exemplo de algum colega adoecido como parâmetro:

[...] eu vejo muitos colegas que, eu não falo nada, mas eu percebo que estão com problemas sérios de estresse e está acarretando a saúde e está atrapalhando sua vida pessoal, mas como eu não tenho esse acesso eu não vou chegar porque é muito pessoal, entendeu? Mas, você vê, como você já passou por isso, é um espelho. [...] Não me interfere, porque eu soube lidar, meu momento de comer, eu sinto muito, já faço horários que não comprometem meu almoço, eu sento e como, eu deixei de fazer coisas banais do dia a dia que pra mim hoje são banais, porque pra mim antes uma louça sem lavar, tinha que estar tudo perfeito e não é assim que funciona, e hoje eu demoro no banho, eu penso em mim embaixo do chuveiro, eu não estou nem aí se está pegando fogo na rua, quando o médico me mostrou que você tem que de fato, largar tudo isso para você viver bem, eu comecei a trabalhar isso. (PROF 4A)

Conforme se pôde observar, a professora relatou uma experiência pessoal de virada em sua vida, isto é, tendo passado por uma situação limite na sua saúde, ela resolveu fazer mudanças na sua vida e, entre elas, adotou a postura defensiva do desprendimento/desresponsabilização, conforme discutimos anteriormente. Ainda assim, embora não sinta mais que o trabalho prejudique sua saúde, ela não hesitou em citar o caso de colegas para afirmar sua posição. É o que pudemos observar também no seguinte relato:

Eu não tenho essa propensão de ter problema de garganta, mas isso prejudica porque você tem que falar muito alto na sala de aula porque você é um só e ali tem 30, 40, quando um para o outro continua, eles gritam muito, então você tem que ir falando em outro tom, então tem muito professor que perde a voz, eu nunca tive esse problema [...] E o stress de você ter que separar briga em sala de aula, porque tem muita briga principalmente do sexto ao nono ano, sexto ano é impossível você passar um dia sem ter que separar uma briga entre aluno [...] então tem muita briga e o professor se estressa e eles na mesma hora já estão amigos de novo.
(PROF 1B)

De acordo com o relato acima, o professor mencionou não ter “propensão” a desenvolver problemas de voz, ou mesmo de ter o seu emocional afetado pelos problemas da escola. Ainda assim, reconheceu de imediato que vê muitos professores perdendo a voz e sofrendo com o estresse.

Cabe ressaltar que esse professor também possui experiência na gestão escolar e, além de já ter sido diretor, acumulava a função de assistente de direção no momento da entrevista. Sendo assim, ele conseguia enxergar em escala ampliada os problemas que relatou, ou seja, declarou ter visto muitos professores adoecendo e, mais do que isso, que acompanha de perto os diversos fatores que estão a agredir a saúde dos professores no cotidiano da escola.

Outra tendência apresentada por aqueles que, embora não se considerassem afetados pelo trabalho, admitiram sua nocividade foi destacar os possíveis efeitos do ofício em longo prazo, como, por exemplo, a seguinte professora:

Acho que mais ou menos, não vou dizer nem que sim, nem que não, eu acho que prejudica às vezes porque você força a voz e, não agora, mas a longo prazo isso vai prejudicar. A mão também: tendinite, bursite, todos os “ites”. A longo prazo também eu sei que isso vai prejudicar, né, porque é muito lousa o tempo todo, isso com certeza eu vou sentir mais para a frente.
(PROF 5C)

No mesmo sentido, outro professor, mais antigo na profissão do que a professora supramencionada, também mencionou essas consequências de longo

prazo, demonstrando assim que tal questão está colocada para todos os professores, independentemente do tempo de carreira:

Acho, por exemplo, um problema na garganta, não é? Nós falamos muito. E de repente eu me pego, como eu sou falante, de repente você fala: “Puxa vida, me empolguei demais, falei demais, a garganta está doendo, preciso de água, preciso de um refresco, e tal, de um tempo pra mim”. Isso acontece, mas isso é empolgação. [...] Poderíamos ter problemas na coluna por ficarmos muito tempo de pé? Eu acho que sim, algumas pessoas são mais suscetíveis a isso, eu não tenho isso, não é o meu caso, embora eu tenha artrite e quando ataca é dolorido, dói muito as juntas, só que eu controlo bem também, eu tenho o remédio que quando eu sinto eu tomo e em doze horas ela melhora consideravelmente. Outro é o pó do giz que eu acho que é danoso, vai afetar a garganta e o pulmão, e ficar o tempo todo de pé. (PROF 15A)

Apontar o adoecimento do colega como parâmetro para explicar a percepção da relação trabalho-saúde que se tem, por um lado, e se mostrar consciente dos riscos de longo prazo da profissão, por outro, foram duas tendências bastante significativas que encontramos, principalmente se consideramos que elas foram apresentadas de modo recorrente por professores que declararam se considerar saudáveis, ou seja, que poderiam se sentir tentados a não se preocupar com o assunto, uma vez que não se sentiam atingidos em sua saúde.

Entre os professores que declararam não se considerar saudáveis, todavia, as declarações foram um tanto quanto mais enfáticas:

Sim, o trabalho prejudicou minha saúde em noventa por cento, hoje eu tenho certeza disso, noventa não, eu vou colocar oitenta, porque tem as minhas questões pessoais também, casamento, família e tal [...] você entra numa situação sem volta, eu já vi muita gente já morrer por isso e morrer no sentido literal, e superficial também [...] Mas, o que acontece? Você está numa sala superlotada, você não come, eu já fiquei sem almoçar várias e várias vezes, e hoje eu tenho uma gastrite muito forte [...] Eu mal comia, então você vai praticamente subnutrido para sala de aula, mas não era só eu, os alunos também [...] Cada organismo, como eu já te falei, tem gente que passou por isso e está tudo bem, mas não foi o meu caso [...] (PROF 5B)

Entre os professores que foram enfáticos em destacar que consideravam a relação trabalho-saúde como prejudicial a eles, a principal tendência, por sua vez, foi frisar os prejuízos psíquicos e/ou emocionais do trabalho, como até já vimos de certa forma em outros diversos trechos citados. Um dos professores, por exemplo, afirmou categoricamente que: “saúde física não” (não sentia ser atingida), “mas saúde mental sim, por conta do stress” (PROF 15A). Tal resposta declarou claramente a percepção de que a saúde física estava boa, mas a mental não.

No mesmo sentido, vários outros professores seguiram essa tendência de responder de forma taxativa que percebiam a relação trabalho-saúde que vivenciavam como nociva e que, diante disso, sentiam que o prejuízo se dava mais na dimensão mental do que na física. Tais declarações foram sustentadas mesmo por aqueles que fizeram questão de não separar o resultado final desse prejuízo, como, por exemplo, a professora a seguir, a qual apontou a questão da “saúde psicológica”, mas destacou que, para ela, o trabalho prejudicava a saúde “como um todo”.

Prejudica também, prejudica a saúde psicológica, física também a longo prazo porque, por causa do braço, muita gente acaba tendo tendinite em vários lugares, dores nas costas, acho que prejudica muito também, prejudica a saúde como um todo. (PROF 8A)

A expressão “prejudica também” que foi utilizada pela professora, diz respeito ao fato de que anteriormente ela havia declarado considerar que seu trabalho prejudicava sua vida pessoal. Essa é, talvez, uma das maiores gravidades dos casos relatados, isto é, ao prejudicar a saúde (principalmente na sua dimensão mental, segundo os depoimentos), o trabalho não se restringe à saúde em si, antes, ele acaba estendendo seus prejuízos para outras esferas da vida, como, por exemplo, a familiar e a social. Com isso, parece que tende a gerar uma série de outros problemas, os quais incluem aquilo que se chama de somatização. É o que podemos ver, por exemplo, no seguinte depoimento:

Prejudica, prejudica, que nem o ano passado eu não me alimentava bem, é eu ter estresse parece que me trava tudo, e esse ano como eu estou achando que estou mais equilibrado, eu estou me alimentando melhor. Ano passado eu detestava trazer marmita, esse ano é uma coisa corriqueira [...] Dava vontade de fugir da escola, você querer mudar o comportamento da sala, falar para direção, não ter respaldo nem dos pais, nem da direção, dava vontade de sumir [...] sabe quando te dá ataque cardíaco? Dava essa sensação. Só que às vezes assim, quando não dava eu podia ir no médico, ou pegava atestado, porque eu não estava bem naquele dia, às vezes eu tinha problemas intestinais. (PROF 6A)

Observa-se, segundo o caso supramencionado, que os prejuízos emocionais do trabalho do professor podem desregular a alimentação e gerar outros problemas de saúde, como ansiedade, alteração do ritmo cardíaco e até do funcionamento intestinal, mas podem incluir também alterações do sono, conforme relatado por alguns professores, tal qual o seguinte entrevistado:

Então eu não sei, acho que só se a pessoa for muito fria mesmo, mas eu, por exemplo, muitas vezes eu acordo à noite e: “puxa, eu preciso, tenho que fazer isso. Aí como é que eu vou fazer isso? Como?”, sabe? Eu acho que,

pelo fato de a gente não ter uma estrutura ainda adequada, eu acho que isso acaba interferindo nessa questão emocional, nessa questão, falando bem a realidade, na saúde da gente. (PROF 1D)

No mesmo sentido, porém de modo ainda mais intenso, outro professor que trabalhava na mesma escola que o entrevistado supramencionado revelou que, mesmo quando está na sua casa, ele às vezes passa o dia inteiro “digerindo as coisas” que acontecem na escola e, ao ir dormir, não consegue “tirar a escola da cabeça”. Nesse sentido, foi curioso notar que os professores do ensino integral apresentaram mais queixas sobre alteração de sono do que os outros.

Atividades adversas que acontecem dentro da sala de aula, é uma descarga emocional muito grande, e tem pessoas que conseguem bloquear essa situação, tem gente que consegue trabalhar aqui, ir pra casa e esquecer o que se passou aqui, mas eu não consigo. Então as coisas que acontecem aqui eu fico digerindo elas o dia inteiro. Às vezes à noite eu vou dormir, eu estou com escola na cabeça e eu não consigo desvencilhar isso. (PROF 4C)

Considerado ainda o avanço dos prejuízos emocionais do trabalho sobre a saúde e também sobre a vida pessoal, o relato de outra professora nos ajuda a perceber que, além dos prejuízos já citados (sobretudo os de ordem mental), o relacionamento familiar também tende a ser afetado:

Então, da mesma forma que no familiar, alguns pontos, principalmente a parte emocional nossa. O físico eu acho que vem muito do quanto você também está, você faz de atividade [física] mesmo, né [...] Então, a questão física eu acho que vai muito da gente também, de se preocupar com o nosso corpo pra ter essa energia. Mas, eu acho que, eu acho não eu tenho certeza, que a parte psicológica nossa, é a parte psicológica, porque você lida com muitas emoções aqui dentro, muitas emoções [...] (PROF 4D)

Em outro trecho, essa mesma professora já havia mencionado que considerava o trabalho como produtor de prejuízos em sua vida pessoal, razão pela qual, no trecho supracitado, ela falou do predomínio do prejuízo mental, mas, ao fazê-lo neste outro trecho, ela fez questão de retomar o assunto dos prejuízos familiares. Talvez caiba então lembrar o que ela disse sobre o assunto. Na ocasião, ela havia mencionado que se sente muito aflita quando percebe que precisa ficar com a cabeça em casa e dedicar mais atenção aos filhos, mas não consegue devido ao trabalho:

Em uns momentos sim, em alguns momentos sim [sente que o trabalho prejudica a vida pessoal], principalmente quando é pra eu estar é, com a cabeça, com a minha família e minha cabeça está em outro lugar [...] Exatamente, é, aí você fala assim: “poxa vida, já era pra eu estar aqui agora”, ou quando a gente chega super cansada aí a [nome da filha] vem: “ô mãe, vamos brincar comigo?” Aí eu falo: “ah [nome da filha] do céu!”

Mas, ela não tem culpa, não é? Ela é criança, quer brincar, nossa, quantas vezes eu deitei assim no chão, estava brincando com ela, de repente eu já estava no chão, estava cochilando e ela: “mamãe!” [risos]. (PROF 4D)

Dito isso, podemos afirmar que, segundo os dados por nós analisados, os professores entrevistados declararam considerar que sua relação trabalho-saúde é prejudicial (ou pelo menos tem grande potencial de ser). Isso não apenas quanto à saúde, mas também à vida pessoal, sendo essa uma das formas mais dramáticas de tal prejuízo, uma vez que ele não fica restrito ao trabalho; antes, impõe-se e se estende a outros domínios da vida, como, por exemplo, a esfera familiar.

Em complementação, foi interessante constatar também que os próprios diretores entrevistados confirmaram esse dado. Ao lhes perguntarmos a respeito do adoecimento dos professores, eles confirmaram que, assim como os professores, eles também consideram o trabalho docente como nocivo à saúde em diversos aspectos.

Na ocasião, perguntamos o seguinte: “a que você atribuiu as faltas e os adoecimento dos professores” (conforme roteiro em anexo – Anexo 7). Ao responderem, os diretores entrevistados fizeram questão de distinguir dois tipos de faltas e/ou afastamentos, isto é, aqueles não relacionados ao trabalho (como, por exemplo, licença gestante, falta médica para consultas de rotina e/ou para acompanhar algum parente – em geral filhos ou pais idosos), mas também apontaram a existência de faltas e afastamentos que consideravam diretamente associados ao trabalho.

A este respeito, eles foram praticamente unânimes em destacar algumas questões, tais quais a sobrecarga de trabalho e as dificuldades no relacionamento com os alunos e seus familiares. Do ponto de vista do relacionamento com os alunos, eles citaram principalmente a indisciplina e dificuldades de aprendizagem. Segundo eles, tais eventos gerariam muito estresse, decepção e frustração.

Do ponto de vista do relacionamento com a família, mencionaram, sobretudo, a falta de apoio dos pais e/ou sua incompreensão com relação ao trabalho dos professores e da escola. Nesse sentido, eles estariam demonstrando significativa falta de empatia tanto quando são requisitados na escola para tratar de alguma questão, ou mesmo quando concorrem a ela por vontade própria. Nesses casos, os pais estariam comparecendo (em sua maioria) apenas para requisitar direitos e

impor cobranças, sem, contudo, dar a contrapartida do apoio que os diretores citaram como sendo fundamental. Já até abordamos este assunto, mas cabe frisar que, segundo os diretores entrevistados, essas situações estão gerando, de fato, muita decepção, frustração e desgaste.

Enquanto, por um lado, os diretores das escolas de ensino integral se referiram principalmente à questão da sobrecarga e a atribuíram às cobranças e ao “excesso de burocracia” (DIRETOR D), como, por exemplo, a quantidade de papéis a preencher, os diretores do ensino regular, por sua vez, também citaram a sobrecarga, mas a associaram muito mais ao acúmulo de cargos e à intensa demanda de energia que o relacionamento conflituoso com os alunos requer.

Todos eles, contudo, referiram a questão da indisciplina como um problema significativo nessa relação e, ao falar da sobrecarga, apontaram para a alta demanda de energia e o alto investimento pessoal que o trabalho impõe. Ao mesmo tempo, a questão salarial também foi apontada como insuficiente e desestimuladora. Nesse sentido, a fala de uma das diretoras resume bem a tendência mencionada:

A sobrecarga, porque você tem que dar aula em três, quatro escolas para ganhar mil e oitocentos, dois mil reais, eu estou falando do líquido, porque do bruto você ganha cinco, tira tudo, aí vem o líquido entre dois mil e três mil reais, tem quatro filhos, cinco filhos, tem família, automóvel, gasta gasolina, não tem condições, então o que acontece com o professor? [...] ele tem várias salas, tem várias escolas para poder juntar os vencimentos para poder conseguir sobreviver e não consegue se empenhar bem nas salas porque você não consegue se desdobrar do jeito que você está muito ruim e doente. Como você vai se desdobrar em um monte de salas de aulas? Você não consegue desenvolver o que você gostaria e nem preparar nada, você está ali por estar e aí que eu falo que o professor está com baixa estima, falta de interesse, sem incentivo para trabalhar, está desmotivado, eu percebo assim. (DIRETORA A)

Em outro trecho, além de completar sua crítica à questão salarial e mencionar que, pelo menos na rede estadual, ela não via a existência de um plano de carreira que incentivasse os professores, a diretora em questão também expôs sua visão a respeito do perfil atual dos alunos e das famílias, bem como do desgaste que a relação com eles têm gerado nos professores:

[...] a vida funcional aqui no estado é assim, você não tem um plano de carreira efetivo, é muito vago, então você trabalha, trabalha, trabalha 25 anos e você pede aposentadoria e demora mais três anos, você vai arrastando, eu vejo isso aqui nos professores, é assim que eu vejo, ninguém aguenta mais trabalhar, porque o aluno de hoje não é o aluno daquele tempo [...], mas ele não respeita você mais por causa disso [da tecnologia], então a falta de respeito, as drogas também, o poder socioeconômico aí do povo que está ruim, a família que também não tem

mais família, aqueles valores, o aluno já vem pra escola diferente, é aquele aluno que você tem que sempre estar batendo de frente, então desgasta o professor também. (DIRETORA A)

Ao comentar o mesmo assunto, outro diretor também apontou a questão da indisciplina do relacionamento com os alunos, mas, com relação a isto, comentou também a frustração que o professor sente quando não consegue sucesso na sua tarefa de ensinar:

Lidar com alunos não é fácil, você carrega os problemas de 30 alunos ali pra você, é lidar com as famílias, é lidar com as cobranças da direção, é lidar com a aprendizagem do aluno, que o professor não está conseguindo, e às vezes o fato do aluno não conseguir alcançar sua aprendizagem e o professor acabar absorvendo aquilo e começa a se sentir um tanto que fracassado naquela função, naquilo que ele estudou, que ele se preparou tanto para aquilo: “Como? Como? Eu sou tão bom e não consigo fazer com que aquele garoto aprenda”, e aquilo vai martelando, nesse sentido acaba indo para o lado da doença. (DIRETOR B)

Em outro trecho, o mesmo diretor apontou para o modo como ele percebe se manifestar a questão do adoecimento mental, ou seja, como uma sucessão de fracassos que acabam por se espalhar para diversas dimensões da vida e gerar outros sintomas e doenças, assim como vimos anteriormente nos relatos dos professores:

[...] a questão do stress, o nervosismo, o cansaço, acabam trazendo outras doenças que aparentemente, teoricamente não estão ligadas com o dia a dia da sala de aula, sei lá, uma gastrite com problemas de dores de cabeça constantes e outros e outros problemas que aparentemente quando você vai abordar só aquela doença, vamos colocar lá uma gastrite, por exemplo, se não analisar o contexto, né, que é o professor estar ali passando nervoso, você fala: “não, não tem nada a ver com sala de aula, isso é um problema de outra origem”, mas tem, né, a gente sabe que tem, que esse stress, que esse nervosismo, que as cobranças podem caminhar para doença, e caminha, e acaba ficando doente, muitos professores acabam ficando doentes. (DIRETOR B)

Outro diretor, por sua vez, mesmo sendo um tanto quanto mais econômico nas suas palavras, fez questão de destacar o clima de tensão que as inúmeras cobranças da escola, sobretudo no tocante às peculiaridades do ensino integral, impõem aos professores e até mesmo à gestão:

Sim, sim [que o trabalho dos professores pode prejudicar sua saúde]. Eu acho que a carga horária que é grande, né, e o excesso de burocracia também, eles têm muitos documentos pra preencher, tem muito. [...] Tenso [...] É muita, é a cobrança também, né? Então, como eu sou cobrado, eles são cobrados, então é muita cobrança, muita. (DIRETOR D).

De sua parte, a diretora da Escola C também comentou o assunto. De um modo geral, ela tendeu a considerar a questão muito mais a partir da situação

singular vivenciada por ela, isto é, o contexto transitório de implementação do programa de ensino integral pelo qual sua escola estava passando, conforme já discutimos.

Mesmo relativizando a questão e apresentando uma argumentação mais ponderada do que os outros diretores, ela também não negou os prejuízos que a relação trabalho-saúde dos professores pode lhes trazer, conforme veremos. Nesse sentido, ela destacou, sobretudo, o estresse que as dificuldades no relacionamento com os alunos podem gerar. É o que podemos ver, por exemplo, no seguinte excerto:

[...] mas, o que estressa mesmo, eu acho que são essas pequenas coisinhas de indisciplina, que eu vejo assim, que existem escolas em situações muito mais complicadas, e às vezes o fato do aluno, sei lá, jogou uma bolinha ou deu uma resposta meio fazendo gracinha, o professor acha que aquilo é uma indisciplina muito grave [...] talvez eles esperem uma disciplina meio militarizada das crianças, né? Gente, eles são crianças e a gente só consegue perceber isso quando a gente se afasta um pouco da situação e olha meio de longe assim, porque têm coisas que eles fazem que são da idade, têm coisas que eles fazem que são mais graves [...] e aí em alguns casos você tem que tomar uma atitude mais drástica [...] mas o que eu acho às vezes é isso, ele tem expectativa de que, sei lá, de que aquilo, não pode acontecer nada, então o aluno não pode jogar uma bolinha, o aluno não pode dar uma resposta atravessada, é esse jogo de cintura que eu acho, que às vezes falta de gestão de sala de aula mesmo pra dar uma controlada ali, porque eu chamar o pai, vai resolver em que medida se o problema continuar com o menino e com o professor? (DIRETORA C)

Conforme se observa, ela tentou aplicar uma visão um pouco mais técnica para interpretar as dificuldades de relação entre professores e alunos e, ao fazê-lo, menciona que considera sua escola como uma escola relativamente tranquila no tocante às questões disciplinares.

Em determinado ponto, contudo, ela mencionou perceber um comportamento exagerado de alguns professores, no sentido de estarem com a tolerância muito baixa e, igualmente, com uma expectativa de disciplina talvez mais acentuada do que deveriam. Embora isso pareça até ser procedente, o interessante é notar que, com base em tudo o que já discutimos sobre o assunto até o momento, onde a referida diretora enxergou um nível de tolerância baixo por parte dos professores, nós, ao contrário, entendemos se tratar de um nível elevadíssimo de desgaste.

Se o professor que trabalha com crianças e adolescentes não é mais capaz de tolerar nem um simples ato típico de tal público, isso demonstra que seu nível de desgaste está de fato muito elevado. A baixa tolerância, nesse caso, não seria, para

nós, necessariamente uma escolha, mas uma condição, a condição de desgaste gerada pelo trabalho.

Ainda assim, em outro trecho, a mesma diretora admitiu de forma mais direta a relação do trabalho com o adoecimento. Ao citar o caso de uma das professoras da sua escola, ela afirmou o seguinte:

[...] eu tive uma professora que entrou em licença saúde por uma questão de stress e foi ocasionado, acredito eu, aqui na escola, ela veio de uma outra escola pra cá e eu acho que não se adaptou ao programa ao ritmo do programa, então ela entrou em licença, ela ficou 30 dias de licença saúde, um outro professor teve licença também, mas não foi causado por aqui, na verdade ele até tentou vir trabalhar, mas ele estava muito mal [...]
(DIRETORA C)

Conforme pudemos ver, tanto os professores como os diretores entrevistados demonstraram conceber a relação trabalho-saúde dos professores como uma relação que possui grande potencial de gerar prejuízos à saúde e à vida pessoal desses profissionais.

D) Trabalhar mesmo doente: a experiência do presenteísmo

De modo bastante surpreendente (e assustador), o número de professores entrevistados que referiram trabalhar mesmo estando doentes foi bastante elevado (86%). Dizemos que foi surpreendente porque tal fato parece contrariar aquilo que, ao menos de modo subliminar, a grande mídia e a opinião pública tendem a considerar quando se referem às faltas ao trabalho por motivo de saúde dos professores, conforme apresentamos no primeiro capítulo deste estudo.

Segundo essa perspectiva (da opinião pública), parece haver certo entendimento (no ar) de que o grande número de faltas ao trabalho de professores noticiados pela mídia decorreria não necessariamente de problemas legítimos de saúde, mas sim de outros fatores, tais quais: fraqueza, falta de preparo (neste sentido, as menções a uma dita formação inadequada ou insuficiente são abundantes), ou mesmo a um eventual desvio de conduta/caráter por parte de alguns professores que poderiam estar faltando simplesmente por faltar. Sendo assim, fica claro que tal visão genérica estaria carregada de forte conotação moral.

De forma absolutamente contrária a isso, os dados que encontramos durante nossa pesquisa de campo apontaram para um cenário muito mais complexo. O que

encontramos, por assim dizer, foi um grande número de professores que declararam continuar trabalhando mesmo quando se sentiam doentes, não apenas em uma ocasião, mas em várias.

Tal fato foi citado e confirmado, inclusive, pelos diretores entrevistados. Ao explicar que não tinha muito problema de faltas em sua escola, por exemplo, um deles declarou o seguinte:

Não tem não [muitas faltas] porque, a gente não pode nem ficar doente, né? Você tem que ficar, se você sai de licença você corre o risco de cair fora do programa, então acho que muita gente está nesse esquema, às vezes vem trabalhar até doente pra poder não ter problema de falta. (DIRETOR D)

De igual maneira, a diretora de outra escola comentou que:

Porque muita gente ficou resfriada e vinha trabalhar daquele jeito mesmo [...] eu acho que essas doenças assim que são de época, né, então está gripado todo mundo e vejo assim, olha, todo mundo ficou muito cansado esse primeiro semestre, porque a gente teve muitas substituições por ausência de alguns professores, a gente ficou sem professor de inglês quase o semestre inteiro, e aí todo mundo substituindo, porque aí eles não têm substituto de fora eles que substituem [...] teve um professor que teve uma crise de diabetes que não estava conseguindo controlar, então eu acho que isso deve estar agregado também ao stress do trabalho. (DIRETORA C)

Do ponto de vista dos professores, apenas quatro dos 29 entrevistados referiram não ir trabalhar quando não se sentem bem. Ainda assim, cabe considerar que descreveram tais faltas como um recuo defensivo (a fim de se poupar e não agravar ainda mais o quadro), ou seja, enquanto estratégia de “faltar para não faltar” (Neves et al., 2010), conforme discutimos anteriormente.

Por outro lado, entre os abundantes casos de professores que mencionaram trabalhar mesmo doentes (86%, conforme já mencionado), surgiram inclusive descrições de ocorrências mais graves como, por exemplo, desmaiar em sala e trabalhar com febre muito alta, tal como o seguinte relato:

[...] eu, por exemplo, não sinto que eu estou com febre, quando eu estou com 38 e meio eu não sinto nada e isso me preocupa, porque eu já tive 39 e meio dentro da sala de aula e eu procurei o chão para cair, porque eu não senti que eu estava com febre, eu não sinto o corpo quente, tem pessoas que com 37 e meio se sente mal, eu não sinto. (PROF 14A)

De igual maneira, outra professora também relatou um caso de desmaio em sala.

Quando foi em 2000, tive um problema seríssimo de hipertireoidismo, trabalhei por muito tempo muito doente, aqui mesmo, perdi doze quilos quase morri com esse problema, só que mesmo morrendo dentro da sala,

era pedindo licença e trabalhando, já chegaram a ter que me tirar da sala, porque eu não ouvia, não enxergava, não sei como não caí dura e não morri lá, porque tapava ouvido e isso trabalhando, mas fiz o tratamento e controlo até hoje. (PROF 12A)

Ao falar sobre o mesmo assunto, outra professora relatou que, em certa ocasião, ela acabou sendo até dispensada (foi orientada a ir ao médico) pela própria coordenadora, uma vez que estava “afônica” e não apresentava condições de trabalhar. Além disso, relatou também ter trabalhado algumas vezes “queimando de febre” e, de modo ainda mais sintomático, que suas crises de saúde têm sido cada vez mais frequentes. Sendo assim, tem sido frequente ela “pegar o atestado, colocar na bolsa e ir trabalhar doente”, conforme relatou:

Eu fui umas sete vezes já no pronto socorro esse ano, só de um mês para cá eu já fui umas quatro vezes, já fiz um monte de exames, não dá nada, é stress mesmo, eu estava com dor nas costas, dor de cabeça, aí depois de uns quatro dias minha garganta começou a doer, aí infeccionou, eu fiquei afônica seis dias, aí eu fui em três médicos eles me davam atestado de hora ou do dia, como aqui só pode dar um por mês, eu pegava o atestado guardava na bolsa e vinha trabalhar doente, até que um dia eu estava trabalhando doente e a coordenadora falou: “como você vai trabalhar sem voz?” Pode ir para o Servidor [hospital], daí eles me deram dois dias [...] Eu já trabalhei com 39 graus de febre aqui, trabalhei dois dias queimando de febre. (PROF 13A)

Ao falar sobre isso, muitos professores mencionaram que a situação de adoecimento costuma ficar mais recorrente sempre que se aproxima o fim do semestre, dado o cansaço então acumulado. Esse foi o caso, por exemplo, da professora 10A. Ao perguntarmos se ela costumava trabalhar mesmo quando se sentida doente e com que frequência isso acontecia, ela afirmou prontamente que naquela mesma semana isso tinha acontecido, conforme podemos ver a seguir:

Esta semana! [risos] [...] foi assim, durante um mês que eu percebi que, está no finalzinho do semestre, sempre no final do semestre. Eu começo muito bem o ano, começo fevereiro, março, abril, maio eu já começo a sentir, porque corri, corri, corri durante esses meses, quando foi maio já senti que o corpo: “opa está na hora de parar um pouquinho”, mas daí você não pode parar, porque maio, junho, finalzinho do semestre daí tem festa junina, tem encerramento do semestre, correção de provas, notas, fechamento de relatórios de alunos, então você não pode parar, mas o corpo está ali, pedindo socorro, mas não tem como. (PROF 10A)

A se levar em conta a definição de saúde apresentada por Dejours (1986, p.11), segundo a qual saúde pressupõe a “liberdade de poder dar ao corpo a possibilidade de repouso quando ele se sente cansaço e de dar a ele o que comer quando ele sente fome” (conforme vimos anteriormente), a narrativa apresentada pela professora demonstrou que, no seu caso, isso não estava ocorrendo.

Além de não poder “dar ao corpo a possibilidade de repouso quando ele sente cansaço”, e isso justamente em um momento de grande intensificação do trabalho (devido ao acúmulo de demandas característico do final do semestre), a professora ainda mencionou que se sentiu doente naquela mesma semana e, apesar disso, foi para a escola e trabalhou, ou seja, cumpriu seu compromisso com o trabalho embora se sentindo doente.

Nesse sentido, o principal elemento apresentado pelos professores como justificativa para irem trabalhar mesmo doentes (e ainda que diante de momentos críticos devido ao acúmulo de trabalho) foi o senso de compromisso com o trabalho e com os colegas. Conforme podemos ver no excerto a seguir, tal senso de responsabilidade passou, inclusive, pela preocupação com o impacto da sua eventual ausência sobre a organização da escola e o trabalho do diretor:

Já, teve uma ocasião que eu estava com dor de ouvido, era uma gripe que atacou tudo, ouvido, garganta, mas mesmo assim eu vim, mas depois não deu mais, eu tive que ir ao médico, ficar em casa e medicar para melhorar [...] Acho que o compromisso mesmo, você fala, puxa eu não avisei, vai que um monte de professor falte, como é que fica a escola, fica uma bagunça, daí você acaba vindo mesmo. (PROF 7A)

Assim como a professora supracitada, outros professores também indicaram o senso de compromisso como principal razão para irem trabalhar mesmo estando doentes, como foi o caso, por exemplo, do professor 1C, que relatou o seguinte:

[...] nesse ano mesmo eu tive um problema dentário que eu vim trabalhar com o rosto inchado e aí meus amigos falaram: “PROF 1C, você precisa correr atrás porque você pode ter problemas mais sérios”, eu estava com o rosto inchado e vim trabalhar, sem abonar, eu vim pela equipe porque eu sei que se eu não viesse outra pessoa precisava dar aula no meu lugar, então por responsabilidade acabei vindo mesmo doente. (PROF 1C)

Além de todas as ocorrências citadas anteriormente (como ir trabalhar com febre, dor de cabeça, dor de dente, pressão arterial elevada, cansaço intenso e até sob o risco de desmaios), outra situação bastante grave relatada por alguns professores foi a de irem trabalhar mesmo não tendo condições adequadas de concentração, quadro comum quando se está diante de crises de preocupação e insônia. Esse foi o caso, por exemplo, do professor 3C. Conforme vimos em contexto anterior, tal professor ficou afastado das suas atividades de trabalho por aproximadamente um ano devido a uma lesão no tornozelo. Ao voltar ao trabalho, ele se deparou com um preocupante problema de voz para o qual estava aguardando diagnóstico. Diante disso, ele narrou a seguinte situação:

Muitas vezes, muitas vezes [foi trabalhar mesmo não sentindo bem o suficiente]. Muitas vezes eu estava aqui, mas a minha cabeça não estava aqui. Hoje mesmo eu fui dormir era quatro da manhã, eu não estou aqui.
(PROF 3C)

Conforme buscamos demonstrar, praticamente todos os professores entrevistados declararam o costume de ir trabalhar mesmo quando sentem que sua saúde não está bem o suficiente. Alguns deles citaram experiências mais graves, enquanto outros apresentaram casos menos preocupantes, mas a principal questão a destacar é que o presenteísmo demonstrou ser uma experiência comum entre eles, principalmente durante o contexto do final do semestre letivo, momento de maior intensificação e acúmulo de demandas. Como vimos, 86% dos entrevistados declarou ser comum passar pela experiência do presenteísmo.

Portanto, ao contrário da ideia genérica que parece ser predominante no senso comum, a maioria dos professores entrevistados revelou que costuma ir trabalhar mesmo se sentindo doentes. Com relação a isso, declararam ainda que é o senso de dever e de compromisso que os leva, nesses casos, a sacrificarem a própria saúde.

Sendo assim, cabe ressaltar que, apesar do grande volume de faltas ao trabalho por problemas de saúde que tanto a mídia como os estudos sobre o assunto têm demonstrado (conforme vimos no primeiro capítulo deste trabalho), a maioria expressiva dos professores entrevistados declarou que costuma ir trabalhar mesmo estando doente, ou seja, sempre que podem, esses professores deixam de engrossar a fileira dos afastados do trabalho, mesmo diante de situações que lhes permitiriam estar nela.

Desse modo, caso nossos dados fossem passíveis de generalização, poderíamos até nos arriscar a dizer que o trabalho dos professores tem sido tão nocivo que uma parte deles está em licença para cuidar da saúde e a outra parte está trabalhando mesmo doente ou sob o risco iminente de ficar. O mais significativo, contudo, é perceber que, mesmo diante do grande volume de licenças médicas que temos acompanhado, os professores entrevistados demonstraram que estão resistindo e lutando pela manutenção da sua saúde, mesmo quando eles precisam submetê-la a esforço máximo.

E) Aposentadoria: o desafio final para a saúde

Embora já tenhamos feito uma longa e detalhada exposição a respeito da relação trabalho-saúde dos professores (segundo percepção dos próprios entrevistados), cabe citar aqui, mesmo que de modo sucinto, outra subcategoria significativa que emergiu a partir dos dados. Trata-se de certa apreensão que alguns professores demonstraram ao se referirem à questão da aposentadoria.

Esse foi o caso, por exemplo, do professor 3D, o qual, conforme já vimos, mencionou ter visto muitos colegas de trabalho adoecerem ao longo da sua carreira. Alguns desses adoecimentos, contudo, teriam acontecido justamente quando os professores em questão haviam acabado de se aposentar.

Diante disso, em certo momento da sua entrevista, ele fez alusão a uma conversa em específico que tinha acontecido entre ele e um dos seus atuais colegas de trabalho. Ao narrar a conversa, o docente deixou transparecer certa apreensão com relação a esta questão. Tal fato se tornou ainda mais notório quando considerarmos que, segundo o seu próprio relato, faltava pouco tempo para que ele pudesse se aposentar. Desse modo, pareceu-nos que ele deixou transparecer certo temor de que um eventual adoecimento pudesse lhe acometer às vésperas da sua aposentadoria, tal qual ele declarou que viu acontecer com alguns dos seus colegas de profissão.

Embora já tenhamos citado parte do depoimento que apresenta tal narrativa (sob outro contexto), cabe aqui o retomar em virtude da sua pertinência ao assunto. Ao falar do caso específico de uma colega de trabalho que adoeceu logo depois de ter se aposentado, o professor em questão declarou o seguinte:

[...] a gente estava conversando na sala dos professores [risos] e ele disse assim: “PROF 3D, você já parou para pensar, a gente luta tanto para se aposentar e depois de se aposentar vão ficar faltando só mais quinze anos de vida pra chegar” [risos], é verdade, isso fica uma utopia né, é uma utopia se aposentar, se você entrar na sala dos professores assim, todo mundo quer se aposentar, “falta cinco anos, dez anos” e está todo mundo assim, aí ele fala uma coisa que eu fiquei em crise com essa história, “olha, você vai se aposentar”, dando um exemplo, ele estava brincando inclusive: “a gente vai se aposentar com sessenta anos, sessenta e um anos, quanto falta pra você viver mais?” Não é? Mais uns dez anos, não é verdade? (PROF 3D)

Do mesmo modo, a professora 3A também mencionou apreensão diante da iminência da aposentadoria, conforme se pode observar:

[...] apesar de não ter tido tanto problemas de saúde, ultimamente eu já estou assim no auge, pensando que eu vou me aposentar no ano que vem, vai mudar tudo, então eu estou agoniada, só contando, pensando que o ano que vem já vou pedir a aposentadoria, mas assim eu já queria cair fora de sala de aula. E se essa mudança aí da previdência eu tenha que ficar um pouco mais e aí meu salário vai ficar desse tamanho assim [gesto de dois dedos praticamente unidos], está vendo gravador? [...] eu pretendia aposentar daqui, mas continuar trabalhando, mas num lugar que não tivesse esse mundo de gente falando na sua orelha o tempo todo, porque eu gosto de trabalhar, eu não gosto de ficar em casa [...] aliás quando eu me aposentar dos dois não sei como vou ficar na vida. (PROF 3A)

Além da insegurança com relação às questões salariais e previdenciárias, a referida professora demonstrou também desconforto com relação ao futuro, isto é, com relação ao tipo de rotina que passará a ter depois da sua segunda aposentadoria (ela já se encontrava aposentada de um dos cargos). Ainda assim, ela não deixou de mencionar as marcas do ofício que acredita que vai levar consigo, quais sejam: o pavor (sensibilidade) ao barulho e ao contato com um grande número de pessoas que passou a sofrer.

Considerando os dois excertos supramencionados, assim como tudo o que já discutimos até o momento, é possível perceber que o contexto de trabalho dos professores tem sido cada vez mais hostil a eles e que, desse modo, trabalhar nessa profissão tem exigido uma luta constante pela manutenção da saúde, luta essa que infelizmente nem todos têm conseguido vencer.

Desse modo, torna-se possível compreender por que a questão da iminência da aposentadoria demonstrou ter afetado tanto alguns dos entrevistados. Claro que essa questão da tensão pré-aposentadoria não é exclusividade dos professores, sendo comum também a outros profissionais. Contudo, tendo em vista, a quantidade de colegas de trabalho que cada um dos professores entrevistados mencionou ter visto adoecer ao longo da sua carreira, e destacado o fato de que grande parte desses adoecimentos relatados foi de ordem mental, torna-se possível afirmar que tal apreensão diante da iminência da aposentadoria se manifesta na forma de um temor, o temor de não ser acometido pelo mesmo mal que atingiu colegas ao longo do caminho.

Assim, talvez seja possível afirmar que, no caso dos professores, essa apreensão se manifesta de modo muito singular, quase como a figura de uma fronteira ou de um último obstáculo a ultrapassar. Talvez tenha sido por isso que,

mesmo no auge dos seus quinze anos de carreira, uma das entrevistadas tenha afirmado o seguinte:

[...] se você visse as condições de trabalho que a gente têm lá, é assim, as licenças são em cima de licença, e muita gente exonerou, porque não aguenta, não consegue. Quem está entrando agora não consegue ficar, acho que a gente que já está um tempo considerável, mesmo assim o adoecimento “meu”, acho que assim, professor que chega na aposentadoria perfeito, parabéns para ele, porque acho que essa profissão adoce muito as pessoas. (PROF 8A)

Assim como foi dito pela professora em questão, depois de passar tantos anos sofrendo as muitas agressões que o trabalho vem lhes impondo, os professores que conseguem chegar à aposentadoria estando saudáveis e sem sequelas parecem mesmo fazer jus aos “parabéns”.

2.5 Categoria Temática V. Invasão multiforme da vida pelo trabalho

Chegamos, enfim, à última categoria temática identificada em nosso trabalho. Esta se configura como sua categoria central, não apenas porque contempla diretamente o objeto central deste estudo, mas também porque, de certa forma, todas as categorias abordadas anteriormente concorrem para ela.

O fato de todas as demais categorias temáticas terem concorrido para a categoria em questão, permitiu que buscássemos responder nosso problema de pesquisa justamente a partir desta confluência, formando, assim, uma teoria explicativa para tal problema a partir dos dados coletados. Desse modo, entendemos que os pressupostos fundamentais do método de análise de dados que empregamos puderam ser confirmados. Cabe destacar que tais pressupostos foram apresentados no capítulo dedicado aos procedimentos metodológicos.

Por ser esta a categoria principal, muito já acabou sendo mencionado a seu respeito ao longo do denso e extenso caminho que percorremos, o qual nos exigiu decerto muito fôlego. Por isso, a fim de não sermos cansativos e/ou repetitivos, buscaremos aqui ser sucintos nas colocações e nas transcrições a serem apresentadas. Sucintos, mas estratégicos, isto é, procuraremos selecionar os trechos mais significativos e elucidativos daquilo que precisamos e queremos demonstrar.

A principal argumentação que passamos a defender a partir dos achados desta pesquisa é a de que o trabalho do professor apresenta uma forte tendência a invadir sua vida pessoal, e isso pode levar ao adoecimento. Desse modo, entendemos que tal dinâmica pode ser mais um elemento explicativo para os recorrentes casos de adoecimento de professores (sobretudo os de ordem mental) que temos acompanhado tanto pela mídia, como por meio da literatura acadêmica.

Conforme pudemos constatar, contudo, tal invasão não acontece apenas de uma maneira. Em nossos achados, pudemos identificar uma multiplicidade de formas de manifestação dessa invasão, conforme explicaremos adiante. Da mesma forma, a eventual participação dessa invasão (da vida pelo trabalho) sobre o processo de adoecimento dos professores não parece acontecer de modo direto e linear, ou seja, não se trata de uma relação de causa e efeito (ou de causalidade simples), mas sim de uma relação múltipla e complexa. Pudéssemos aqui colocar a questão em termos de nexos causal, diríamos que se trata de uma dinâmica que reflete relações de concausalidade (Dias, 2001).

Dizemos isso porque importa esclarecer que o presente estudo não tem a pretensão ou o objetivo de identificar patologias nem muito menos propor diagnósticos, antes, buscamos aqui apresentar dados de uma pesquisa que consideramos ter o potencial de contribuir para o debate em torno da melhor compreensão dos recorrentes casos de adoecimento envolvendo professores. Ou seja, ao investigarmos nosso problema de pesquisa, entendemos poder contribuir com os estudos dedicados à relação trabalho-saúde dos professores.

Dito isso, podemos afirmar então que, em função de tudo o que já foi apresentado e discutido ao longo da exposição das categorias temáticas anteriores, ficou claro que a invasão da vida pelo trabalho é um fenômeno cuja ocorrência pudemos constatar entre os professores entrevistados.

Nesse sentido, os participantes foram praticamente unânimes em reconhecer que sentem suas vidas serem invadidas de alguma forma pelo trabalho e que, por sua vez, enxergam isso como um fator que pode contribuir para o adoecimento. Tais constatações já se tornaram evidentes por meio de uma série de transcrições apresentadas e discutidas anteriormente, ainda que isso tenha sido feito apenas de modo transversal até então.

Sendo assim, nosso propósito aqui não será mais o de demonstrar a factibilidade desse fenômeno, uma vez que a constatação da sua ocorrência já está sendo considerada por nós como a ideia/resultado central deste trabalho. O que buscaremos fazer, portanto, será tentar desvelar as formas por meio das quais essa invasão se manifesta, ao menos aquelas que nossos dados permitiram identificar.

De forma geral, podemos dizer que o fenômeno da invasão da vida pelo trabalho entre os professores apresentou duas formas básicas de manifestação, a primeira de ordem material e a segunda de ordem emocional. Dito de outro modo, uma das suas formas é visível e palpável, pois possui um parâmetro material. Sendo assim, é mais fácil de demonstrar. A outra, por sua vez, é imaterial, ou seja, não palpável.

Ainda assim, não podemos dizer que ela seja de natureza necessariamente subjetiva, até porque grande parte da sua manifestação foi categoricamente objetivada pelos entrevistados por meio das declarações e dos exemplos que apresentaram. Trata-se, por assim dizer, de uma forma de manifestação do referido fenômeno que atinge a dimensão emocional do sujeito, produzindo nele um considerável sofrimento psíquico, conforme pudemos constatar.

Dito isso, passaremos agora a tratar dessas múltiplas formas de manifestação da invasão da vida pelo trabalho que identificamos entre os professores entrevistados. Em um primeiro momento, abordaremos a manifestação de tipo material do referido fenômeno. Em seguida, vamos apresentá-lo em suas manifestações não materiais.

A. Invasão da vida pelo trabalho na perspectiva material

A invasão da vida pelo trabalho na perspectiva material, conforme a estamos chamando, talvez seja a forma mais conhecida do fenômeno que ora buscamos explicitar, pelo menos no tocante ao caso dos professores. Isso porque se trata da forma de manifestação mais palpável e, ao mesmo tempo, mais popularizada da questão.

Ela diz respeito a um fato que já é considerado comum na profissão docente, que é o de levar trabalho para depois da jornada laboral, isto é, levar provas, preparação de aulas, planejamento de atividades e outras atividades para serem

realizados, geralmente, em casa. Sendo assim, estamos chamando aqui de invasão material por dizer respeito ao conteúdo propriamente material do trabalho (como trabalhos a corrigir, provas, etc.).

Foi possível achar, inclusive, algumas referências a isso na literatura consultada, confirmando, assim, nossos achados, ainda que tais referências tenham sido escassas e o assunto tenha sido tratado de modo consideravelmente transversal. Por exemplo, no já mencionado trabalho de Noronha et al. (2008, p. 16), as autoras mencionaram o caso de uma professora que levava trabalho para fazer no “barzinho” enquanto tomava cerveja e usufruía da companhia dos seus colegas.

Na ocasião, o caso foi mencionado com o objetivo de frisar (e de certo modo admirar) a criatividade em ação por parte da referida professora, mas não com o objetivo de explorar algumas das dimensões que pretendemos explorar neste estudo, tal qual o sofrimento que o ato de levar trabalho para casa poderia gerar na citada professora (sofrimento este que, claro, a docente demonstrou ter buscado transformar de modo criativo, conforme a já discutida perspectiva dejouriana).

Da mesma forma, o objetivo de tal estudo não foi explorar a dimensão que ora investigamos, qual seja, a da invasão da vida pelo trabalho e as possíveis repercussões disso sobre a saúde. Em função do exposto, a reapresentação de um trecho que trata do referido assunto torna-se relevante:

A professora Aparecida busca conciliar o volume de trabalho com o lazer e, dessa forma, não abre mão de nada, mesmo que tenha de levar junto algum trabalho para fazer, como é o caso da correção de provas: “No final de semana, na hora da cervejinha sento no barzinho, com prova, corrigindo, tomo minha cervejinha, não atrapalha.” A professora desenvolve uma versatilidade digna de nota: toma cerveja, usufrui da companhia dos amigos e trabalha, tudo ao mesmo tempo. (Noronha et al., 2008, p.16)

Conforme se pode observar, apesar da considerável “versatilidade digna de nota” da referida professora, o excerto supracitado demonstra que o trabalho invadiu o espaço privado da vida dessa docente, fato que nos permite argumentar que encontramos nesse importante estudo uma correspondência para o que estamos tentando demonstrar.

Do mesmo modo, outro estudo que também mencionou esse tipo de manifestação da invasão da vida pelo trabalho, que chamamos aqui de invasão material, foi o de Silvestre (2016), o qual foi realizado com professores da rede estadual de Campinas e teve por objetivo fundamentalmente estudar as

experiências de lazer daqueles professores. Este trabalho também já foi comentado durante a exposição da nossa revisão de literatura.

Assim como Noronha et al. (2008), Silvestre (2016) identificou que a realização de atividades de trabalho em contextos que extrapolavam o horário/local regular de trabalho dos professores era comum entre o público por ele estudado. Na ocasião, ele frisou que o trabalho dos professores que participaram do seu estudo tendeu a “avançar sobre os tempos de não trabalho” deles, com significativas implicações nas práticas de lazer, isto é, contribuindo para torná-las precárias (Ibidem, p. 116).

Ao apresentar tais constatações, o autor buscou igualmente destacar o caráter criativo da utilização desse “tempo de não trabalho” pelos professores. Assim, o padrão de uso do tempo de não trabalho que o referido autor identificou entre os seus entrevistados foi uma criatividade de tipo transgressora. Segundo ele, os professores entrevistados estavam sujeitos a um conjunto de prescrições (do trabalho) advindas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP) com as quais tenderam a não concordar.

A fim de não ficarem presos a essas prescrições, eles estariam a usar grande parte do seu “tempo de não trabalho” para realizar atividades (também de trabalho) que extrapolavam as prescrições recebidas, assumindo assim uma postura criativa e transgressora em prol da manutenção de sua autonomia.

Apesar de ter focado em destacar o caráter criativo, tal estudo também apontou para a invasão material da vida pelo trabalho dos professores, conforme estamos buscando demonstrar. É o que se pode observar, por exemplo, a partir do seguinte trecho:

Constatou-se que parte importante dos professores utilizam-se do que deveria ser o seu espaço e tempo de não trabalho para a preparação de aulas que extrapolam a barreira do trabalho prescrito. Ao transformar o seu tempo de não trabalho em trabalho, os professores transparecem traços de resistência à prescrição do trabalho e, com esse pequeno grau de autonomia conquistado, desenvolvem práticas pedagógicas que não são necessariamente atreladas ao projeto educacional da SEESP. (Ibidem, p.118)

A despeito da menção ao trabalho que é realizado pelos professores depois de eles já terem cumprido a sua jornada regular de trabalho (isto é, durante o tempo de não trabalho), o estudo de Silvestre (2016) assim o fez com o objetivo principal

de destacar o caráter criativo colocado em prática pelos referidos professores, ou seja, buscou demonstrar o tipo de uso que eles estavam fazendo desses tempos de não trabalho.

Embora, com isso, ele tenha demonstrado que os professores entrevistados estavam preenchendo parte do seu tempo de não trabalho justamente com mais trabalho, seu estudo não avançou para tentar analisar as possíveis repercussões disso sobre a saúde daqueles docentes.

Sendo assim, podemos dizer que não encontramos na literatura senão algumas referências transversais ao fenômeno que estamos buscando analisar. Ainda assim, o pouco que encontramos permitiu que identificássemos correspondência entre nosso estudo e a literatura em questão.

Com relação ao outro tipo de invasão que vamos apresentar mais adiante (a emocional), os achados na literatura foram igualmente escassos, uma vez que os estudos que mais se aproximaram dessa dimensão (a da invasão da vida e suas repercussões) focaram basicamente na identificação de sintomas e/ou doenças típicas da profissão (como os distúrbios mentais e os da voz, por exemplo). Desse modo, não tiveram o objetivo de analisar as repercussões do trabalho (ou mesmo das doenças/sintomas típicas que eles próprios abordaram) sobre a vida pessoal dos professores.

O mesmo pode ser dito a respeito dos estudos sobre qualidade de vida dos professores, os quais, embora estejam apontando para interferências do trabalho sobre a qualidade de vida dos professores, não têm se ocupado de explicitar como especificamente tais interferências acontecem no cotidiano de vida e trabalho desses profissionais. De modo geral, portanto, podemos dizer que, no tocante ao nosso objeto de estudo, não encontramos muitas referências além dos poucos casos (estudos) já mencionados.

Com relação à invasão da vida pelo trabalho em seu sentido emocional, contudo, talvez pudéssemos até acrescentar o caso de alguns estudos dedicados a discutir a relação prazer-sofrimento no trabalho dos professores que também pudemos encontrar. No entanto, cabe ressaltar que, embora essa invasão da vida de tipo emocional seja o tema da próxima seção (e não desta), faz-se necessário citá-la aqui enquanto elemento de comparação, até porque isso nos dará ensejo

para apresentar e discutir o caso de outros estudos dedicados ao mesmo assunto, mas relacionados a outros profissionais, conforme veremos a seguir.

Quanto aos referidos estudos sobre sofrimento e prazer no trabalho dos professores, importa destacar que grande parte deles foi localizada apenas em um momento posterior ao da revisão sistemática de literatura que empreendemos inicialmente (conforme apresentado no Capítulo 1), uma vez que a maior parte deles não constava nas bases de dados consultadas, por mais robustas que elas sejam. Isso talvez se deva à sua seletividade (isto é, ao nível elevado dos critérios aplicados pelas revistas indexadas a tais bases).

Nesse sentido, estudos como os de Moraes (2005), Czekster (2007) e Sousa et al. (2016), realizados com professores de escolas públicas de estados distintos, como Minas Gerais e Rio Grande do Sul, deram conta de que as principais fontes de prazer no trabalho dos professores eram provenientes de questões vinculadas à possibilidade de troca afetiva com os alunos, assim como êxito na realização da tarefa de educar, reconhecimento, valorização, retorno positivo (apoio) tanto da coordenação como dos pais dos alunos, além da identificação com a tarefa.

Por outro lado, identificaram que as causas de sofrimento se vinculam a razões como: dificuldades nas relações com a clientela e com a estrutura burocrática do sistema de ensino; ausência dos pais dos alunos; evasão escolar; falta de tempo para organizar as aulas; violência associada às condições sociais precárias; e desvalorização salarial da profissão. Tal conjunto de fontes de sofrimento levariam a quadros de estresse, exaustão emocional e desgaste. Os estudos se utilizaram do referencial dejouriano da Psicodinâmica do Trabalho.

Nesses termos, podemos dizer que os resultados por nós encontrados foram semelhantes aos dos apresentados por tais estudos, conforme vimos anteriormente na seção dedicada à Categoria temática II - Prazer e sofrimento no trabalho.

Além do exposto, cabe lembrar ainda que o próprio estudo de Noronha et al. (2008) também fez menção ao sofrimento no trabalho docente, ainda que com outro objetivo e sob o referencial teórico da Ergonomia da Atividade. Nesse sentido, ele se dedicou a relatar estratégias desenvolvidas pelos professores como forma de lidar com sua atividade de trabalho (ou com seu trabalho real). Ao fazê-lo, identificou principalmente o sofrimento oriundo dos casos de indisciplina e violência cuja

ocorrência leva os professores a terem que interromper constantemente as aulas para apartar brigas, tentar controlar a indisciplina ou até mesmo para se defender.

Do mesmo modo, ao investigar o prazer e o sofrimento no trabalho dos jornalistas, Reimberg (2015) identificou entre aquele público alguns fatores de sofrimento semelhantes aos identificados (por nós e pelos estudos em questão) no contexto do trabalho dos professores, tais quais: pressão; tensão; trabalho intenso e estressante; exposição à violência; condições precárias de trabalho; jornadas exaustivas; baixa remuneração; trabalho durante o fim de semana; além de pressão por resultados que priorizam a quantidade ao invés da qualidade.

Do ponto de vista dos sintomas, a autora identificou os seguintes casos autorreferidos: síndrome do pânico; dor emocional; cansaço; ansiedade; insônia; dor na coluna; dor de pescoço; dor de cabeça; dor de garganta; faringite; rouquidão; infecção genital; LER; dor no braço; dor nos dedos; dor na mão; pressão alta; queda de cabelo; artrite; hérnia de disco; sobrepeso; sedentarismo; taxas elevadas de colesterol, triglicérides e ácido úrico.

Por outro lado, como elementos de prazer no trabalho, os jornalistas que participaram do referido estudo citaram, igualmente, elementos muito próximos aos que encontramos entre os professores que entrevistamos. Tais elementos apontaram basicamente para o reconhecimento e o êxito na realização das suas atividades de trabalho (em termos de qualidade). Desse modo, eles citaram fatores como: trabalho bem apurado e bem feito; afinidade com os temas a serem trabalhados; autonomia; amor à profissão; ver o próprio nome publicado na matéria; ter o reconhecimento dos leitores; trabalhar no local em que gostaria de trabalhar; sentir-se participando do mundo; ter contato com as pessoas e aprender com elas; ajudar a transformar uma situação; conhecer diferentes realidades; mostrar o que existe; conseguir a informação; apuração rigorosa; prazer de contar histórias.

Tanto no trabalho do docente como no do jornalista, foi possível identificar uma propensão a enxergar esse trabalho como uma missão importante a cumprir, a qual requer empenho, mas também o devido retorno. Assim como os professores, os jornalistas também relataram a experiência de levar trabalho para casa e, para alguns, isso se manifestou como uma forma de sofrimento. O que parece distinguir

os dois casos, no entanto, é justamente a questão do retorno, o qual parece estar sendo muito mais difícil para os professores do que para os jornalistas.

Neste mesmo sentido, cabe acrescentar uma menção ao estudo de Cardoso (2010), o qual já comentamos anteriormente, mas consideramos pertinente retomar dado o assunto em questão. No referido trabalho, a autora estudou como se dão as vivências temporais por parte de trabalhadores de uma grande montadora de automóveis da região do ABC (São Paulo), especificamente no tocante aos tempos de trabalho e de não trabalho.

Ao fazê-lo, ela identificou que mudanças na organização do trabalho daqueles profissionais estavam causando uma profunda intensificação das suas atividades. Em função disso, os trabalhadores estavam perdendo as porosidades que eles tinham para resolver os problemas do trabalho no próprio trabalho. Sendo assim, eles passaram a levar consigo atividades de trabalho para serem realizadas em casa, de modo que, mesmo estando fora da empresa, sua mente tinha que continuar concentrada nela, conforme podemos ver no excerto a seguir:

Mesmo estando fora da empresa, a mente não para de pensar no trabalho, dizem muitos trabalhadores, um tempo dedicado à busca contínua de soluções para problemas enfrentados na empresa, de sugestões para a melhoria da produção, numa tentativa de se destacar, garantindo o emprego ou viabilizando uma promoção. Já houve um tempo para a discussão dos problemas da área e a busca de soluções dentro da empresa. (Ibidem, p. 112)

Embora a expressão “mesmo estando fora da empresa, a mente não para” tenha dito respeito muito mais ao conteúdo imaterial do trabalho do que ao material, cabe aqui a citação. Isso porque, antes de tudo, tal afirmação diz respeito a levar trabalho para casa, que é o assunto em destaque nesta seção. Essa mesma dinâmica de levar trabalho para casa (seja ele material ou imaterial) apresentada pelo estudo em questão também foi identificada por nós durante as entrevistas que realizamos com os professores.

Sendo assim, se isso é comum tanto a funcionários da linha de montagem de automóveis, como a jornalistas e a professores, conforme vimos, temos que nos perguntar o seguinte: até que ponto o que estamos discutindo neste estudo seria mesmo uma especificidade apenas do trabalho do professor?

Por meio da comparação com os casos supramencionados, concluímos que o tipo de relação pós-expediente que o professor estabelece com seu trabalho é uma

relação um tanto quanto singular. Apesar das proximidades existentes com outras profissões, há um traço de distinção fundamental que encontramos a este respeito. Trata-se do elemento retorno do trabalho.

Conforme vimos por meio do excerto supramencionado, Cardoso (2010) citou que é a possibilidade de promoção que leva os trabalhadores daquela montadora de automóveis a se desdobrarem e tentarem achar soluções para os problemas da empresa, mesmo sacrificando seus tempos de não trabalho.

Embora alguns desses trabalhadores tenham apresentado uma percepção um pouco mais crítica a esse respeito, a possibilidade de obter algum tipo de retorno por se dedicar ao trabalho mesmo depois do expediente se demonstrou factível, podendo ela se manifestar tanto pela conquista de uma promoção, como pela própria manutenção do emprego.

Além disso, o reconhecimento que pode advir dos colegas de trabalho (ou da própria direção), depois de algum deles eventualmente conseguir propor uma solução criativa (elaborada pós-expediente) para problemas existentes no trabalho, não pode ser descartado como uma das formas de retorno plausíveis diante do contexto em questão. Isso ajudaria a explicar por que nem todos eles se demonstraram contra a ideia de terem que levar trabalho para casa.

O que vimos a respeito da realidade de trabalho dos professores, contudo, é bem diferente. Vimos um contexto de trabalho marcado por sucessivas frustrações por não conseguirem mais sentir o reconhecimento nem da sociedade, nem dos próprios alunos ou mesmo da família. Há casos em que nem a coordenação e/ou a direção da escola oferece o esperado apoio, ou seja, além dos alunos e da sociedade, parece ser cada vez mais comum os professores sentirem falta de reconhecimento advindo até da sua equipe de trabalho.

Conforme apresentamos, trata-se de uma situação que envolve a percepção não apenas de indisciplina, mas também de rejeição, isto é, os professores relataram casos em que demonstraram claramente o sofrimento que eles sentem ao perceberem que suas aulas e o seu trabalho estão sendo rejeitados pelos alunos.

Do mesmo modo, percebem que seu sofrimento fica explícito diante de toda a sociedade, a qual tende cada vez mais a estigmatizá-los como fracos (por não resistirem ao adoecimento e às faltas ao trabalho), mal pagos, mal formados e

desvalorizados, além de outros tipos de julgamento que chegam a ser de caráter moral em alguns casos. Desse modo, trata-se de um sofrimento que se configura como um sofrimento social (Kleinman et al., 1997), conforme discutimos anteriormente.

Nisso reside, portanto, a grande diferença, isto é: no fator reconhecimento/retorno do trabalho, algo cada vez mais raro entre os professores. Mas voltemos à questão central deste tópico, que é a invasão da vida pelo trabalho do professor em sua dimensão material (ou palpável), ou seja, a de levar trabalho para casa.

Com relação a isso, pudemos identificar duas tendências principais entre os nossos entrevistados. A primeira foi admitir tal fato como um traço característico e não necessariamente nocivo do ofício, ou seja, uma tendência à naturalização do fato (o de levar trabalho para casa). A segunda tendência demonstrada foi considerar isso como um peso, um estorvo, algo que não deveria ser dessa forma porque prejudica a vida pessoal (e a saúde).

Com relação à primeira tendência observada, não podemos falar em uma invasão da vida propriamente dita, uma vez que os professores que a manifestaram demonstraram não se sentir incomodados por terem que levar trabalho para casa. Conforme vimos, eles tenderam a enxergar isso como algo natural, isto é, como algo próprio do ofício. Tendo em vista, portanto, que eles demonstraram ter consentido com o fato, não podemos falar em invasão neste caso.

Lembremo-nos, por exemplo, do caso do professor que disse que não era professor apenas quando estava na escola (PROF 9A), e do outro que, no mesmo sentido, afirmou que “o professor nunca sai da escola” (PROF 5A). Para eles, levar trabalho para casa é algo visto como uma característica intrínseca do ofício, fato com o qual eles têm de conviver.

Apesar dessa tendência à naturalização do fato em questão, contudo, não observamos a mesma percepção por parte da maioria dos entrevistados, ou seja, aqueles que tenderam a considerar normal levar trabalho para casa foram a minoria. Nesse sentido, foi comum surgirem relatos de professores que compararam suas experiências de trabalho anteriores com a docência a fim de tentar mostrar o quanto

se sentiam invadidos por ter que levar trabalho para casa. Esse foi o caso, por exemplo, do seguinte professor:

Essa é a diferença, porque antes de entrar na educação eu fui bancário, chegava na sexta-feira eu passava a régua: “o fim de semana é meu, a noite é minha”, na educação não dá pra fazer isso, você deixa parte do material aqui, mas tem muita atividade em casa para fazer, você tem que elaborar uma prova, elaborar um trabalho, na medida do possível e trazer no dia seguinte e pensar numa alternativa, numa forma de motivá-los, e a cada dia é uma tentativa diferente. (PROF 4B)

Embora seja possível perceber na fala desse professor uma alusão ao aspecto emocional (assunto do próximo tópico) envolvido no ato de ter que levar trabalho para casa, sua fala foi clara no sentido de demonstrar a insatisfação que ele sentia com isso. Conforme se observa, ele apresentou seu trabalho como algo que parece não ter fim, que parece não respeitar fronteiras.

Cabe destacar ainda que, mesmo entre aqueles professores que tenderam a não enxergar isso como uma invasão (mas, sim como uma particularidade do ofício), tal posição não se manteve quando o assunto foi a invasão de tipo emocional. Nesse sentido, o supramencionado professor 5A, por exemplo, afirmou que o professor “nunca sai da escola”, conforme vimos.

Em outro trecho, contudo, ele declarou o seguinte: “chegou a gerar estresse [seu trabalho], e atualmente eu não deixo mais que isso aconteça usando como mecanismo justamente a ideia de se desligar realmente quando necessário”. Como se pode observar, a invasão da vida pelo trabalho em seu aspecto emocional foi sentida pelo professor a ponto de ele dizer que precisava “se desligar” do trabalho quando necessário.

Voltando ao tópico central desta seção, que é a invasão da vida pelo trabalho em seu sentido material (isto é, o de levar trabalho para casa), cabe agora acrescentar uma citação em específico a esta discussão. Ela trata da fala de um professor que demonstrou ter atingido o seu limite com relação ao assunto em questão, conforme podemos observar:

O que eu não gosto de fazer é, por exemplo, corrigir redação, que é um trabalho que eu tenho que levar da escola pra casa, e como eu sou professor de português, o professor de português é o que mais tem trabalho, porque ele tem que corrigir muitos textos que os alunos produzem, que nas outras matérias não tem tanto essa obrigatoriedade, então é uma coisa que é uma sobrecarga muito grande, e é um trabalho bem chato que me incomoda bastante. E às vezes algumas atividades que tem que

preparar da escola, quando eu levo essa atividade pra casa, isso me deixa bem estressado, eu fico muito irritado. (PROF 4C)

Embora nem todos os professores que declararam se sentir incomodados por ter que levar trabalho para casa tenham apresentado o mesmo nível extremo de insatisfação que o professor 4C (isso o deixava “incomodado”, “estressado e irritado”), tal caso nos ajuda a refletir sobre até que ponto essa situação pode levar os professores. Isso se torna especialmente relevante se considerarmos que a expressiva maioria dos entrevistados revelou se sentir insatisfeita com o fato.

Embora o excerto supracitado seja suficiente para demonstrar o tipo de sensação que a situação de ter que levar trabalho para casa pode causar nos professores, recorreremos aqui a uma última citação que nos ajudará a ampliar um pouco a questão, estendendo-a para outro cenário, ainda que apenas a título de breve comparação. Trata-se da sensação que o mesmo fenômeno pode estar causando também em professores do ensino superior.

Se, conforme vimos, no ensino público de nível básico essa questão da invasão da vida pelo trabalho em seu sentido material tende a provocar “irritação”, “estresse” e “incômodo” (conforme relatado no excerto supracitado), a situação parece ser ainda pior quando pensamos no caso do ensino superior privado. Nesse sentido, pudemos obter uma declaração por parte de uma das diretoras entrevistadas, a qual lecionou durante alguns no ensino superior de uma instituição privada. Sua declaração foi bastante ilustrativa quanto ao tipo de drama que tal fato pode provocar:

Quando eu estava na faculdade, depois que o bebê nasceu e que eu tinha que... Não era sair pra dar aula que me incomodava, era ter que ficar todo o meu domingo preparando a aula que eu tinha que dar ao longo da semana, mesmo que, aula pra faculdade, sempre tem uma coisa ali pra preparar, uma coisa para complementar, se não é uma matéria que você já deu, é mais difícil ainda a ementa muda e a ementa muda todo ano [risos], então assim, era o que mais me frustrava, e foi assim, o que mais me levou a decidir: “não vou, não vou, não vou manter isso” [...] Eu não teria curtido meu filho, teria adoecido não, porque eu teria largado mesmo antes, mas eu acho que é um caminho possível, as pessoas acabam adoecendo por fazerem uma coisa forçada, não que elas não gostem do que elas realizam, mas eu acho que tem tantas coisas ali no meio disso até ela chegar para dar aula, professor não só dá aula. (DIRETORA C).

Embora tenha sido apenas uma citação isolada (uma vez que nosso estudo não se voltou aos professores do ensino superior), o relato nos pareceu bastante

elucidativo no sentido de descrever a sensação e os prejuízos à vida (e à própria saúde) que o ato de levar trabalho para casa pode gerar nos professores.

Consideramos, contudo, que é cabível a proposição de outros estudos que possam estender o tema da presente pesquisa para o ensino superior privado e para as próprias escolas de educação básica da rede privada. Nossa hipótese é a de que o nível de cobrança e de pressão para o cumprimento de atividades de trabalho em casa seja maior em tais contextos e, sendo assim, os eventuais prejuízos sobre a saúde também.

Com relação ao ensino superior público, encontramos uma pesquisa em específico que explorou linha de estudo semelhante (Vilela et al., 2013). Tal estudo, contudo, apontou para a existência de mais satisfação do que insatisfação no trabalho dos docentes universitários de uma instituição pública de Minas Gerais. Este fato foi explicado justamente a partir dos elementos retorno (do trabalho) e reconhecimento social, uma vez, que no tocante ao prestígio social, o professor do ensino superior público ainda parece possuí-lo em grande medida.

Além disso, as experiências de intercâmbio social que tal atuação possibilita também foram citadas como um importante elemento de prazer no trabalho, gerando, assim, sensação de orgulho pelo que faz e identificação com o ofício. Embora tais resultados tenham sido positivos, entendemos que o assunto requer o devido aprofundamento, o que não nos competirá propor aqui, uma vez que não é esse o objeto do nosso estudo. Cabe lembrar, então, que esses resultados infelizmente não foram os mesmos que encontramos entre os professores da educação básica, conforme vimos buscando demonstrar.

B. Invasão da vida pelo trabalho na perspectiva não material (emocional)

Além da invasão da vida pelo trabalho na perspectiva material, conforme apresentamos anteriormente, a dimensão mais dramática do trabalho dos professores que pudemos constatar se deu justamente no invisível da relação entre o trabalho e a vida pessoal.

Claro que, conforme vimos, para alguns professores o próprio ato de levar trabalho para casa (dimensão material) já se constitui em fonte de sofrimento. Tal

forma de invasão da vida, portanto, é mais uma das diversas fontes de sofrimento no trabalho que os professores enfrentam, podendo ser acrescentada à longa lista de fontes de sofrimento no trabalho que apresentamos anteriormente no contexto da segunda categoria temática deste trabalho. Isso nos ajuda a perceber que, na dinâmica da vida como ela é, as duas referidas dimensões (material e imaterial) do problema se encontram interligadas. Dito isso, cabe frisar que as separamos aqui apenas com a finalidade viabilizar a devida clareza na exposição.

Ao analisarmos os dados coletados, pudemos verificar a existência de uma série de formas de manifestação desse referido tipo de invasão da vida pelo trabalho, isto é, a invasão de tipo não material (ou emocional). Passaremos então a apresentá-las. Se até o momento falamos sobre levar trabalho para casa em um sentido material, falaremos agora sobre levar trabalho para casa em um sentido não material, ou seja, não falaremos mais em levar trabalho para casa, mas sim sobre levar “o” trabalho para casa.

Nesse sentido, muitos estudos por nós discutidos durante a apresentação de nossa revisão de literatura (conforme capítulo 1) se dedicaram, conforme vimos, à questão da saúde mental do professor. Ao fazê-lo, colocaram em evidência a alta carga emocional e o sofrimento psíquico que os professores têm enfrentado. Dentre esses estudos, os mais conhecidos talvez sejam aqueles que abordam o assunto a partir da perspectiva da síndrome de *burnout*. Conforme argumentamos anteriormente, no entanto, consideramos mais completa (e complexa) a perspectiva que trata o assunto em termos de desgaste mental, conforme defendido por Paparelli (2009).

Cabe lembrar ainda que estudos sobre qualidade de vida dos professores também vêm fazendo menção a essa questão da alta exigência e da alta carga emocional vivenciada cotidianamente pelos docentes na realização do seu trabalho, indicando que isso tem gerado prejuízos para a sua qualidade de vida. Conforme já discutimos, contudo, embora esses estudos tenham o grande potencial de constatar a existência de prejuízos à qualidade de vida, eles pouco falam a respeito das peculiaridades de tais prejuízos, isto é, não tratam de como eles efetivamente se manifestam no cotidiano dos professores e de quais repercussões podem gerar para a vida dos professores em termos específicos.

Desse modo, acreditamos que a apresentação que ora buscamos fazer poderá contribuir para o debate em torno da relação trabalho-saúde dos professores, e isso não apenas por propor uma abordagem que consideramos ser relativamente original (investigar a invasão da vida pelo trabalho e suas eventuais repercussões sobre a saúde), mas também porque, ao fazê-lo, acabamos por adentrar à dimensão de algumas dessas referidas peculiaridades, podendo buscar explicitá-las em detalhes e, assim, contribuir para o aprofundamento da discussão já iniciada pela literatura.

Passemos então à análise dos dados em questão. A partir de tais dados, pudemos identificar quatro tipos principais de manifestação dessa invasão da vida pelo trabalho em sua forma não material (emocional) da qual vimos falando. Praticamente todas elas apresentaram em comum o fato de produzirem uma espécie de dispositivo mental que impossibilitava ao professor conseguir se desvincular de modo pleno e prolongado do seu trabalho, mesmo em se tratando dos momentos de não trabalho, isto é, fora do seu horário regular e/ou formal (de trabalho).

Dito de outra forma, tais manifestações tiveram em comum o fato de que os professores mencionaram grande dificuldade em conseguir se desligar e/ou se desvincular do seu trabalho, dada a profundidade e a intensidade das marcas que cada um desses quatro elementos demonstrou produzir.

Em virtude disso, passamos a identificar essas quatro formas de invasão emocional da vida pelo trabalho a partir do seu núcleo comum, isto é, a dinâmica de gerar uma vinculação contínua com o trabalho ou, como preferiram dizer os entrevistados, a dificuldade de conseguir “se desligar” do trabalho.

Sendo assim, classificamos essas quatro formas como: 1. Vinculação contínua com o trabalho por frustrações sucessivas; 2. Vinculação contínua com o trabalho por abalo moral; 3. Vinculação contínua com o trabalho por pendências ininterruptas; e 4. Vinculação prolongada com o trabalho por impedimento ou interferência sobre o curso privado da vida. Como vemos, estamos aqui novamente diante da construção de uma espécie de tipologias.

Lembramos, por fim, que a questão da dificuldade para “se desligar” do trabalho em si já foi discutida anteriormente como uma das principais causas de

sofrimento no trabalho entre os professores, o que nos ajudou a confirmar a procedência do que agora vimos a expor sob a perspectiva da invasão da vida pelo trabalho em termos emocionais, elemento constituinte desta que consideramos ser a categoria temática central do presente estudo. Dado o sofrimento que isso demonstrou gerar e também o incômodo que mostrou produzir, não pudemos deixar de chamá-la de invasão, pois não se tratou de algo consentido, mas sim de algo classificado como indesejável.

Cabe, contudo, destacar outro elemento que as referidas quatro formas de invasão da vida demonstraram possuir em comum, especialmente no tocante às três primeiras delas, conforme já citado. Trata-se do fato de que, dada a dificuldade em se desligar dos agravos gerados pelo trabalho, o professor passa a ter a sensação de que perdeu o controle da situação, o que nos dá mais um argumento para chamarmos tal fenômeno de invasão.

Ele constituiu, portanto, uma invasão da vida, mas não apenas isso. Trata-se também de uma invasão do próprio controle sobre a vida, isto é, do tipo de sensações e/ou emoções relacionadas ao trabalho que se quer ou que não se quer ter e manter. Nesse sentido, de acordo com os depoimentos que coletamos, por mais que o professor tente reassumir o controle sobre si e “se desligar” do trabalho, ele não consegue. Desse modo, o sujeito passa a travar uma enorme luta para tentar reassumir esse controle perdido. Veremos alguns desses casos a seguir.

B.1) Vinculação contínua com o trabalho por frustrações sucessivas

Conforme vimos fartamente ao longo deste trabalho (tanto por meio da revisão de literatura, como durante a análise do material coletado em campo), os professores estão sendo submetidos diariamente a uma série de agressões físicas e mentais durante a realização do seu trabalho.

Entre diversas formas de agressões que pudemos identificar durante a análise dos nossos dados, chamou-nos a atenção o fato de que os professores mencionaram estar profundamente decepcionados não apenas com fatores como os baixos salários, a desvalorização da profissão, as longas jornadas e as salas superlotadas, conforme a literatura dedicada ao assunto vem tradicionalmente apontando.

Mais do que isso, eles se mostraram decepcionados e frustrados com o fato de não estarem conseguindo realizar seu trabalho, isto é, de não estarem conseguindo lecionar. Conforme podemos ver, isso não diz respeito aos resultados do processo ensino-aprendizagem propriamente dito, antes, faz referência diretamente às condições de trabalho para conseguirem desempenhar sua função de conduzirem o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Conforme vimos, muitos deles mencionaram ter a sensação de que suas aulas estão sendo simplesmente rejeitadas pelos alunos. Mais do que aulas rejeitadas, eles parecem estar percebendo a situação como uma rejeição a eles próprios, isto é, à sua identidade profissional enquanto professores.

Na literatura educacional, durante muito tempo se falou sobre a questão do fracasso escolar, conforme, por exemplo, Bordieu e Passeron (2008) e Silva (2010). Na ocasião, o que estava em debate era o fracasso do aluno que ia à escola todos os dias, mas não conseguia aprender. Os tempos mudaram e parece que agora estamos a falar de outro tipo de fracasso, que é o fracasso do professor, o qual vai à escola todos os dias e não consegue sequer ter a atenção dos alunos para ensinar.

Para agravar a situação, muitos professores fizeram questão de demonstrar que não se trata de ocasiões esporádicas, mas sim de algo que é constante e sistemático. Relembrando, por exemplo, a fala de uma das professoras entrevistadas, ela afirmou o seguinte: “eu acho que isso vai acabando com a gente entendeu? Esse tipo de stress que a gente passa esse tipo de nervoso, que é diário e constante, acaba com a saúde psicológica da gente” (PROF 8A). Do mesmo modo, outra professora, que também já citamos, comentou que:

[...] é um trabalho cansativo, estressante, a gente tem muitas histórias para contar todos os dias, pois sempre acontece alguma coisa, boa ou ruim, de certa maneira te faz pensar [...] já sofri picos de pressão isso é uma certeza, e estresse de coisas corriqueiras mesmo, não estão prestando atenção, ou estão com chacotas, se xingando e isso é algo que você tem que trabalhar todos os dias, pedir por respeito e educação [...] a gente acaba se alimentando mal, dormindo mal, se cansando, isso gera um estresse repetitivo e aí a irritação e às vezes você acaba descontando em alguém que não tem nada a ver. (PROF 1A)

Como podemos ver, o relato supratranscrito nos faz lembrar daquilo que o estudo de Noronha et al. (2008) revelou, isto é, que os professores ficavam mais tempo tentando controlar a indisciplina do que efetivamente lecionando. Em nosso estudo, encontramos dados semelhantes, conforme também já expusemos. A partir

de depoimentos como esses que ora apresentamos, lançamo-nos a uma comparação. Embora ela seja apenas metafórica, entendemos que possui grande potencial ilustrativo.

Assim como existe um tipo de lesão física que é ocasionada por movimentos e esforços repetitivos (lesão por esforços repetitivos - LER), o tipo de decepção e de frustração que muitos professores estão vivenciando pode produzir algo semelhante, porém em dimensão psíquica. Conforme vimos, o tipo de frustração que os professores têm vivenciado é uma frustração constante e repetitiva. Assim, talvez, possamos até entender melhor o conceito de desgaste mental dos professores defendido por Paparelli (2009), isto é, como um desgaste provocado por frustrações sucessivas.

Conforme lembrado por Reimberg (2015, p.274) em seu estudo sobre sofrimento e prazer no trabalho de jornalistas, os prejuízos à saúde provocados por “atividades socialmente desprestigiadas” e/ou por “atividades em que a tensão gerada é constante e elevada, especialmente quando não ocorrem apoio social e reconhecimento” (como é o caso dos professores), são importantes constatações observadas pelo trabalho de Seligmann-Silva (2011, p.539-541).

Nesse sentido, a pesquisadora em questão (Idem, ibidem) afirma que a alta exigência cognitiva acompanhada do baixo reconhecimento próprio a tais atividades (como a dos professores) pode conduzir ao “desgaste e ao sofrimento mental”, desencadeando quadros como “depressões e diferentes processos mórbidos associados à tensão continuada”, assim como “hipertensão arterial, úlcera péptica, gastrite nervosa”.

A referida dinâmica de ter que lidar sucessivamente com profundas frustrações no cotidiano do trabalho, provoca prejuízos à saúde e à vida pessoal dos professores, conforme muitos deles relataram. Diante do grande peso da frustração que é “diária e constante”, conforme lembrado pela professora 8A, ou do “stress repetitivo” de que falou a professora 1A, fica difícil para eles conseguirem se desligar do trabalho, não do trabalho em si, mas do abalo e da violação emocional que tais frustrações geram. É por isso, por exemplo, que a seguinte professora afirmou que:

Vida cotidiana invade com certeza, foi o que eu falei, por mais que você queira desligar, se teve algum atrito aqui você leva pra casa, por mais que você fale: “esquece, esquece escola”, você não esquece [...] aborrecimento

eu acho que é porque é muito estressante a nossa profissão, muito desgastante. (PROF 3A)

Confirmando tais palavras, outra professora afirmou o seguinte:

[...] é o que eu falei, de qualquer forma, por menos que você se envolva, por mais que você deixe lá, alguma coisa você leva, não tem como você descarregar tudo ali mesmo, você acaba levando, é uma confusão que teve naquele dia que você vai ficar pensando, é sabe? Tem muitas coisas que atrapalham, adoece mesmo. (PROF 8A)

Conforme podemos observar, ambas as professoras relatam a dificuldade de se desligar das frustrações sofridas no trabalho. Para tais professores, desligar-se não é uma opção, por mais que eles queiram, como disseram, é algo que passa a fugir do seu controle, o que torna essa questão ainda mais grave. Dito de outro modo, a vinculação contínua com o trabalho por frustrações sucessivas é algo que assume o controle em determinados momentos. Ao perceber que a situação está fora do seu controle (o poder de se desligar das frustrações do trabalho), o professor se sente invadido.

Mais do que se sentir, sua vida pessoal passa a ser, de fato, invadida pelo abalo emocional gerado pelo trabalho, prejudicando até os momentos que deveriam ser dedicados à recuperação e ao lazer, conforme vimos anteriormente e voltaremos ainda a perceber por meio de alguns relatos a seguir.

Por fim, talvez seja cabível reforçarmos o exposto, apresentando outro depoimento que nos ajuda a enxergar melhor o que é essa experiência de vivenciar a frustração sistemática (sucessiva e diária) que vem sendo enfrentada atualmente pelos professores no cotidiano do seu trabalho:

Vou falar o que eu sinto, às vezes estou dando aula, estou tentando explicar e o pessoal não está olhando não está prestando atenção, e aí eu falo: “meu Deus o que eu estou fazendo? Pra quem eu estou aqui falando e falando?”. Eles não querem saber, e daí dá uma sensação ruim, sabe? Você acha um tempo perdido, porque eu não estou fazendo diferença nenhuma na vida de ninguém, porque eles não estão querendo aprender, isso às vezes acontece e acho que isso é o que mais machuca o professor e faz com que ele adoça mesmo, eu penso assim que é a frustração da sala de aula. (PROF 15A)

Consideradas essas palavras, não fica difícil entender por que as marcas deixadas por essa frustração sucessiva são difíceis de apagar e por que elas geram um estado de vinculação tão contínua a ela. Como se pode observar, tais marcas abalam o próprio âmago da identidade do professor.

Para concluir então essa questão, complementamos a fala supracitada relembando o depoimento de outra professora que, ao narrar o modo com um de seus colegas descreveu essa mesma situação, revelou o quanto ela pode ser dramática e o quanto fere a identidade do docente:

Olha eu acho que a gente se torna professor para poder ensinar para alguém alguma coisa, isso hoje em dia é uma realidade que está indo cada vez mais para o buraco, porque ensinar mesmo... Eu tenho um colega lá que fala: "faço a chamada pra mim, explico pra mim e passo a lição pra mim", e a situação é bem essa. (PROF 8A)

B.2) Vinculação contínua com o trabalho por abalo moral

Além de conviver cotidianamente com a indisciplina, com a rejeição, com a desvalorização, com as deficiências e contradições estruturais do sistema educacional e outras tantas formas de agressão à saúde e à identidade docente que já abordamos, os professores relataram também sofrer com casos de violência explícita, isto é, casos de agressão verbal – e até física – durante o exercício de sua profissão.

A violência na escola, embora se manifeste de formas diversas, conforme, por exemplo, o estudo de Teixeira (2008) demonstrou, ela possui algumas formas de manifestação mais explícitas do que outras, conforme os dados que encontramos em nosso estudo também permitiram identificar.

Desse modo, não podemos também deixar de considerar como violência a frustração sucessiva vivenciada cotidianamente pelos professores, conforme apresentamos no item anterior. Neste caso, ela tenderia um pouco mais para a dimensão simbólica dessa referida violência.

Se tal tipo de violência por frustração, conforme vimos, é capaz de causar prejuízos emocionais que levam o professor a ficar amargando e revivendo continuamente as frustrações que sofreu (e que sofre), o que diremos daquele tipo de violência que, conforme Aranha e Martins (2005), é uma “violência que salta aos olhos”? Isto é, uma violência explícita, declarada, visível.

Os relatos de professores que declararam ter vivenciado esse tipo de violência nos levaram a identificar nela outra forma de invasão da vida pelo trabalho, muito parecida com aquele que descrevemos anteriormente, mas que parece se

manifestar de um modo muito mais intenso e doloroso, isto é, específico. Tal tipo de experiência parece gerar nos professores um sofrimento de tipo tão profundo e prolongado que chega a parecer ser irremediável, assumindo então a forma de um abalo moral.

Nesse sentido, selecionamos apenas dois depoimentos representativos de tal fato, os quais nos parecem suficiente devido ao seu grande potencial elucidativo. O primeiro deles diz respeito ao caso de um professor que, ao narrar a experiência de ter sido hostilizado algumas vezes por seus alunos, expressou o quanto tais experiências lhe marcaram, produzindo nele uma vinculação tão contínua com as referidas experiências que nem mesmo o tempo parecia estar conseguindo apagar. Conforme se pode observar, a situação se mostrou realmente bastante grave:

[...] mas eu saio daqui também arrancando cabelo da minha cabeça do stress que eles me deixam, eu já fui chamado de lixo, de falso, de bipolar! Eles nem sabem o que é bipolar, e eles falaram! [...] e às vezes eles me machucam de meses, meses, de eu lembrar da palavra que um aluno de sétimo ano disse na minha cara: “você pode ser bom professor nas outras escolas, aqui você não serve”, é, aluno falou pra mim! Isso foi como se fosse um tapa na minha cara, hoje ele chora, porque não me conhecia, eu consegui mostrar pra ele que o que ele falou não é verdade, então é criança, mas ele sabe magoar, eles sabem enfiar a faca. (PROF 3C)

Por meio desse depoimento, podemos perceber a expressão de profunda dor que o professor manifestou. Ele chegou até a usar palavras fortes e dizer que, embora seus alunos sejam crianças, eles “sabem magoar”, sabem “enfiar a faca”. Com relação a este caso, a experiência de ter sido agredido verbalmente por seus alunos – e isso em mais de uma ocasião –, foi algo que levou o referido professor a ficar “meses” remoendo as exatas palavras que os alunos proferiram contra ele, expressando, assim, não apenas a dor emocional que sentiu na ocasião, mas o prolongamento de tal experiência de sofrimento.

No mesmo sentido, outro professor que também relatou ter sofrido violência no exercício da sua profissão afirmou que, em uma das ocasiões, ele chegou até a pedir exoneração do seu cargo, conforme podemos ver a seguir:

Às vezes à noite eu vou dormir, eu estou com escola na cabeça e eu não consigo desvencilhar isso, às vezes é um problema de indisciplina, é às vezes um aluno que te desacatou, eu já sofri violência numa outra escola da prefeitura que eu até exonerei porque é uma agressividade muito grande, os alunos não respeitavam, os alunos não estudavam, então isso me gerou toda essa situação. (PROF 4C)

Em sua declaração, é possível perceber que, embora o fato mais marcante de violência que ele relatou tenha acontecido no passado, e o contexto no qual a experiência aconteceu tenha sido removido do seu cotidiano (por meio da exoneração do cargo em questão), tal experiência de violência sofrida ainda repercute em sua memória, assim como o conjunto de elementos que acompanharam tal experiência.

Tais elementos foram referidos por ele como estando ainda presentes no seu cotidiano, quais sejam: a “indisciplina”, o “desacato” e a própria violência explícita, conforme ele relatou ao longo da sua entrevista. O conjunto desses elementos teria gerado, segundo ele, “toda essa situação”. A situação em questão é a de ter que trabalhar sob efeito de remédios (antidepressivos e ansiolíticos), fato narrado por ele antes de proferir o excerto supracitado (mencionamos tal assunto anteriormente). Além disso, ele declarou estar decepcionado e ter a intenção de abandonar a carreira.

Curioso também foi notar que, antes de relatar a grave experiência de violência que ele sofreu, a primeira observação feita por ele foi sobre a dificuldade de se desligar dos abalos emocionais gerados pela escola. Conforme ele disse, ao se deitar para dormir, ele fica com “a escola na cabeça”, sem conseguir dela se “desvencilhar”.

A título de ilustração, se fôssemos abordar essa questão pela perspectiva clínica (o que não podemos nem temos a intenção de fazer, pois se trata apenas de uma ilustração), poderíamos talvez até dizer que essa forma de invasão ora discutida prenuncia a ocorrência daquilo que se chama de estresse pós-traumático (Cf. Dias, 2001). É isso, por exemplo, que nos pareceu ter sido descrito pelos dois professores supramencionados (PROF 3C e PROF 4C).

Ainda assim, o que nos interessa aqui é destacar a dinâmica de funcionamento desse tipo de invasão da vida pelo trabalho e ressaltar sua gravidade, conforme pudemos ver por meio dos casos relatados. Cabe lembrar, ainda, que se trata de casos recorrentes e não isolados, ou seja, casos que vão se tornando cada vez mais comuns no cotidiano de trabalho dos professores.

Desse modo, entendemos ter cumprido a tarefa ora proposta que foi a de demonstrar como se manifesta essa forma de invasão da vida pelo trabalho

caracterizada pela vinculação contínua com ele provocada pelo abalo moral sofrido, experiência decorrente, sobretudo, da exposição à violência explícita e ao desrespeito recorrente que os professores enfrentam.

B.3) Vinculação contínua com o trabalho por pendências ininterruptas

Outra forma de invasão da vida pelo trabalho que identificamos entre os professores entrevistados foi aquilo que eles descreveram como sendo a experiência de não conseguirem se desligar da preocupação com assuntos pendentes do trabalho, assuntos esses a serem resolvidos não no trabalho, mas nas suas próprias casas.

Tal experiência parece gerar uma situação de vinculação tão contínua com o trabalho, que leva os professores a não conseguirem se desvencilhar dela nem nos momentos que deveriam ser dedicados a estar com a família, com os amigos ou diante de outras formas de investimento pessoal, tal qual o lazer. Essa situação gera não apenas a autoprivação de investimento em si, mas também um grande conflito pessoal.

Tal situação se manifesta sempre que, em virtude dessa vinculação ininterrupta com as pendências do trabalho, os momentos e as vivências da vida privada são prejudicados, isto é, invadidos por essa preocupação com um trabalho que não pôde ser deixado no próprio trabalho.

De certo modo, falamos um pouco disso nos itens anteriores e também voltaremos a falar mais adiante, o que nos dá ocasião para lembrar que, o mais dramático de tudo parece ser o fato de que nenhuma dessas formas de invasão tem garantia de exclusividade, isto é, foi comum encontrar professores que relataram vivenciar ao mesmo tempo duas ou mais formas dessa invasão. Ou seja, na dinâmica real da vida cotidiana tal como ela é, torna-se comum haver a soma de diversas formas dessa invasão, uma vez que elas se interligam.

Embora a situação aqui descrita remeta à necessidade de realização de atividades de trabalho em casa e isso, por sua vez, pareça reconduzir a questão para o outro tipo de invasão da vida pelo trabalho que discutimos anteriormente (isto

é, a invasão de tipo material – levar trabalho para casa), cabe destacar que não é o conteúdo específico do trabalho que está em questão neste caso.

De outro modo, é a dificuldade em se desvencilhar da sensação de deveres a cumprir que se destaca como característica principal dessa forma específica de invasão, uma vez que ela se estende sobre momentos em que a pessoa deveria estar dedicada a outro tipo de experiência, mas não consegue fazê-lo satisfatoriamente porque não consegue se esquecer dos deveres pendentes do trabalho. Sendo assim, ela acaba sendo envolvida por um estado de indisponibilidade constante para os outros e também para si mesma que gera um conflito de contextos.

Se ela estiver, por exemplo, na companhia dos filhos e da família, mas não conseguir parar de pensar nos deveres do trabalho que tem a cumprir, aquele contexto familiar lhe soará mais como um estorvo do que como um momento de prazer, mas, ainda assim, não será possível passar por essa situação sem experimentar um grande conflito, uma vez que ter enxergar a própria família como um estorvo (para o trabalho) não é algo que se consiga fazer com facilidade.

Do ponto de vista da família, por sua vez, o conflito também tende a se estabelecer, uma vez que, para ela, aquele é um momento de folga e não de trabalho, razão pela qual o professor em questão deveria ser o pai, a mãe, o esposo, a esposa, o namorado, a namorada, etc., enfim, tudo que pudesse ter relação com a família, menos o professor.

Vemos, assim, que a perspectiva vivenciada pelo professor dentro dessa situação tende a ser algo que apenas ele entende, ou seja, entre todos os agentes envolvidos na situação em questão, a percepção que habitará a mente dos demais membros da sua família tende a divergir da percepção do professor. Enquanto ele está preocupado com os deveres do trabalho a cumprir, sua família provavelmente estará esperando que ele esteja ali, presente ao momento. Isso poderá levar a uma sensação de incompreensão por parte desse professor.

Ao se sentir incompreendido, por um lado, e sua família se sentir desprestigiada, por outro, uma nova sensação de conflito poderá surgir. Claro que, em situações que envolvem um casal de professores, por exemplo, a tendência a uma melhor compreensão da situação deve ser plausível. Ainda assim, isso não

garante que a frustração por não poder desfrutar do tempo de não trabalho consigo mesmo não vai acontecer.

Vimos isso, de certo modo, quando narramos a experiência de um professor que relatou uma ocasião em que toda a sua família queria sair, no fim de semana, mas ele pediu para ficar em casa porque ele estava muito cansado. Nesse contexto, ele declarou que até conseguiu ficar em casa na ocasião, mas “sob protestos” da sua família (PROF 1D).

E o que dizer dos amigos quando convidam para alguma atividade e o professor, mesmo em seu dia de folga, dirá que não pode sair por causa de pendências do trabalho? Certamente outro tipo de conflito se dará, tal qual alguns professores também mencionaram. Esse assunto, no entanto, já está rumando aos poucos para a próxima forma de invasão da vida pelo trabalho que vamos abordar a seguir.

Em função disso, retomemos então a questão crucial referente à forma de invasão da vida pelo trabalho que temos em foco aqui. Sua principal característica, como dissemos, é o conflito de contextos que ela gera. Ao não conseguir se desvencilhar daquela sensação de dever a cumprir, a pessoa não consegue se concentrar adequadamente naquilo que está fazendo. Mesmo estando em um contexto fora do trabalho, ela não consegue fazê-lo justamente por causa do trabalho.

Isso porque, é mais do que uma mera sensação que fica insistindo em não sair da cabeça da pessoa, trata-se efetivamente de um lembrete, pois de fato, há deveres esperando para serem cumpridos. Desse modo, podemos dizer que estamos a falar de uma situação de constrangimento, isto é, os deveres do trabalho constroem a pessoa a continuar pensando no trabalho, mesmo estando fora dele. Talvez seja por isso que um dos professores afirmou que “o professor nunca sai da escola” (PROF 5A).

A fim de ilustrarmos o que foi dito, transcrevemos a seguir o depoimento de um professor que, ao narrar o modo como ele vivencia essa forma de invasão, explicitou claramente o que estamos tentando dizer:

[...] esse tempo que eu tenho que passar às vezes fazendo as coisas, produzindo, preparando provas, embora seja pouco tempo, mas final de semana seria para relaxar, e aí tem sempre essa preocupação: “preciso

voltar pra casa, tenho que fazer, tenho que corrigir prova”, então influencia nesse ponto e essa parte do stress que a gente acaba levando pra casa e influencia na harmonia. (PROF 15A)

Dada a clareza de tal depoimento, ele nos parece suficiente para finalizarmos a presente exposição, isso porque, conforme vimos, a declaração feita por esse professor é bastante sintomática e elucidativa do assunto. Conforme ele mesmo disse, ao se dedicar a atividades pessoais no final de semana, ele acaba vendo seu momento de “relaxar” sendo invadido pela preocupação de ter que “voltar para corrigir prova”. Dito de outro modo, suas atividades de trabalho lhe constroem a fazer seu trabalho mesmo em momentos de não trabalho, invadindo esse espaço.

Situações semelhantes foram descritas por diversos professores. Nessas ocasiões, os principais pontos que eles fizeram questão de ressaltar foram os problemas familiares e a indisponibilidade que essa situação gera, tanto para os familiares e os amigos, como para eles mesmos. Conforme dito por uma das professoras que já citamos, isso se explica em grande medida pelo fato de que seu trabalho “tem começo, mas não tem fim” (PROF 4D).

B.4) Vinculação prolongada com o trabalho por impedimento ou por interferência sobre o curso da vida privada

Além das formas de invasão da vida anteriormente mencionadas, pudemos identificar também outro modo de manifestação dessa invasão que se dá pelo impedimento ou pela interferência sobre o curso da vida privada, isto é, sobre a vida pessoal que existe – ou que pelo menos deveria existir – para além do trabalho.

De certo modo, não é fácil perceber esse impedimento ou essa interferência como uma invasão, até porque, na dimensão da aparência, ela pode se apresentar como apenas mais uma das muitas ações desejadas ou pretendidas que se deixou de fazer, assim como tantas outras. Quando não se pode fazer algum tipo de atividade pessoal por se estar em horário de trabalho, tal fato é extremamente compreensível e, neste caso, talvez não pudéssemos falar em invasão.

No entanto, quando se deixa de fazer algo por causa do trabalho mesmo não estando em horário de trabalho, aí sim não tivemos como negar que se trata de uma invasão. Foi assim, inclusive, que a maioria dos professores entrevistados demonstrou entender o fato.

Curiosamente, até a única professora dentre todos os entrevistados que não concordou que se trabalho invadia ou tendia a invadir a vida, reconheceu que o trabalho gerava alguns impedimentos na sua vida cotidiana, conforme podemos ver a seguir:

[...] o meu trabalho graças a Deus, não leva ao adoecimento, mas me impede de realizar algumas coisas que você, principalmente quem tem dois cargos, porque toma muito seu tempo comercial digamos assim, você fica limitada a fazer aquilo, de vez em quando você tem que faltar ao trabalho para fazer aquilo, então é mais como impedimento, não como adoecimento e também é uma opção do professor, acumular ou não, se ele quer trabalhar que nem burro [risos], que nem um condenado [...] no meu caso não invade não, como já falei, os problemas da escola ficam aqui, eu consigo separar, fica aí (PROF 2A)

Na sua fala, a professora em questão deixa evidente a razão pela qual ela mencionou que o trabalho não invade a (sua) vida. Conforme se pode observar, ela utilizou como parâmetro seu próprio exemplo, e não o contexto geral de trabalho que ela vivenciava. Trata-se, conforme já discutimos em seção anterior, de uma das poucas (ou melhor, das raras) professoras entrevistadas que mencionou não ter dificuldades para se desligar do trabalho. Isso porque, como já discutimos, ela passou a se utilizar do recurso de desprendimento/desresponsabilização como forma de autodefesa.

Ainda assim, mesmo que de modo indireto, ela reconheceu conviver com casos de adoecimento de colegas em sua profissão, assim como praticamente todos os outros entrevistados também o fizeram.

Outra característica interessante do referido depoimento foi sua propensão a dizer que o impedimento em questão não era uma imposição do trabalho, mas sim fruto de uma escolha pessoal, a de acumular cargos. Isso, contudo, não foi o que apuramos no contexto do conjunto das entrevistas, até mesmo porque acumular cargos não foi referido como sendo necessariamente uma opção pela maioria dos entrevistados. Há, contudo, outra questão ainda mais relevante a ser lembrada.

De fato, o ato de acumular cargos torna a fração de tempo disponível para si muito mais restrita, todavia, conforme discutimos em detalhes em tópicos anteriores, a questão do acúmulo não se apresentou como o principal elemento de agressão à saúde dos professores, pelo menos não no contexto dos professores por nós entrevistados.

Considere-se, por exemplo, que mesmo professores que não acumulam, assim como professores que são novos na carreira e também professores do ensino integral que possuem jornada única em apenas uma escola, apresentaram, igualmente, relatos de impedimento, de invasão da vida pelo trabalho e outros agravos, conforme já discutimos detidamente em trechos anteriores.

Sendo assim, embora tenha destoado da maioria, o sentido do depoimento supracitado é plenamente compreensível, uma vez que admitir que o trabalho impede de realizar aquilo que se deseja inclusive quando se está fora dele, não se configura em uma tarefa fácil. Isso porque, a menos que isso seja de fato uma escolha, admiti-lo seria reconhecer que é o trabalho que está no controle da vida e que, desse modo, não se está na condição de sujeito da situação.

Quer tenha sido, portanto, um discurso de negação (conforme Dejours, 2015) ou tenha se tratado de uma situação que revelou um tipo de limite subjetivo especificamente mais resistente, a referida fala (da PROF 2A) nos é pertinente aqui não simplesmente porque destoou da maioria, mas sim porque indicou que até mesmo a única entrevistada que não concordou com o postulado central desta pesquisa (que o trabalho do professor tende a invadir a vida pessoal e, assim, contribui para o adoecimento) reconheceu que seu trabalho lhe impede de fazer atividades consideradas essenciais.

Sendo assim, ao se reconhecer de um modo geral que o trabalho impede de realizar ações que se deseja ou que se considera essenciais mesmo quando se está fora do tempo formal de trabalho (tais quais atividades de lazer, atividades físicas, de descanso, etc.), houve uma tendência geral a admitir categoricamente tal fato (o impedimento), por um lado, ou a relativizá-lo, por outro, isto é, dizer que o trabalho não necessariamente impede, mas que ao menos interfere em grande medida.

Tal relativização é compreensível porque, além da referida admissão (de que o trabalho impede de realizar atividades essenciais da vida pessoal) gerar certo incômodo (pela mesma razão supramencionada, isto é, por gerar a percepção de que não se estaria no controle da situação), a declaração categórica de que o trabalho impede de fazer o que se quer ou o que se precisa acaba por desconsiderar alguns recursos defensivos vislumbrados pelos sujeitos, dentre os quais alguns parecem ser os mais eficazes.

Entre eles podemos citar a estratégia de desprendimento e/ou desresponsabilização que descrevemos anteriormente, assim como o recurso de “faltar para não faltar”, conforme descrito por Neves et al. (2010), ou seja, faltar ao trabalho para se recuperar do trabalho. Nesse sentido, por exemplo, uma das professoras admitiu o seguinte: “Desculpe o palavreado, mas às vezes eu dou um dane-se e vou fazer minhas coisas” (PROF 4D).

Outro tipo de recurso e/ou dispositivo muito citado pelos professores entrevistados como sendo fundamental à sua recuperação foi o usufruto das férias. Nesse sentido, pudemos perceber em alguns momentos que, para alguns professores, a vida parecia só começar depois das férias. Desse modo, viajar foi uma das ações mais referidas pelos professores como ações desejadas, o que se explica em grande medida pelo fato de que, ao viajar, acaba sendo possível se desligar plenamente do trabalho.

Conforme vimos, a dificuldade em se desligar do trabalho foi uma das questões mais relatadas pelos professores. Em virtude disso, é compreensível o papel tão importante que as férias e as viagens demonstraram ocupar no imaginário dos professores. Isso porque viajar equivale a conseguir se esquecer da escola, desligar-se dela, como argumentamos.

Mas voltemos à nossa questão central aqui. Tendo sido reconhecido de modo categórico ou mesmo de modo relativo, houve um amplo reconhecimento por parte dos professores entrevistados de que seu trabalho impede ou interfere na realização de atividades essenciais à vida e à recuperação. Foi neste sentido, por exemplo, que o seguinte professor apresentou a seguinte afirmação, já comentada por nós anteriormente sob outro contexto:

Pois é, a questão da prática do esporte, é uma questão que eu necessito, eu sinto o desejo, dedico atenção, mas infelizmente não estou podendo fazer, por conta claro das muitas atividades, porque parece que não, mas a preparação de aulas, o estudo, a correção do material, e você acompanhar os alunos, aqui na escola eu leciono para sete sextos anos, então isso me absorve. (PROF 9A)

Assim como esse referido professor, muitos outros entrevistados também mencionaram o desejo de praticar atividades físicas, mas não conseguir fazê-lo por conta do trabalho. Isso não necessariamente pelo acúmulo de cargos ou pela falta de tempo em si (até mesmo porque o professor em questão não acumulava cargos),

mas, conforme se pode observar em seu depoimento, devido a um tipo específico de cansaço, um cansaço que “absorve”, um cansaço que esgota.

Foi isso o que a grande parte dos professores entrevistados relatou a respeito do principal tipo de impedimento que admitiram perceber no seu cotidiano, isto é, o impedimento por cansaço extremo. Tal tipo de cansaço demonstrou interferir principalmente na prática de atividades físicas e de lazer, atividades estas que os professores relataram se privar com muita frequência em razão, sobretudo, desse referido cansaço. Falamos a respeito disso anteriormente sob o título de “cansaço de escola”.

Outra questão bastante citada foi o impedimento de usufruir da companhia de familiares, amigos e participar de outros tipos de encontros sociais, isto é, privação ou impedimento de usufruir da vida social, conforme mencionado de modo bastante categórico pelo seguinte professor:

[...] eu gostaria era estudar para um concurso pra poder sair da profissão do magistério porque eu acho que, um dos motivos, eu acho que assim, o magistério já não é mais pra mim, porque eu já percebi isso pelo stress que ele tem me gerado, então eu acho que ele não dá mais, eu gosto, mas assim, eu queria ter uma vida social igual às outras pessoas têm [...] Eu às vezes, por exemplo, tenho que me abdicar de algumas coisas porque eu tenho que fazer atividade de escola, inclusive no final de semana, então isso é: vou preparar aula porque às vezes não dá para preparar aqui, e às vezes você quer fazer uma atividade diferente. (PROF 4C)

A respeito dessa dificuldade em conseguir “ter uma vida social” devido ao trabalho, outra professora relatou percepção semelhante e de modo igualmente bastante claro:

[...] às vezes, por exemplo, alguém te chama para fazer alguma coisa e você fala: “não posso, tenho que fazer tal coisa”, não é um trabalho que eu saio, como se fosse uma empresa, acabou, só na segunda-feira, no meu caso não. (PROF 5C).

Com relação aos dois relatos supracitados, além de deixarem evidente que os dois professores em questão percebem o seu trabalho como algo que impede e/ou interfere o curso privado das suas vidas (especialmente no tocante a não conseguirem ter uma vida social tal qual desejam), eles apontam também para duas outras questões importantes que surgiram ao longo dos depoimentos.

A primeira diz respeito ao fato de que, no quesito impedimento e/ou interferência do trabalho sobre o curso privado da vida, os professores de matemática e português relataram maior descontentamento, uma vez que, segundo

eles, os professores dessas duas disciplinas estariam sendo mais cobrados do que os outros professores com relação à realização de atividades de trabalho em casa. Isso principalmente devido à atual política de avaliações em curso, a qual faz recair uma responsabilidade maior sobre essas duas referidas áreas, geralmente priorizadas nas avaliações de larga escala¹³¹.

A outra questão mencionada diz respeito a uma comparação feita diversas vezes pelos professores entrevistados, a qual também já foi comentada por nós. Trata-se da comparação entre a docência e as experiências prévias de trabalho em outras áreas. A esse respeito, por exemplo, vimos que, segundo o professor 4B: “chegava na sexta-feira eu passava a régua: o fim de semana é meu, a noite é minha”. Do mesmo modo, como vimos no excerto supracitado, a professora 5C relatou que seu trabalho não era como o trabalho realizado em uma “empresa” em que “acabou, só na segunda-feira”.

Vimos, assim, que a experiência de perceber atividades da vida pessoal sendo impedidas ou recebendo interferências do trabalho foi algo comum entre os professores entrevistados. Tal experiência também se caracteriza como uma invasão, uma vez que, sem ter sido convidado para tal, o trabalho impede ou inviabiliza a realização de atividades fundamentais para a vida e para a saúde, tais quais: vida social, lazer, atividades físicas, convivência com a família e, de modo geral, o investimento em si.

Por fim, destacamos o caráter dinâmico e múltiplo dessas diversas formas de invasão da vida pelo trabalho que ora apresentamos. São múltiplas não apenas porque se manifestam de diferentes formas, mas também porque demonstraram a tendência de se projetar simultaneamente sobre a vida. Isso porque se trata justamente de múltiplas formas de um mesmo fenômeno que é a invasão da vida pelo trabalho.

¹³¹ Referimo-nos aqui ao conjunto de provas e/ou sistemas de avaliação (baseados justamente na realização de provas), instituídos pelos órgãos oficiais de ensino, sejam eles de âmbito municipal, estadual ou nacional. Tais sistemas de avaliação têm por objetivo acompanhar o desempenho das escolas e dos seus respectivos sistemas de ensino mantenedores. Compõem os referidos sistemas de avaliação, por exemplo, o Saresp (em São Paulo), o Saeb (em escala nacional) e a Prova Brasil (nacional). As provas aplicadas dentro do referido contexto têm servido para alimentar índices de aproveitamento educacional (dos alunos) e de desenvolvimento dos sistemas de ensino, tais quais o IDESP, O IDEB e etc. Para uma análise crítica a esse respeito, o estudo de Freitas et al (2009) pode ser consultado.

O depoimento a seguir permite demonstrar com clareza o que estamos buscando argumentar, uma vez que, por meio dele, é possível perceber diversas formas de invasão da vida se manifestando simultaneamente na percepção de vida e trabalho (ou da relação vida-trabalho) narrada pelo professor em questão:

Eu concordo com essa afirmação, o trabalho ele invade mesmo a minha vida cotidiana como eu já falei, tudo que acontece aqui eu não consigo digerir muitas vezes, eu vou levar isso para a minha vida pessoal, me impede muitas vezes de poder... Eu me abduco às vezes de sair com um amigo, fazer um passeio, porque eu tenho essa preocupação, ou é preparar aula, ou corrigir prova ou a situação de indisciplina que gerou, me causa uma frustração. Eu concordo com a afirmação. (PROF 4C)

Com esta fala, podemos concluir afirmando que, de acordo com todos os dados que pudemos coletar e analisar, constatamos que o trabalho do professor invade ou pelo menos tem um grande potencial de invadir a sua vida pessoal e que tal invasão, dada a forma como ela tem acontecido, pode ajudar a explicar os recorrentes quadros de adoecimento dos professores que temos acompanhado, sobretudo no tocante aos casos de adoecimento mental.

Isso porque, em primeiro lugar, tal invasão lança sobre o professor uma alta carga de sofrimento mental que ele dificilmente consegue transformar de modo criativo (Cf. Dejours, 2015), uma vez que as condições de trabalho enfrentadas têm imposto sérias dificuldades a isso. Em segundo lugar, porque tal invasão tende a privar o professor de momentos indispensáveis à vida e à saúde, tais quais: o descanso, a vida social, a reposição para o trabalho e o lazer. Sendo assim, ao se projetar sobre os professores de modo contínuo, o trabalho acaba por invadir sua vida (de modo material ou não material) e aumenta os riscos de adoecimento ocupacional.

Por assim dizer, entendemos que o presente trabalho se apresenta como uma contribuição para o debate em torno dos estudos sobre a relação saúde-trabalho dos professores. Mesmo considerando que o ponto focal deste estudo tenha sido a vida pessoal dos professores e não o seu trabalho, propriamente dito, buscamos seguir uma perspectiva integrada (vida-trabalho-saúde), e isso confirmou a relevância do enfoque adotado.

Ao buscarmos analisar as repercussões do trabalho sobre a vida dos professores, pudemos contemplar algumas possíveis implicações dessa relação trabalho-vida pessoal sobre a saúde e, desse modo, entendemos ter conseguido

olhar para a relação saúde-trabalho a partir de um ponto de vista singular, ponto de vista este que consideramos ser viável ao estudo da relação saúde-trabalho de outros profissionais.

Por fim, cabe aqui mencionar duas observações apresentadas por dois dos nossos entrevistados. Uma delas trata de uma advertência e outra, de uma exclamação.

A advertência partiu de um professor que, preocupado com a proximidade da sua aposentadoria e fazendo menção ao grande número de colegas de trabalho que, ao longo da sua carreira, ele viu ficarem doentes (especialmente por transtornos mentais e isso quando eles já estavam às vésperas das suas respectivas aposentadorias), advertiu-nos de que “a escola não pode ser vista como um lugar de loucos”, pois, segundo ele, fazê-lo seria assumir uma visão de “senso comum” (PROF 3D), conforme vimos.

Por concordamos com o referido professor, registramos novamente aqui sua fala como parte do desfecho desse capítulo dedicado à análise dos dados empíricos. Isso porque, segundo esses mesmos dados, o que encontramos nas escolas não foi realmente um “lugar de loucos”, conforme o professor lembrou, mas sim um contexto marcado pela dedicação (apesar das condições de trabalho precárias), assim como pelo amor à profissão (apesar da dificuldade em se conseguir realizar o trabalho), pela preocupação com o aluno (apesar da rejeição que os professores vêm sofrendo) e, sobretudo, pela resistência e luta em prol da manutenção da saúde.

Depois da advertência, vem a exclamação. De modo surpreendente (porque se constituiu em exceção), um dos professores entrevistados se referiu a uma das perguntas que lhe foram feitas da seguinte maneira:

O trabalho do professor invade a vida cotidiana? Sim, invade! Mas depende como ele faz, se ele gosta como eu gosto, ela invade e me enche de alegria! Não me impede de realizar o que desejo não, me dá mais o que eu desejo, ela me dá muita alegria, muita satisfação, muito conhecimento! Uma coisa que tenho obsessão é pelo conhecimento, eu quero saber muita coisa, tem hora que não tenho tempo para fazer tanta coisa. [...] Não concordo que o trabalho do professor leve ao adoecimento, eu não fico adoecido não, pelo contrário, eu brinco com a minha esposa que ela fala que eu trabalho muito, eu falo: “não, eu vou trabalhando para não adoecer [risos] porque se eu tiver tempo aí sim eu fico doente, então eu vou trabalhar!” (PROF 15A)

Como podemos ver, não se tratou de apenas uma, mas de diversas exclamações. Conforme dissemos anteriormente, apenas uma professora havia discordado que o trabalho invade a vida. Todos os outros concordaram que invadia e que, com isso, poderia levar ao adoecimento. Esse último professor citado, contudo, concordou também que o trabalho invade a vida, mas de modo distinto de todos os outros, pois buscou assumir uma perspectiva poética e otimista ao dizer que o trabalho invadia sim a sua vida, mas a enchendo de alegria e não de tristezas ou agravos.

Em determinado ponto da nossa discussão, nós já havíamos analisado o caso desse professor e na ocasião, explicamos que a visão que ele demonstrou parecia estar ancorada basicamente em duas questões fundamentais: a sua forma peculiar de olhar para a vida (entusiasta), por um lado, e sua condição de vida, por outro, conforme explicitado a seguir.

Com relação a isso, referimo-nos à condição específica que lhe possibilitava desfrutar de alguns recursos não acessíveis à maioria dos professores entrevistados. Nesse sentido, ele mencionou, por exemplo, poder descansar frequentemente na sua chácara, como vimos. Além disso, ele relatou também que lecionava em dois colégios particulares. Conforme pudemos apurar, trata-se de duas escolas de alto padrão que, segundo seu relato, estavam lhe dando condições adequadas para ser professor, isto é, de lecionar e de ver o resultado do seu trabalho, algo que a maioria dos professores entrevistados declarou não estar conseguindo.

Em virtude disso, confessamos que nos sobreveio a tentação de considerarmos esse caso como uma mera exceção. Olhando por outra perspectiva, no entanto, perguntamo-nos o seguinte: trata-se de uma exceção ou de uma prova de que, em havendo condições adequadas de trabalho, o professor pode exercer seu trabalho de modo muito distinto do que esse mar de frustrações e adoecimentos que estamos a presenciar? De fato, foi isso o que entendemos, ou seja, que se houver condições de trabalho adequadas, o prazer e o orgulho de ser professor poderão ser resgatados, de forma que a própria condição de vida poderá ser melhorada, e muito.

Nesse sentido, tanto o caso do professor em questão (PROF 15A), como também o caso de outra professora que apresentou condições semelhantes (PROF 2D)¹³², constituíram dois exemplos que nos mostraram o seguinte: mais do que estilo de vida (conforme abordado por alguns estudos), a condição de vida é que se configura em elemento protetivo essencial, tanto para a recuperação, como para a possibilidade de conseguir se desligar mais facilmente do trabalho, dificuldade essa relatada pela maioria dos professores entrevistados e que demonstrou ser-lhes demasiadamente nociva.

Desse modo, os dois professores em questão nos ajudaram a perceber que, quanto melhor a condição de vida, maior é a percepção de experiências de lazer e bem-estar relatadas. Pelo menos esses foram os resultados que encontramos. Por outro lado, quanto melhor a condição de vida relatada, menor foi o impacto sentido por aquilo que os professores chamaram de dificuldade de se desligar do trabalho, conforme discutimos anteriormente.

Cabe ressaltar que tal dificuldade de se desligar do trabalho não pode ser colocada na perspectiva de uma fraqueza ou de uma mera obrigação individual, pois, conforme demonstramos, ela resulta de um contexto hostil de trabalho que alia alta exigência cognitiva a baixo reconhecimento (Cf. Seligmann-Silva, 2011). Não é à toa que foram pouquíssimos os professores que mencionaram conseguir se desligar facilmente do trabalho. A maioria deles, por sua vez, relatou que mesmo estando consciente e se esforçando muito para isso, não conseguiam fazê-lo, indicando, assim, a existência de um alto nível de sofrimento psíquico relacionado ao trabalho.

Desse modo, constatou-se que o potencial de invasão da vida pelo trabalho está colocado para todos os professores, mas que alguns (poucos) deles conseguem lidar melhor com isso. De modo geral, pudemos perceber que, quanto melhor a condição de vida e quanto maior a sensação de retorno do trabalho, melhor se consegue lidar com tal situação. Efeito protetivo semelhante só foi encontrado em

¹³² Trata-se de caso específico do qual também já falamos anteriormente. Cabe lembrar que, no caso dela (PROF 2D), embora a invasão do trabalho sobre a vida e a possibilidade de adoecimento decorrente disso tenha sido admitida, ela declarou ter mais prazer do que desprazer na profissão, até porque leciona em empresas e diz se sentir realizada em tal trabalho, isto é, ela também tem conseguido lecionar e, assim, tem conseguido ser professora, algo que a maioria relatou não estar conseguindo.

casos em que se fez uso do recurso defensivo, conforme Dejours (2015). No tocante ao público específico do nosso estudo, tal recurso foi identificado na figura do desprendimento e/ou desresponsabilização, conforme abordamos anteriormente.

Entendemos, portanto, que conseguir se desligar com facilidade do trabalho de modo que ele não avance nocivamente sobre a vida não é algo que pode ser deixado na dimensão de um dever ou atributo pessoal. Antes, é preciso que sejam dadas condições de trabalho adequadas ao professor, de forma que, ao invés de ver sua vida invadida pelos efeitos negativos e adoecedores de um trabalho que ele não consegue mais realizar, ele possa ver, de outra maneira, sua vida ser invadida pela alegria que o ato de lecionar é capaz de produzir naqueles que amam a arte e o ofício de lecionar. Em nossa pesquisa, os profissionais com tal característica demonstraram ser a expressiva maioria.

Desse modo, concluímos afirmando que os dois casos anteriormente citados, embora tenham destoadado de todos os outros em um aspecto ou outro, não estão sendo aqui vistos como exceções, mas sim como indícios de que garantir condições de trabalho e de vida dignas ao professor é algo que pode protegê-los da invasão (nociva) da vida pelo trabalho, em termos específicos, e se constituir em medida eficaz de combate ao quadro alarmante de adoecimento desses profissionais, em termos mais gerais.

3. Protocolos de atividades diárias e escalas analógicas

Além das entrevistas, dos formulários de caracterização dos participantes (dados sociodemográfico) e das anotações de campo, utilizamo-nos também dos protocolos de atividades diárias e escalas analógicas (Anexo 10) como meio complementar de coleta de dados.

Segundo Nehme (2011), o protocolo de atividades diárias e escalas analógicas que utilizamos foi idealizado por Knauth et al. (1983) e adaptado por Fischer (1985). Tal protocolo consiste em um formulário que contém a especificação de diversos tipos de atividades praticadas no cotidiano, as quais são distribuídas por uma grade horária que representa as 24 horas de cada um dos dias a serem registrados. Essas horas, por sua vez, são divididas por intervalos de 15 minutos. Em tal protocolo, os participantes devem informar a quantidade de horas dedicadas

a cada uma das atividades especificadas, permitindo, assim, estimar sua frequência e duração ao longo dos dias a serem observados. As atividades diárias especificadas no protocolo que utilizamos contemplaram sete domínios, sendo eles: trabalho; transporte; estudo; atividade física; serviço em casa; folga/lazer; e sono/cochilos.

Por sua vez, as escalas analógicas consistem em linhas de dez centímetros precedidas por perguntas que visam identificar a qualidade do elemento em questão. No caso, trata-se da qualidade do sono e do nível de cansaço percebido, tanto ao acordar, quanto ao ir dormir. De acordo com Nehme (2011, p.24), as escalas analógicas foram desenvolvidas por Monk (1989) para avaliação de estados afetivos e têm sido utilizadas na avaliação de qualidade de sono em diversos estudos.

Com relação às escalas analógicas que utilizamos, houve cinco aplicações, sendo elas precedidas pelas seguintes perguntas: “Como você avalia seu sono na noite passada?”; “Com que facilidade você adormeceu na noite passada?”; “Com que facilidade você acordou hoje?”; “Como você se sentiu hoje no início do seu dia?”; Como você se sentiu hoje no fim do seu dia?”.

Os participantes para os quais distribuímos tal instrumento foram orientados a preencher o protocolo da seguinte maneira: traçando uma reta que partisse do horário de início de cada atividade e seguisse até o fim da mesma. De modo alternativo (para o caso de necessidade de maior praticidade no preenchimento), sugerimos também que eles poderiam registrar uma marcação (em forma de traço vertical ou em “x”) diretamente sobre o tempo total de duração de cada uma das atividades realizadas no respectivo dia.

Com relação às escalas analógicas, os participantes foram orientados a assinalar com um traço vertical ou com um “x” o ponto da linha que melhor correspondesse a sua percepção referente a cada uma das cinco questões que lhes foram propostas. Cabe destacar que, conforme modelo em anexo (Anexo 10), em um dos extremos da linha (da escala) constava expressão equivalente a qualidade muito ruim, enquanto que, na sua outra extremidade, constava expressão indicando qualidade muito boa (ou excelente).

A expressão exata utilizada em cada uma das extremidades da referida escala foram empregadas de modo a se ajustar (em termos de concordância

gramatical) a cada uma das cinco perguntas em questão, mas, de modo geral, os números próximos a 0 (zero) indicavam qualidade muito ruim e os números próximos a 10 (dez) indicavam qualidade muito boa. Para aferição dos valores, foi utilizada uma régua.

Durante nosso trabalho de campo, distribuímos os protocolos de atividades diárias e escalas analógicas para um total de 20 professores, os quais corresponderam exatamente aos 20 professores que entrevistamos nas duas escolas de ensino regular (Escolas A e B) nas quais realizamos a pesquisa. Os outros nove professores que pertenciam às escolas de ensino integral (Escolas C e D) não receberam tal protocolo. As razões disso serão explicitadas mais adiante.

A cada participante, distribuímos sete folhas do referido protocolo, de modo que cada folha representasse um dia semana. Buscamos, dessa forma, poder compor um quadro que contemplasse uma semana completa de dados autorreferidos, abordando tanto os dias de trabalho (de segunda a sexta, basicamente) como também os dias considerados como dias de descanso do trabalho (sábado e domingo).

De todos os 20 participantes que receberam os protocolos, apenas oito deles nos devolveram os formulários devidamente preenchidos. Tendo em vista que, durante a realização das entrevistas, pudemos identificar que grande parte deles acumulava cargos e que, de um modo geral, a rotina de trabalho de todos os professores parecia não se encerrar com o fim do seu horário formal, consideramos que o retorno foi satisfatório, mesmo tendo ficado abaixo dos 50%. Isso, porque, conforme discutimos ao longo deste capítulo, os professores entrevistados revelaram uma dinâmica de vida invadida pelo trabalho mesmo em momentos de não trabalho.

Nesses termos, o preenchimento diário dos protocolos parece ter sido interpretado pela maioria deles como mais um dever a cumprir, isto é, mais um documento a preencher além de todos os outros deveres de trabalho que eles já possuíam ou, ainda, como mais uma tarefa a se projetar sobre suas próprias vidas pessoais. Nesse sentido, deparamo-nos com situações nas quais alguns professores que estavam em posse dos protocolos visivelmente nos evitaram quando os procuramos para falar sobre a devolutiva dos mesmos.

Dito de outra forma, alguns professores visivelmente fugiram de nós quando os procuramos para falar dos protocolos. Ainda assim, conseguimos conversar com alguns deles e o que ouvimos foi basicamente que eles “tinham muita coisa pra fazer” e que não conseguiram preencher o protocolo de modo sistemático, ou seja, mesmo que tivessem tentado iniciar seu preenchimento, acabaram não conseguindo prosseguir com ele ao longo dos sete dias.

De todo modo, podemos dizer que o bom acolhimento que recebemos dos participantes no tocante às entrevistas compensou suficientemente as dificuldades enfrentadas com relação aos protocolos, sobretudo porque, conforme apresentamos anteriormente, as entrevistas foram realizadas em profundidade e, com isso, todos os domínios abordados pelos protocolos acabaram sendo contemplados e narrados pelos participantes ao longo das entrevistas (vide Anexo 8). Desse modo, constatamos que os resultados obtidos por meio dos protocolos espelharam fidedignamente aquilo que apuramos e discutimos anteriormente no contexto da análise das entrevistas.

Cabe esclarecer, então, que os protocolos não foram entregues aos professores das escolas C e D (ensino integral) devido ao momento específico no qual as entrevistas foram realizadas naquelas escolas. O único momento em que conseguimos efetivamente acesso aos professores de tais escolas foi às vésperas do encerramento do semestre, período no qual a frequência dos alunos à escola estava diminuindo e os professores passam a dispor de mais tempo fora da sala de aula para realizarem atividades de fechamento de notas, etc.

Tendo em vista que, dado o objeto do nosso estudo, os protocolos precisavam retratar a dinâmica de uma semana característica (ou típica) de trabalho, entendemos que aquela rotina mais distendida que estava sendo vivenciada no período em questão não nos daria um retrato fiel das atividades listadas no protocolo, ao menos não na dimensão deste referido instrumento. Por isso, o descartamos como instrumento de coleta para aquele contexto e público (do ensino integral), o que não inviabiliza que novos estudos busquem fazê-lo.

Foi por essa mesma razão (a necessidade de poder retratar fielmente a repercussão do trabalho sobre a vida pessoal cotidiana em dias típicos de trabalho) que entregamos o protocolo para ser preenchido diariamente pelo próprio

participante, já que contemplava domínios da vida pessoal vivenciados por ele fora da escola, isto é, fora do seu local de trabalho.

O preenchimento diário dos protocolos mediante a presença necessária do pesquisador também não se mostrou viável frente à metodologia por nós empregada, uma vez que o instrumento de coleta de dados principal foi a entrevista, e a abordagem comparativa (entre professores de escolas distintas) foi identificada como um importante meio para obtenção dos dados pretendidos, conforme desenho e escopo da pesquisa que foram apresentados no capítulo sobre os procedimentos metodológicos. Desse modo, aconteceu de algumas entrevistas terem sido realizadas com professores de escolas diferentes em um mesmo dia e com um espaço de tempo bastante curto entre elas, inviabilizando, assim, a presença constante do pesquisador em apenas um dos cenários do estudo.

Ainda assim, consideramos que o preenchimento diário do protocolo pelo próprio pesquisador na presença do participante (no seu local de trabalho) também é possível e tende a gerar melhores resultados em termos de devolutiva. Tal procedimento, contudo, não demonstra ser muito viável no caso de estudos comparativos (como o nosso), no qual o pesquisador não esteja dedicado a um único contexto/local de trabalho.

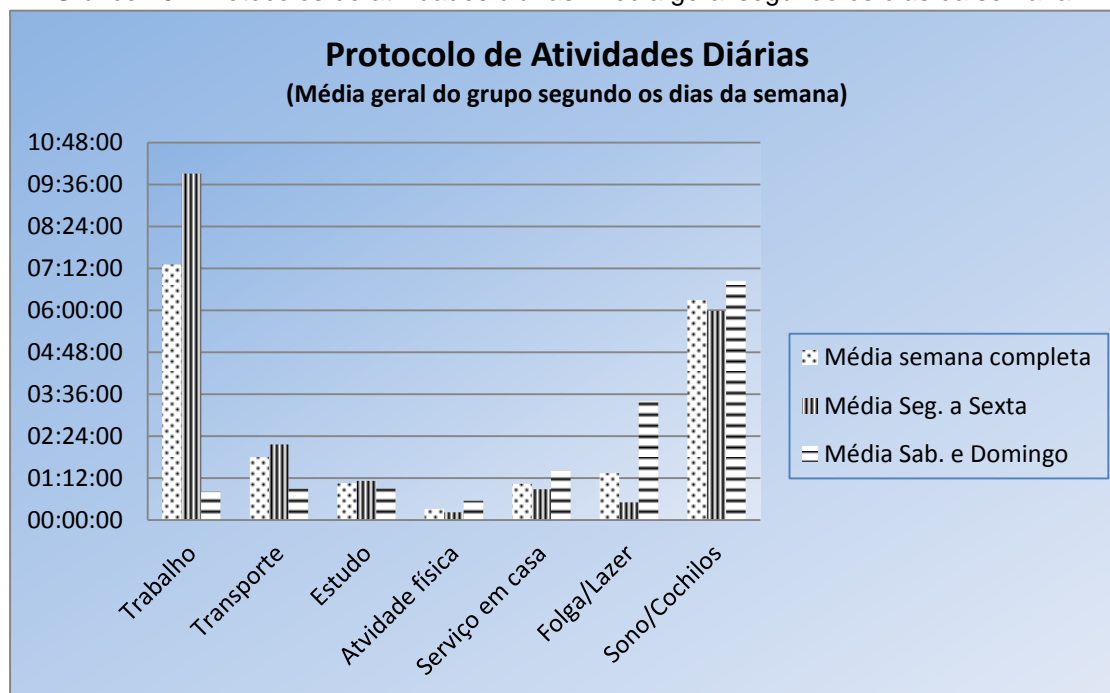
De qualquer forma, tal procedimento nos parece mais viável nos casos em que o protocolo seja o instrumento de coleta principal da pesquisa e que as entrevistas sejam aplicadas de forma a subsidiar a análise dos referidos protocolos e não o contrário, como foi o nosso caso.

Em nosso estudo, o instrumento principal foram entrevistas, conforme discutimos anteriormente. Sendo assim, os protocolos foram aplicados de modo complementar. Ao serem analisados, os protocolos revelaram dados que refletiram fidedignamente aquilo que já foi apresentado em detalhes durante a análise das entrevistas. Cabe ainda acrescentar que todos os domínios especificados no protocolo foram contemplados pelos entrevistados no próprio contexto das entrevistas.

Embora o uso dos protocolos se dê originalmente vinculado à aplicação da actimetria (dispositivo que não utilizamos por não corresponder aos objetivos de nossa pesquisa), sua aplicação sem o uso dos actímetros indicou que é possível

comparar os resultados das entrevistas com os dados de tais protocolos (mesmo considerando que alguns podem classificar isso como um equívoco metodológico). No nosso caso, a comparação apenas refletiu os resultados obtidos por meio das entrevistas, conforme já argumentamos e demonstraremos a seguir.

Gráfico 10 - Protocolos de atividades diárias: média geral segundo os dias da semana



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

Sendo assim, podemos dizer que os dados (qualitativos) das entrevistas podem ser complementados com os dados (quantitativos) dos protocolos, os quais permitem aferir frequências e médias, conforme resultados apresentados no gráfico anteriormente apresentado (Gráfico 10). O gráfico em questão foi elaborado a partir das informações registradas pelos participantes nos protocolos de atividades diárias que nos foram devolvidos. Ele indica quantas horas em média os participantes do estudo dedicaram a cada uma das sete atividades contempladas pelo protocolo, considerando-se o comparativo entre três situações distintas: primeiro a média semanal completa (segunda a domingo), depois o contexto específico do fim de semana (sábado e domingo) e, por fim, apenas os dias úteis (segunda a sexta).

Conforme podemos ver, os professores apresentaram uma média de horas de trabalho consideravelmente elevada (09 horas e 54 minutos) durante os dias úteis da semana (segunda a sexta), o que decorreu principalmente do acúmulo de cargos. De igual maneira, a média correspondente aos dias de uma semana completa

(segunda a domingo) também se mostrou elevada (07 horas e 18 minutos/dia). Nesse sentido, cabe ressaltar que atividades de trabalho foram registradas inclusive no fim de semana (sábado e domingo).

Isso pode ser explicado tanto em função das atividades de trabalho realizadas em casa (e registradas nos protocolos), como também em função do trabalho realizado na própria escola em determinados finais de semana, conforme alguns relatos específicos de professores apontaram. As principais ocasiões mencionadas foram a participação em festas juninas, em atividades pedagógicas e/ou em dias de reposição de aulas (decorrente de emendas de feriados a serem compensadas, por exemplo).

Ainda assim, por se tratar da média do grupo, tais dados ficaram bem abaixo de alguns casos individuais de professores cuja média da jornada semanal de trabalho chegou a ser de mais de 14 horas por dia quando considerados os dias úteis (segunda a sexta) e de pouco mais de 10 horas por dia quando considerada a semana completa (segunda a domingo), conforme se pode observar no Gráfico 11.

Sendo assim, ainda que o cálculo das referidas 14 horas de trabalho por dia (de segunda a sexta) seja elaborado a partir do parâmetro de hora-aula (que fica entre 45 e 50 minutos, de acordo com o turno) e não da hora-relógio (que é de 60 minutos), trata-se de uma média bastante elevada, não apenas por ficar acima das oito horas básicas de trabalho preconizadas pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) – vigente quando da realização da pesquisa –, mas principalmente porque tal trabalho se dá em um contexto bastante precário e hostil, conforme discutimos ao longo deste estudo.

O fato de alguns professores acumularem cargos e outros não, acabou por reduzir um pouco a média geral de horas trabalhadas por parte do grupo. Entre aqueles que acumulam, todavia, a carga horária se mostrou bastante elevada, sendo de até 14 horas de trabalho por dia, conforme foi dito. Cabe lembrar que isso (longas jornadas) foi demonstrado e discutido em detalhes anteriormente durante a análise das entrevistas, assim também como durante a exposição da revisão de literatura empreendida. Conforme se buscou demonstrar, os estudos pertinentes ao assunto têm descrito as longas jornadas decorrentes do acúmulo de cargos como um importante elemento de agravo à saúde dos professores.

De igual maneira, as entrevistas indicaram que a questão do transporte não se apresentou como um problema muito significativo para a maioria dos professores entrevistados, uma vez que eles mencionaram se utilizar da remoção (transferência) como recurso para buscarem trabalhar em unidades escolares estrategicamente mais próximas das suas casas (e também próximas uma das outras em caso de acúmulo). O único caso que destoou um pouco foi o de uma professora que era nova na profissão (PROF 2B) e ainda não havia conseguido se remover para mais perto da sua casa (ou mesmo mudar sua residência definitivamente para mais perto da sua escola), conforme descrevemos.

Morando na zona leste e trabalhando em uma das extremidades da Zona Sul, a referida professora relatou que chegava a gastar mais de 4 horas de locomoção (ida e volta) entre sua casa e a escola. Embora ela tenha mencionado que alugou temporariamente uma casa perto da escola para facilitar a realização do seu trabalho, os seus filhos continuaram na Zona Leste, sendo cuidados pela mãe dela. Desse modo, dependendo da demanda que seus filhos apresentavam, ela acabava tendo que retornar para a Zona Leste mesmo nos dias letivos. Houve semanas em que isso teve que ser feito diariamente, conforme ela relatou.

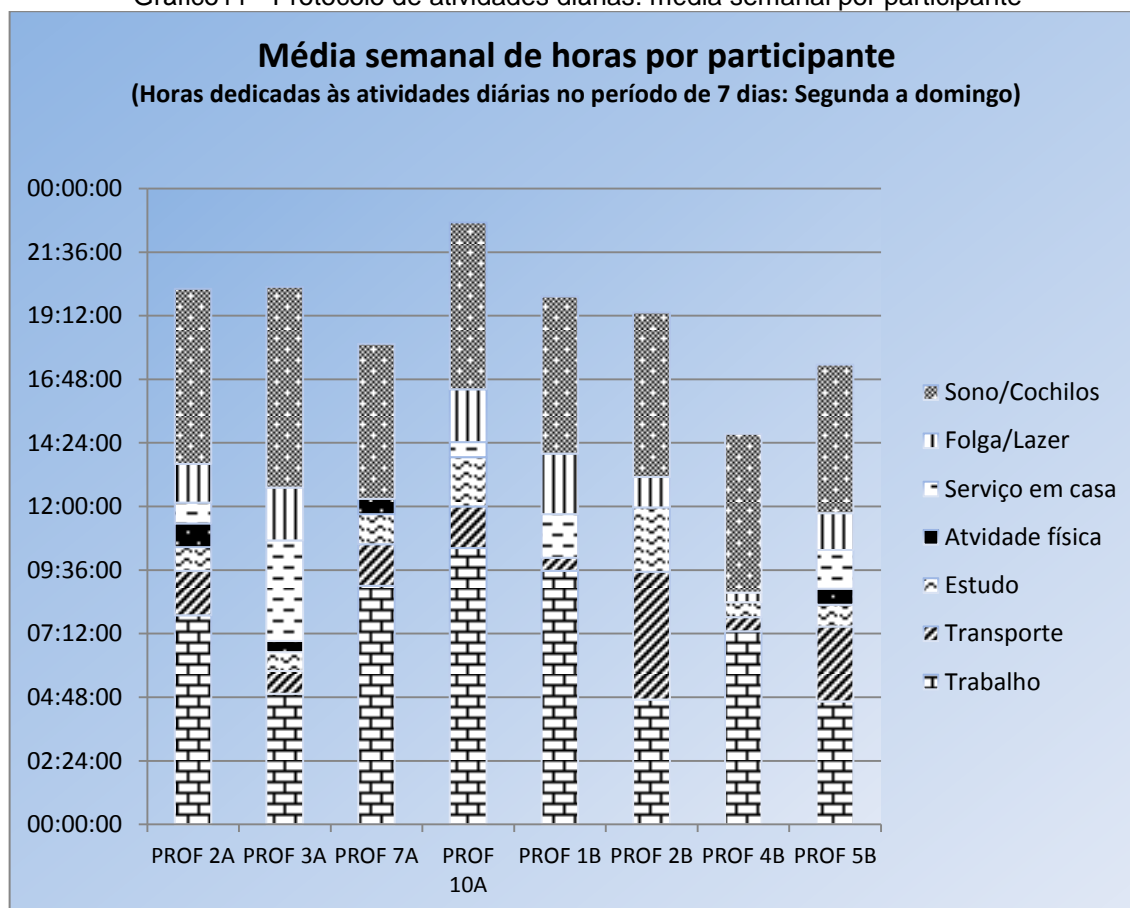
Além disso, a referida professora cursava pós-graduação aos sábados em uma instituição de ensino da Zona Sul de São Paulo, o que elevou consideravelmente a média de horas semanais que ela relatou utilizar com transporte.

Por meio do Gráfico 11 (apresentado a seguir) é possível perceber a expressiva quantidade de tempo (média de 04 horas e 50 minutos por dia) que o transporte ocupa na rotina da professora em questão (PROF 2B). Isso permite também entender a proporção da sua participação no cálculo da média geral do grupo. Ainda assim, podemos dizer que, de um modo geral, o total de horas dedicadas ao transporte se demonstrou relativamente baixo e pouco significativo para o grupo, conforme identificado nas entrevistas.

Partindo para outro dos elementos contemplados, o ato de estudar, por sua vez, revelou-se atividade constante entre os professores, tal qual relatado por eles durante as entrevistas. Ainda que as médias de realização de tal atividade tenham se mostrado relativamente baixas por meio dos protocolos, é sua regularidade que

chama a atenção, em especial porque, em muitos casos, ela se funde ao próprio tempo dedicado ao trabalho. Além disso, ela se mostrou mais constante e mais prolongada do que as atividades físicas, por exemplo.

Gráfico11 - Protocolo de atividades diárias: média semanal por participante



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria

Descrita por alguns como atividade prazerosa e que é realizada de modo espontâneo, em todos os casos referidos a atividade em questão (estudo) se apresentou como elemento que subsidia o trabalho, isto é, como parte do trabalho, ainda que muitos não tenham conseguido descrever (ou perceber?) essa relação de forma clara e direta.

Com relação ao serviço doméstico, embora no contexto das entrevistas uma parte significativa dos participantes tenha se referido inicialmente a ele como a atividade do cotidiano que mais trazia insatisfação, cabe lembrar que fontes de desprazer relacionadas ao trabalho acabaram se mostrando mais relevantes para os participantes do que ele próprio, assim como discutimos anteriormente. Houve até alguns casos pontuais como, por exemplo, o caso do professor 2C, o qual relatou

grande insatisfação com relação a tais atividades. A análise pormenorizada do seu caso, no entanto, revelou que os serviços domésticos não eram exatamente o fator mais agravante no seu cotidiano, mas sim a experiência de vida descrita por ele como solitária, a qual se somava a problemas financeiros e a uma experiência de vida baseada apenas no dever (o cotidiano dever-dever, conforme descrevemos na seção anterior) e sem a contrapartida da satisfação/prazer, além da constante pressão e decepção vivenciadas no trabalho.

Conforme dito, para grande parte dos entrevistados, a atividade doméstica foi referida como fonte de desprazer, mas não de modo mais proeminente do que com relação aos desprazeres advindos do trabalho. Isso talvez se explique por um conjunto de razões dentre as quais a principal seria a seguinte: ao estabelecer um comparativo entre as atividades domésticas e as dificuldades enfrentadas no trabalho, o peso representado pelas dificuldades no trabalho teriam sobressaído de tal maneira que o fator desgaste/desprazer representado pelas atividades domésticas foi atenuado e/ou relativizado.

Dito de outro modo, as situações de desprazer relatadas no trabalho foram tão significativas que, comparadas às atividades domésticas, podem ter sido percebidas como muito mais acintosas. Dessa maneira, pudemos perceber que até mesmo as atividades domésticas tenderam a ser percebidas como mais leves do que as agruras do trabalho, mesmo diante de toda a percepção social negativa que gira em torno delas. Ainda assim, cabe ressaltar que o espaço ocupado por tais atividades na vida dos professores, bem como seu sentido, apareceu de forma muito mais nítida nas entrevistas do que nos protocolos, talvez em função da limitada devolutiva (de tal instrumento) que obtivemos, conforme relatado.

Some-se a isso o seguinte fato: durante as entrevistas, alguns professores relataram que uma das suas maiores fontes de prazer era poder estar nas suas casas. Isso foi explicado como sendo decorrente dos longos períodos que eles costumavam ficar fora das suas respectivas casas devido ao acúmulo de cargos, o que os levava a sentir falta disso. Desse modo, a professora 2A, por exemplo, relatou que “estar em casa” era um de seus maiores prazeres. De igual maneira, a Professora 3A disse que “cuidar da sua casa” era algo que lhe trazia grande satisfação.

Nesses termos, podemos dizer que cuidar dos serviços de casa significaria para tais professores justamente a possibilidade de estar nas suas casas e, assim, se ver longe do contexto tão desgastante que é o trabalho. Ao mesmo tempo, corresponderia também a cuidar de algo que é seu, ou seja, poder fazer algo para si, ao contrário daquilo que fazem na maior parte do tempo, que é ficar fora das suas casas dedicando-se muito mais aos outros (alunos) do que a si mesmos, conforme percepção comum revelada entre os professores e que discutimos anteriormente.

Outro dado relevante a esse respeito foi um significativo envolvimento masculino na realização das tarefas domésticas demonstrado nas entrevistas. Sendo assim, houve tanto relatos de professores que afirmaram atuar nas tarefas domésticas, quanto de professoras que disseram que tal era a realidade nas suas casas.

Houve ainda casos de professores que referiram morar sozinhos e cuidar eles mesmos das suas tarefas domésticas. Nenhum dos participantes declarou contar com o serviço de empregadas domésticas (o que não significa que nenhum deles contava com tal serviço, apenas que nenhum deles relatou). Por outro lado, muitos deles fizeram questão de frisar que não possuíam tal serviço e que precisavam eles mesmos cuidar de tudo, além de trabalhar.

Desse modo, podemos dizer que entre os participantes do estudo, a experiência das atividades domésticas se caracterizou como uma atividade realizada por eles mesmos. A duração e a frequência de tais atividades não se revelaram elevadas segundo os protocolos, nem tampouco foram descritas como significativamente desgastantes pela maioria dos entrevistados. Entendemos que isso talvez tenha refletido a existência de um relativo avanço (mesmo que talvez ainda tímido) na distribuição das tarefas domésticas entre os membros das famílias dos participantes, bem como o fato de que, em alguns casos, essas atividades podem estar se configurando como um contraponto (ainda que inusitado) às dificuldades vivenciadas no trabalho.

Tal afirmação, contudo, carece de apuração, o que não constituiu objeto desta pesquisa. Caso seja identificada como questão relevante, estudos futuros talvez possam aprofundar a questão.

Com relação às atividades físicas, elas foram referidas pelos participantes como experiências escassas, assim como também ocorreu no caso das experiências de folga e lazer. Tal afirmação diz respeito tanto aos resultados obtidos por meio dos protocolos como também ao conteúdo das entrevistas, conforme explicitado anteriormente.

Assim como se pode observar junto aos gráficos 10 e 11, tais atividades apresentaram uma frequência pouco expressiva (praticamente escassa) no cotidiano dos professores. Embora essas frequências se apresentem um pouco mais elevadas nos fins de semana (como é de se esperar), a média é significativamente baixa mesmo se considerado apenas o fim de semana (vide gráfico 10).

Conforme discutimos durante a análise das entrevistas, a maioria dos professores referiu não praticar nenhuma atividade física regularmente, mesmo considerando que mencionaram ter o interesse ou a intenção de fazê-lo. Do mesmo modo, a maioria deles relatou ter uma percepção precária de lazer. Nesse sentido, buscamos comparar os resultados das nossas entrevistas com o estudo de Silvestre (2016), o que confirmou tais resultados. Novamente, podemos dizer que os dados dos protocolos refletiram os dados das entrevistas.

Com relação ao sono/cochilos, a média semanal (segunda a domingo) identificada por meio dos protocolos foi de aproximadamente 6 horas diárias para os participantes (Gráfico 10). Assim como nos casos anteriormente descritos (os de lazer e atividades físicas), a duração do sono/cochilos se mostrou um pouco mais elevada nos finais de semana, mas não de modo significativamente expressivo.

Durante as entrevistas, alguns professores relataram inclusive experiências negativas de perder o sono devido a preocupações com o trabalho, assim como a percepção de que a duração do seu sono estaria menor do que o necessário, principalmente durante a semana e em virtude dos compromissos de trabalho. Tal tipo de relato foi mais comum entre os professores do ensino integral do que entre os professores do ensino regular, mesmo considerando que grande parte destes acumula cargos.

Não vimos nisso, contudo, uma condição que diferenciasse profundamente o caso dos professores de outros profissionais, exceto as peculiaridades que envolvem o tipo de preocupação que os professores relataram carregar para casa,

fazendo-os perder o sono. Embora essa característica também possa ser comum entre outros profissionais, chama atenção a regularidade com que ela acontece no caso dos professores, bem como suas especificidades.

Conforme buscamos demonstrar, os professores precisam se preocupar constantemente em planejar tanto o conteúdo, como o método a ser utilizado nas suas aulas. Além disso, eles precisam também se preocupar em como fazer os alunos se interessarem pelas suas aulas, além de terem que pensar em formas de resolver os diversos problemas disciplinares que enfrentam. Desse modo, eles se veem diante de formas variadas de invasão da vida, conforme abordamos na seção anterior (categorias temáticas).

Ainda assim, cabe frisar que embora tenha havido relatos de perda de sono e declarações de que se estaria dormindo menos do que o necessário por conta do trabalho, os problemas de sono não despontaram como generalizados e/ou cruciais entre os entrevistados, nem durante as entrevistas, nem por meio dos protocolos. Dito de outro modo, ele foi um problema detectado por ambos os instrumentos, mas não na qualidade de problema mais grave.

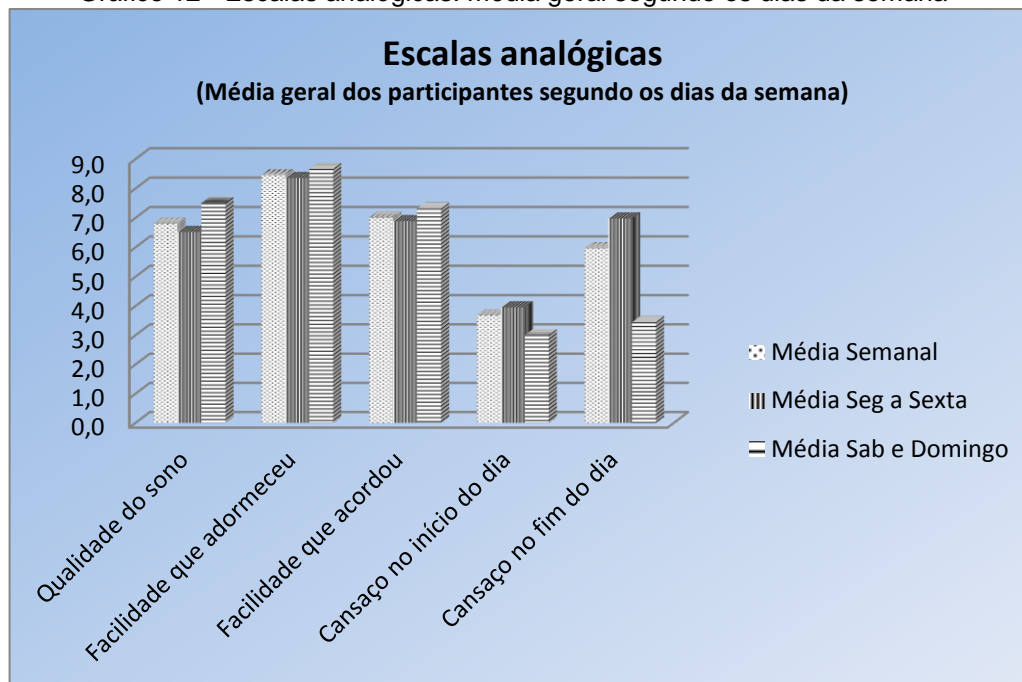
Esse lugar (o dos problemas cruciais) foi ocupado por outros temas, tais quais a indisciplina, a rejeição às aulas, a precariedade das condições de trabalho, a desvalorização social da profissão e diversas outras formas de sofrimento vivenciadas cotidianamente, conforme já apresentado no tocante aos resultados das entrevistas. Outro detalhe importante referente ao elemento sono foi o de que ele se mostrou um problema muito mais referido pelos professores do ensino integral, conforme mencionado, o que chama a atenção para a necessidade de mais estudos referentes a esse assunto entre aqueles professores.

Com relação às escalas analógicas, elas apontaram para um quadro igualmente detectado e explicitado junto a análise das entrevistas, isto é, a demonstração de que o trabalho dos professores se impõe a eles como algo bastante cansativo e desgastante.

Conforme podemos observar por meio do gráfico apresentado a seguir, (Gráfico 12), os professores relataram um cansaço muito elevado no final do seu dia, especialmente nos dias de trabalho. Em uma escala de 0 (zero) a 10 (dez) em que 0 (zero) é igual a “nada cansado” e 10 (dez) é igual a “muito cansado”, os professores

indicaram que sua média de cansaço ao término de um dia de trabalho é de sete pontos, isto é, muito perto do topo que significa muito cansado.

Gráfico 12 - Escalas analógicas: média geral segundo os dias da semana



Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração própria.

No tocante ao item “facilidade para dormir”, ele apresentou índice elevado de oito pontos, isto é, ficou bem próximo do limite que é “muito fácil”. A facilidade para adormecer, maior do que para acordar, conforme se pode observar, talvez se explique justamente por esse grande cansaço decorrente do trabalho, o qual leva ao esgotamento e a uma necessidade elevada de sono para recomposição das energias.

A qualidade do sono, por sua vez, ficou com a média razoável de seis pontos durante a semana, tendo uma elevação qualitativa nos finais de semana e chegando a pouco mais de sete pontos, isto é, uma boa qualidade. Isso confirma o quadro geral identificado durante as entrevistas o qual não apontou para a questão do sono como um problema crucial entre a maioria dos entrevistados, ainda que tenham revelado alguns casos peculiares. Os itens “facilidade que adormeceu” e “facilidade que acordou” confirmam tal afirmação.

Isso não significa que desconsideremos a questão do sono como um importante elemento para a manutenção da saúde, nem que ignoremos os graves relatos de professores que mencionaram perder noites de sono devido a

preocupações com o trabalho. Não significa também que não tenhamos considerado as declarações de professores que mencionaram não estar conseguindo dormir o suficiente.

A afirmação em questão quer dizer apenas que os dados que encontramos (dentro do contexto ora descrito) não apontaram para a questão do sono como um problema crucial entre os professores participantes do nosso estudo. Isso, até mesmo porque outros problemas se revelaram muito mais graves para eles, conforme apresentamos.

Desse modo, concluímos que, embora os protocolos de atividades diárias e as escalas analógicas tenham permitido identificar durações e frequências referentes a diversas atividades e domínios da vida (como duração e qualidade referida do sono) dos professores, tais registros nos ajudaram a constatar que o referido instrumento refletiu os dados das entrevistas, dados esses que já foram devidamente analisados e discutidos.

Na qualidade de instrumento principal desta pesquisa, as entrevistas permitiram também auxiliar na interpretação dos dados obtidos por meio dos protocolos, mostrando-se (as entrevistas) como um dispositivo complementar viável para pesquisas que tenham os protocolos como instrumento principal de coleta de dados. De modo inverso, os protocolos podem ser um importante recurso complementar para pesquisas ancoradas em entrevistas cujo escopo de perguntas seja pouco abrangente, o que não foi o caso aqui, conforme se pode observar por meio da seção dedicada à análise das entrevistas.

5. Considerações Finais

Os professores constituem um grupo profissional de extrema importância para a sociedade e seu desenvolvimento, conforme reconhece, por exemplo, a OIT (OIT e Unesco, 1984, 2008). Na contramão desse reconhecimento oficial, no entanto, o que temos acompanhado tanto por meio da mídia, como por meio dos estudos acadêmicos, é um cenário de hostilidades, precariedade e adoecimento vivenciado pelos professores, não apenas no Brasil, mas também em outras partes do mundo.

Foi isso o que constatamos logo no início deste trabalho ao apresentarmos os resultados do levantamento bibliográfico que empreendemos, o qual partiu de uma revisão de tipo aleatória e avançou para um levantamento sistemático que consistiu na elaboração de uma revisão de literatura. Tal revisão contemplou os últimos 20 anos de estudos e pesquisas sobre trabalho e saúde dos professores, cujos resultados foram publicados em revistas indexadas às duas grandes bases de dados que consultamos, quais sejam, a BVS e a Scielo.

Tal revisão, realizada de modo longo e intenso, resultou na seleção e na análise de 155 estudos acadêmicos sobre o assunto (além de um estado da arte que havia considerado 65 outras obras, conforme apresentamos), sendo eles predominantemente artigos científicos, os quais, dados certos padrões temáticos identificados, foram por nós categorizados segundo quatro conjuntos: 1. Transtornos e problemas de saúde típicos, 2. Condições de trabalho e saúde, 3. Qualidade de vida e 4. Trabalho, carreira e fundamentos da ação docente.

Cada uma dessas quatro categorias identificadas abarcou uma gama específica de subcategorias temáticas a elas vinculadas, conforme descrito ao longo do primeiro capítulo desta pesquisa. A organização e a análise desses estudos permitiram constatar a existência de um conjunto razoável – mas nem por isso suficiente – de pesquisas publicadas, bem como um significativo crescimento no número de tais publicações a partir dos últimos 10 anos, permitindo, assim, identificar as especificidades e as tendências temáticas para as quais esses estudos vêm apontando.

Entendemos, por assim dizer, que os resultados bibliográficos obtidos (assim como os empíricos, conforme explicitaremos mais adiante) prestam importante contribuição para os estudos futuros sobre a temática do trabalho e da saúde dos professores, uma vez que tais estudos devem geralmente se iniciar com o levantamento e/ou mapeamento das publicações sobre o assunto, conforme aqui fizemos e disponibilizamos.

Uma vez realizada a revisão de literatura e demonstrada a viabilidade de nosso objeto de estudo perante tal bibliografia consultada, passamos posteriormente a discutir os fundamentos teóricos de nossa pesquisa, seguido pelos procedimentos metodológicos adotados. Por fim, apresentamos os resultados da nossa pesquisa

empírica, a qual foi realizada com 33 sujeitos, sendo eles 29 professores e quatro diretores de quatro escolas públicas de ensinos fundamental e médio de São Paulo. Duas dessas escolas se dedicavam ao ensino regular (sendo uma municipal e uma estadual) e duas ao ensino integral (também estaduais).

A análise dos dados empíricos foi realizada por meio da codificação temática (Flick, 2009, Gibbs, 2009), procedimento esse que está inserido na perspectiva da teoria fundamentada de Strauss e Corbin (2008). Para tal, utilizamo-nos do *software* MAXQDA (versão 12) e, assim, identificamos cinco categorias temáticas compostas por uma série de elementos (subcategorias) que nos permitiram chegar aos resultados e às conclusões principais deste trabalho.

Com relação a esses resultados e conclusões, a primeira das categorias temáticas que identificamos nos levou a distinguir algumas tipologias da vida cotidiana entre os entrevistados, sendo elas basicamente três. A primeira revelou um tipo de cotidiano baseado na experiência praticamente única do cumprimento de deveres (no sentido de obrigações), razão pela qual o chamamos de cotidiano dever-dever.

A segunda demonstrou mesclar experiências de cumprimento de deveres com a realização de atividades percebidas como necessidades. Estas, embora também tendessem a se impor como obrigações ou deveres, deixavam de o ser na medida em que eram entendidas como necessárias porque traziam algum tipo de benefício, seja ele à saúde ou a algum dos componentes do cotidiano dos sujeitos. Dito de outro modo, tal tipo de cotidiano mesclava obrigações com outros imperativos, os quais, ao contrário das obrigações, eram vistos como produtores de algum benefício (e não como mero cumprimento de um papel imposto), sendo tidos, assim, como necessários.

Nesse sentido, o cotidiano dever-necessidade se caracterizou como uma zona intermediária entre o cotidiano sufocante de uma vida marcada apenas pelo cumprimento de deveres, por um lado, e uma vida que equilibrava deveres e prazeres (cotidiano dever-prazer), por outro. Esse, por sua vez, foi o terceiro tipo de cotidiano de que falamos.

A maior parte dos entrevistados demonstrou ter um tipo de cotidiano que poderíamos classificar como vinculado à zona intermediária do cotidiano dever-

necessidade, cabendo ressaltar que, aliada às diversas fontes de sofrimento e hostilidades vivenciadas no trabalho pelos professores, os dois primeiros tipos de cotidiano mencionados se mostraram como grandes campos de instabilidade para a saúde. Isso porque, além de se mostrarem sufocantes em alguns aspectos, eles demonstraram ser compostos em grande medida pela percepção de deveres sem prazeres. Tal percepção, por sua vez, revelou-se profunda e predominantemente vinculada a elementos nocivos do trabalho.

Dada a relevância desses resultados, consideramos oportuno sugerir que novos estudos sejam conduzidos de modo a verificar se essas tipologias por nós identificadas também se revelam/confirmam entre outros grupos profissionais e se, igualmente, podem representar fontes de instabilidade para a saúde, tal qual constatamos entre os professores.

Prosseguindo para nossa segunda categoria temática, os dados apontaram para formas diversas de prazer e sofrimento na vida e no trabalho dos professores, revelando que havia mais fatores de sofrimento vinculados ao trabalho do que à própria vida pessoal (fora do trabalho). Ao mesmo tempo, revelou muito mais experiências de sofrimento do que de prazer. Cabe lembrar que algumas dessas formas de sofrimento relatadas pelos entrevistados nos ajudaram a enxergar a relação trabalho-saúde dos professores para além das abordagens tradicionais e clássicas sobre o assunto, conforme discutimos.

A terceira categoria temática versou sobre estratégias utilizadas pelos professores a fim de conciliarem seu trabalho, sua vida pessoal cotidiana e sua saúde, e passaram tanto por recursos da experiência (do ponto de vista da prática pedagógica), como pela utilização de recursos defensivos, conforme abordado pela Psicodinâmica do Trabalho. Nesse sentido, chamamos a atenção para os dilemas vivenciados por aqueles que revelaram ter preferido diminuir sua jornada de trabalho para tentar ampliar o usufruto da sua vida pessoal, bem como para aqueles que assumiram uma postura defensiva de se desprender e/ou se desresponsabilizar do trabalho.

Dado impacto negativo que tal constatação pode suscitar, ressaltamos que, conforme foi apresentado, o desprendimento e a desresponsabilização praticados por alguns professores apresentaram bastante proximidade com um dos sintomas

da síndrome de *burnout*, patologia bastante difundida entre os estudos sobre trabalho e saúde dos professores. Seguindo as definições apresentadas por tal perspectiva, o recurso do desprendimento ou da desresponsabilização (conforme identificamos entre os participantes do nosso estudo) poderia ser confundido com a despersonalização, um dos sintomas do *burnout*.

Seguindo a perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho, contudo, entendemos que o desprendimento e a desresponsabilização manifestados se apresentam como um recurso defensivo diante das agressões sofridas no trabalho; como um sinal de saúde (resistência), portanto.

No contexto da quarta categoria por nós identificada (percepção, concepção e experiências de saúde relatadas pelos professores), o que vimos foi o caso de diversos professores que mencionaram ir trabalhar mesmo se sentindo doentes, e isso em nome do seu compromisso com o trabalho. De um conjunto de 29 professores entrevistados, apenas quatro deles disseram que não costumam ir trabalhar quando se sentem doentes. Tivemos, assim, um percentual de 86% de professores que relataram casos de presenteísmo¹³³, composto tanto por aqueles que relataram experiências frequentes de irem trabalhar mesmo se sentindo doentes, como por aqueles que disseram ser pouco comum ficarem doentes, mas que também costumam ir trabalhar quando isso acontece. De modo bastante rico, as entrevistas revelaram diversos depoimentos a respeito da experiência de se trabalhar mesmo doente (que caracteriza basicamente o presenteísmo), conforme apresentamos e discutimos.

Do ponto de vista da percepção de saúde, um pouco mais da metade dos entrevistados (62%) se considerou saudável, e isso mesmo diante de todas as agressões à saúde que eles relataram sofrer em seu trabalho. De modo geral, tal

¹³³ Tal assunto emergiu entre os resultados principalmente em função do roteiro de entrevista que utilizamos. Por estarmos a explorar um assunto pouco investigado, fizemos questão de elaborar um roteiro que fosse o mais abrangente possível, de modo a não deixar escapar nenhuma informação útil. Embora até possa parecer que essa questão não tenha relação alguma com nosso objeto de pesquisa, entendemos que, ao contrário, possui total relação. Isso porque se o nosso objetivo foi investigar a repercussão do trabalho dos professores sobre sua vida pessoal cotidiana (e saúde), é notório que as experiências de presenteísmo vivenciadas por eles no trabalho reverberam de alguma forma sobre a vida pessoal cotidiana, o que se confirmou. De todo modo, como nosso objetivo não foi investigar o presenteísmo em si, consideramos oportuno que novos estudos se aprofundem em explorar essa dimensão.

cenário revelou um contexto de ampla luta pela manutenção da saúde. Quanto à concepção de saúde do grupo, as definições se mostraram um tanto quanto personalizadas, mas, analisadas em seu conjunto, revelaram uma consciência de saúde significativamente complexa e ampliada, aproximando-a, inclusive, da concepção defendida pelo campo da Saúde do Trabalhador, conforme demonstramos.

Com relação aos sintomas e as doenças vivenciadas e relatadas pelos professores, eles buscaram distinguir, de forma espontânea, as doenças que consideravam ser relacionadas ao seu trabalho das doenças que atribuíram a outras origens, como, por exemplo, as questões de ordem genética.

No tocante ao primeiro caso, isto é, o das doenças e dos sintomas considerados relacionados ao trabalho, a descrição apresentada pelos entrevistados refletiu fielmente o perfil dos adoecimentos de que trata a literatura, conforme abordamos no primeiro capítulo. Entre elas, as doenças mentais decorrentes do sofrimento psíquico foram os casos mais referidos, sendo seguidas por casos de distúrbios da voz e transtornos osteomusculares. Houve também referências diversas aos potenciais efeitos nocivos do pó de giz e até de produtos utilizados em reformas (em dias letivos) na escola.

Por fim, em consonância com as demais categorias, a quinta categoria temática nos permitiu caminhar diretamente para o ponto central da nossa pesquisa, isto é, para as repercussões do trabalho sobre a vida pessoal cotidiana dos professores.

Sendo aquela que consideramos como o principal resultado desta pesquisa, a quinta categoria temática revelou que a invasão da vida pessoal cotidiana pelo trabalho tem, de fato, se projetado sobre os professores. Entre os docentes por nós entrevistados, a maioria deles admitiu e até descreveu exemplos da invasão da sua vida pessoal pelo trabalho, tal qual eles percebem no seu cotidiano. Desse modo, eles confirmaram não apenas a hipótese central do nosso estudo, mas a própria factibilidade de tal fenômeno.

Ao analisarmos a ocorrência desse fenômeno entre os professores, pudemos constatar que não se trata de uma invasão única e uniforme, mas sim múltipla, a qual, além de se apresentar sob formas distintas, muitas vezes projeta

simultaneamente mais de uma das suas diferentes formas sobre o sujeito, amplificando ainda mais sua intensidade.

Nesse sentido, identificamos dois grupos básicos dessa invasão, um de tipo material e outro de tipo emocional. A invasão material se dá por meio de uma dinâmica já bastante conhecida no contexto de trabalho do professor, que é o ato de levar trabalho para casa, tal como provas e demais atividades que precisam ser elaboradas e corrigidas.

Em alguns casos, esse tipo de trabalho é reconhecido por alguns professores como sendo parte inevitável do seu ofício. Há casos, contudo, em que ele se transforma em um verdadeiro martírio, conforme pudemos identificar por meio de alguns relatos. Tais relatos, inclusive, revelaram-se mais intensos no contexto da escola de ensino integral do que no da escola de ensino regular, a mais popularmente conhecida pela sociedade.

Cabe frisar que tal escola (integral) se revelou como uma escola marcada por profunda intensificação do trabalho. Os elementos principais da sua forma de organização remeteram aos modelos de gestão empresariais, sobretudo aqueles ancorados nos pressupostos do toyotismo (equipe enxuta, flexível e multitarefa), revelando, inclusive nos discursos dos entrevistados, a sobreposição da lógica do privado sobre o público, conforme vem sendo apontado por alguns autores como Heloani e Piolli (2012), por exemplo.

As outras formas de manifestação da invasão da vida pelo trabalho foram marcadas, no caso dos professores entrevistados, por uma dinâmica de tipo imaterial, caracterizada por um sofrimento emocional prolongado que se projeta, assim como no caso anterior (invasão material), para além da jornada formal de trabalho. Desse modo, ela revelou produzir um envolvimento intenso e ininterrupto com o trabalho que pode levar o professor às seguintes formas de invasão (não materiais) da vida pelo trabalho:

- Experimentar cotidianamente as frustrações sucessivas de um trabalho que ele não consegue realizar a contento ou que não consegue realizar;
- Sentir-se abalado moralmente ao enfrentar formas distintas de violência sofrida no trabalho;

- Lidar com a sensação/experiência de ter pendências inacabáveis de trabalho a cumprir;
- Sentir que o curso privado da sua vida está sofrendo impedimentos e interferências negativas do trabalho, de modo que oportunidades para vivenciar experiências desejadas estão sendo perdidas.

Em decorrência desse conjunto de experiências que podem ser vivenciadas isoladamente ou mesmo de forma combinada, muitos professores relataram sentir uma enorme dificuldade para conseguir se desligar do trabalho, revelando o sofrimento provocado por essas diferentes formas de invasão da vida pelo trabalho. De outro modo, os poucos professores que relataram conseguir se desligar com facilidade do seu trabalho, demonstraram que essa era uma das suas principais e mais eficazes formas de defesa contra as nocividades do seu trabalho. Ainda assim, contudo, eles constituíram apenas a minoria.

A maioria, por outro lado, declarou que as experiências negativas e nocivas vivenciadas no trabalho vinham se projetando de modo constante e contínuo sobre suas vidas pessoais (fora do trabalho), causando-lhes, assim, sofrimento por não conseguirem se desligar delas. Dessa forma, os momentos que deveriam ser dedicados ao descanso e à recuperação estavam sendo prejudicados, e isso não simplesmente porque tal invasão vinha tomando o seu tempo em sentido cronológico, mas porque lhes tirava os devidos recursos de que precisavam para recuperação, tal qual a disponibilidade (para os outros e para si), conforme vimos.

Dito isso, consideramos que os resultados desta pesquisa representam, em termos específicos, importante contribuição para a melhor compreensão do processo saúde-doença dos professores. Consideramos também que, de modo geral, a relevância deste estudo não se restringe ao caso específico dos professores, uma vez que a proposta de se estudar as repercussões do trabalho sobre a vida pessoal cotidiana parece-nos proveitosa para a melhor compreensão da relação entre o trabalho e a saúde de diversos outros grupos profissionais. Entendemos, assim, ser oportuna a proposição de novos estudos que busquem analisar o processo saúde-doença de outros grupos de trabalhadores sob a mesma perspectiva/abordagem ora empregada.

Conforme vimos, diversos estudos vêm apontando para o fato de que o trabalho, de modo geral (e não só o dos professores), tem apresentado a crescente tendência de se projetar sobre a vida pessoal dos trabalhadores, principalmente em função de mudanças que vêm acontecendo no cenário tecnológico e econômico (Arlinghaus e Nachreiner, 2014; Cardoso, 2010; Sochaczewski, 2016). Nesses termos, sabe-se que o trabalho do professor sempre foi marcado pelo reconhecimento de que seu dever-fazer não se restringe à escola, uma vez que as atividades de planejamento, preparação e correção de atividades são elementos característicos do ofício.

O que pudemos constatar por meio do nosso estudo, todavia, é que o fenômeno nocivo por nós identificado (invasão multiforme da vida pelo trabalho) não se resume – no caso dos professores – apenas a levar trabalho para casa, materialmente falando. Isso porque o principal agravante que identificamos não foi o ato de levar trabalho para casa em si, mas de levar o trabalho para casa em termos emocionais.

Dito de outro modo, além de ter que levar trabalho para casa – muitas vezes a contragosto –, os professores também demonstraram ter que conviver com um profundo sofrimento emocional decorrente das múltiplas formas de invasão da sua vida pessoal pelo trabalho, as quais incluem a frustração de não ver sentido e/ou o retorno do seu trabalho. Tal sofrimento vai se tornando cada vez mais intenso à medida em que mudanças estruturais precarizam e desvalorizam exponencialmente o trabalho dos professores, impingindo a eles aquilo que entendemos como um sofrimento social, assim como definem Kleinman et al. (1997).

Tal qual discutimos anteriormente ao compararmos os resultados do nosso estudo com pesquisas conduzidas com dois outros grupos profissionais que também foram identificados realizando parte das suas atividades de trabalho nas suas casas (tal qual os professores), pudemos encontrar uma significativa distinção. Referimo-nos aqui ao caso de jornalistas, por um lado, e aos profissionais de linha de montagem de automóveis, por outro, grupos estes que foram estudados por Reimberg (2015) e Cardoso (2010), respectivamente.

Ao mencionarem as características do trabalho realizado em casa por parte de jornalistas e montadores de automóveis, tais estudos evidenciaram que ambos os

profissionais citados conseguiam vislumbrar alguma possibilidade de retorno em função daquele trabalho que extrapolava seu contexto laboral formal. A ampla maioria dos professores por nós entrevistados, no entanto, demonstrou não estar conseguindo receber retorno nem pelo trabalho realizado dentro da escola, quanto menos por aquele realizado fora dela. Sendo assim, como reagir a uma situação como esta de ter que levar trabalho – e o trabalho – para casa sem, contudo, conseguir obter retorno?

Diante disso, constatamos que o fator mais nocivo que pudemos identificar entre os professores (no devido contexto da relação entre o trabalho e a vida pessoal cotidiana por nós analisada) não decorreu do ato de ter que levar trabalho para casa em si, materialmente falando, mas sim da carga emocional advinda das constantes frustrações de tentar trabalhar (dentro e fora da escola), mas não conseguir nem desempenhar o trabalho, nem obter algum tipo de retorno, o que pode ser considerado quase sinônimo. Desse modo, buscou-se demonstrar que eles não têm apenas levado trabalho para casa, mas sim uma série de frustrações pela não obtenção de sucesso na realização do seu trabalho.

Isso não significa, contudo, que levar trabalho para casa (materialmente falando) seja considerado por nós como elemento desprovido do potencial de ser nocivo, ao menos não é o que queremos dizer. O que afirmamos é que, entre os participantes do nosso estudo, o ato propriamente dito de levar trabalho para casa não foi identificado como fator nocivo em si. Por outro lado, o fato de levar trabalho – e preocupações do trabalho – para casa e não conseguir vislumbrar possibilidades de retorno, isso sim se mostrou nocivo. Em virtude disso, reiteramos a pertinência da proposição de novos estudos que busquem analisar tal fenômeno sob a perspectiva de outros grupos profissionais, bem como de outros grupos de professores.

Diante disso, cabe ressaltar que o presente estudo revelou que os professores têm visto suas vidas serem invadidas cotidianamente pelo trabalho de diversas formas distintas e que tais formas não foram tratadas aqui como consequências lineares diretas do trabalho (isto é, como meros efeitos em sentido causalista), mas sim como mais um dos elementos que ajudam a explicar os recorrentes quadros de adoecimento dos professores. Isso porque tal invasão multiforme das suas vidas pelo trabalho tem lhes tirado – ou prejudicado – as condições necessárias para o descanso, para o lazer, para a prática da vida social e,

assim, para a reposição das energias. O espaço destinado a tais práticas, por sua vez, muitas vezes tem se restringido à busca por um sono um pouco mais prolongado no fim de semana e/ou à reclusão, assim como à busca por momentos de silêncio, conforme vimos em alguns casos discutidos anteriormente.

Podemos dizer ainda que o presente estudo nos permitiu também lançar um olhar que se projetou para além de algumas questões e abordagens já clássicas (tradicionais) sobre o assunto, como, por exemplo, a questão das salas superlotadas e da falta de tempo (cronologicamente falando), bem como do cansaço decorrente das longas jornadas de trabalho e do acúmulo de cargos.

Nesse sentido, pudemos ver que, para além das salas superlotadas, o que mais tem incomodado os professores é aquilo que eles chamam de falta de interesse dos alunos e a dificuldade que enfrentam para lecionar. A esse respeito, uma das professoras (PROF 3A) chegou a afirmar que, se ela tivesse uma sala cheia, mas de alunos interessados, aquilo seria para ela algo comparado à perfeição. Em outra entrevista, um dos entrevistados (PROF 1B) se queixou do elevado índice de abandono dos alunos do período noturno (ensino médio) e da baixa frequência deles em alguns dias da semana (como a sexta-feira, por exemplo). Na ocasião, ele afirmou que gostava “mesmo é de sala cheia”.

Não que a questão das salas superlotadas não imponha dificuldades ao trabalho do professor, mas, como alguns deles mesmos afirmaram, importa aqui relativizar a questão e aguçar o olhar para se conseguir enxergar aquilo que realmente está por trás dessas queixas.

De igual maneira, a questão das longas jornadas de trabalho e do acúmulo de cargos revelou que tal situação não prejudica o descanso e a devida recuperação para a vida e para o trabalho apenas por limitar o tempo livre, em sentido cronológico. De outro modo, os professores entrevistados revelaram que o seu trabalho, por se dar em meio a um contexto cada vez mais conflituoso e hostil, tem produzido uma espécie de desgaste por frustrações sucessivas que os leva a um estado de indisponibilidade profundo, tanto para si mesmo, quanto para os outros (familiares e amigos, por exemplo). Muitos docentes chegaram a dizer que até dispunham de alguns momentos livres que eles poderiam aproveitar fazendo algo para si, mas que não conseguiam encontrar disposição para isso, conforme vimos.

Desse modo, suas experiências de lazer, de bem-estar e de vida social vão ficando cada vez mais restritas. Muitos deles relataram precisar se privar da convivência com os outros para tentar se recuperar do barulho e do tipo de cansaço gerado pela escola. Para tanto, alguns declararam recorrer à reclusão e ao silêncio absoluto. Outros, por sua vez, admitiram que muitas vezes tinham que se privar da vida social ou mesmo do convívio familiar para conseguir dar conta de atividades “que têm começo”, mas parecem “não ter fim”, conforme descrito por uma das entrevistadas (PROF 4D). Tudo isso, claro, não diminuiu o fato de que encontramos jornadas de trabalho longas e excessivas entre os entrevistados, algumas das quais chegaram a 69 horas semanais, refletindo, assim, os dados apresentado pela literatura.

Por fim, toda essa frustração repetitiva e todo o desgaste gerado no contexto de trabalho dos professores têm ligação com um fenômeno que vem sendo crescentemente abordado pela literatura sobre o assunto, que é o problema da indisciplina. Nesse sentido, muitos estudos têm apontado algumas mudanças na organização do trabalho dos professores (via políticas públicas educacionais) como responsáveis tanto pela intensificação do trabalho docente, como pela perda de autoridade do professor, razões essas que estariam na base do aumento da indisciplina.

Do nosso ponto de vista, contudo, embora tenhamos concordado e até reafirmado tais constatações, não pudemos deixar de apontar também para outros tipos de mudanças, como, por exemplo, as provenientes da revolução tecnológica e da ampliação do acesso à informação em curso. Ainda que não se dê de forma plenamente evidente, entendemos que essa ampliação do acesso à informação também vem contribuindo para o aumento da desvalorização e do sofrimento social dos professores, o que, por sua vez, também repercute sobre a perda da autoridade e a indisciplina.

Para além da indisciplina, no entanto, pudemos constatar, por meio de nossas entrevistas, que não é ela em si que mais fere os professores, mas sim o que está por trás dela, isto é, aquilo que ela representa em termos de símbolo para o trabalho do professor. Por trás dos atos de indisciplina, oculta-se algo que os professores vêm se ressentindo muito que é a rejeição por parte dos alunos, ou seja, a percepção de que suas aulas estão sendo rejeitadas.

Alguns professores chegaram a dizer que em diversos momentos eles se perguntavam nas aulas “o que eu estou fazendo aqui?” (PROF 15A). Em decorrência dessa rejeição, surge o não trabalho, ou seja, a não possibilidade de realização do trabalho. Mais grave do que isso é o professor ter que lidar com o fato de que tal ação explícita de rejeição é manifesta justamente por aquele para quem o seu trabalho se destina, que é o aluno.

Esses são alguns dos pormenores referentes às condições de trabalho que muitos professores têm vivenciado cotidianamente e que pudemos constatar. Ao irem para o trabalho, muitos deles não têm conseguido realizar seu trabalho porque toda a sua preparação, estudos, formação e esforços estão sendo simplesmente rejeitados pelos destinatários dessa ação.

Isso ajuda a compreender por que a questão da indisciplina tem sido tão frequentemente relatada como uma dificuldade ao trabalho dos professores, de modo que, segundo eles próprios, seu trabalho vem sendo marcado por um “stress e nervoso que é diário e constante” (PROF 8A), ou ainda, por um “stress repetitivo e irritação” que surge a partir dele (PROF 1A). Como se pode observar, a rejeição é muito mais do que a indisciplina, é algo que fere a própria identidade e o sentido do trabalho do professor.

Apresentadas todas essas questões e considerado o fato de que o escopo deste trabalho se restringiu a um grupo específico e relativamente pequeno de professores, entendemos que outros estudos com um número maior de participantes podem se propor a comparar e aprofundar nossas conclusões. Ainda assim, entendemos que, para os fins específicos deste estudo (o qual se caracterizou como exploratório), o conjunto das entrevistas realizadas atendeu suficientemente aos objetivos propostos. Cabe ressaltar, ainda, que a aplicação dos protocolos de atividades diárias e escalas analógicas refletiu fidedignamente o conteúdo das entrevistas, pelo menos no tocante aos aspectos que eles permitiram contemplar. De modo bastante positivo, consideramos que a perspectiva comparativa empregada neste trabalho (professores dos ensinos regular e integral das redes municipal e estadual) se demonstrou significativamente profícua.

Como palavras finais, expressamos o entendimento de que, diante de um momento no qual as mudanças tecnológicas e econômicas fazem com que o

trabalho de um número cada vez maior de trabalhadores avance sobre sua vida pessoal, o presente estudo traz importante contribuição para esse debate que é maior do que a própria questão específica do trabalho dos professores, uma vez que permite indicar alguns caminhos metodológicos possíveis, além de constatações passíveis de serem utilizadas em futuras empreitadas acadêmicas sobre a complexa relação entre o trabalho e a vida pessoal cotidiana.

Nesse sentido, se não tem sido possível aos professores realizarem seu trabalho de modo satisfatório no contexto da sala de aula, que os estudos sobre seu trabalho e saúde possam trazer elementos que ajudem a entender melhor o que vem acontecendo no seu cotidiano de trabalho e, acima de tudo, que tais estudos possam gerar conhecimentos que subsidiem a busca pela melhoria das condições de trabalho e saúde dos professores. Contribuir para a ampliação do conhecimento sobre o assunto e, assim, dar subsídios para a melhoria das condições de vida e trabalho dos professores é justamente o que se espera – e o que se dedica – este trabalho.

Considerando os resultados obtidos, conclui-se também que algumas medidas de intervenção se fazem urgentes e necessárias no sentido de melhorar as condições e a organização do trabalho dos professores, protegendo-os dos determinantes do adoecimento, dentre os quais estão aqueles que levam às variadas e nocivas formas de invasão da vida pelo trabalho, conforme demonstramos. Tais medidas devem incluir, no mínimo, os seguintes eixos:

- **Políticas de valorização dos professores que confirmam prestígio à profissão, às escolas e aos professores.** Isso passa por investimentos sérios e robustos (financeiros, técnicos e socioculturais) na carreira docente e na infraestrutura escolar (inclusive tecnológicos), tornando-os elementos de notório reconhecimento e admiração social. Ao tornar a carreira docente atrativa e valorizá-la socialmente por meio dos devidos investimentos, o *status* social dos professores será elevado e sua autoridade (que vem sendo sistematicamente solapada) poderá ser resgatada. Ao fomentar políticas que busquem conferir prestígio aos professores e à carreira docente, a autoridade dos professores poderá ser resgatada do modo mais desejável possível, ou seja, com base na admiração pela figura do professor (isto é, no real tipo de autoridade) e não no autoritarismo que de certa forma pautou o tipo de relação padrão que se estabelecia entre professores e alunos em outros

contextos. Assim, ele poderá voltar a se sentir (e a ser), de fato, professor e não um “cuidador”, como muitos professores que participaram do nosso estudo afirmaram. Ao torná-lo figura admirada por ocupar um lugar de destaque na sociedade (um lugar que deve se tornar socialmente desejado), os problemas de indisciplina, desrespeito e rejeição aos professores que pudemos constatar neste trabalho poderão ser profundamente atenuados, sobretudo se tais medidas forem ancoradas no real interesse de transformar os ambientes escolares em espaços acolhedores e estimulantes, e os professores em figuras admiradas e respeitadas. É preciso, portanto, que tais medidas sejam acompanhadas de um aparato legal e simbólico que conduza o entendimento social na direção do respeito à figura do professor, invertendo, assim, a lógica dos discursos que os têm atacado pública e sistematicamente, de modo direto ou indireto.

- **Formas de organização do trabalho que permitam efetivamente ao professor realizar as atividades extraclasse dentro do seu período de trabalho escolar.**

Nesse sentido, poder-se-ia, por exemplo, instituir jornadas de trabalho compostas de dois turnos em uma mesma escola, sendo um turno com alunos e outro sem alunos para realização das atividades extraclasse, mediante altos salários e recursos técnico-materiais que viabilizem concentrar a jornada de trabalho em uma única escola, desestimulando o acúmulo de cargos como recurso necessário à sobrevivência. Ao dispor de respeito e prestígio social (conforme apresentado no item anterior), além de poder concentrar sua jornada em uma única escola e ter condições de realizar as atividades extraclasse dentro do próprio ambiente escolar, o professor poderá ter condições de dedicar espaços significativos da sua vida pessoal cotidiana a si mesmo, não tendo mais que assistir à invasão da sua vida pelas demandas e frustrações sucessivas (e excessivas) de um trabalho organizado de modo a não respeitar essa necessidade de fruição da vida fora (ou para além) do trabalho. Para tanto, além de precisar contar com medidas que reduzam o desgaste por frustrações sucessivas que os professores vêm enfrentando, é preciso que não se regreda ao nível do enxugamento das equipes de trabalho nem à supressão da figura dos professores eventuais/substitutos, como vem ocorrendo nas escolas de ensino integral (PEI) que analisamos neste estudo.

- **Organização do trabalho fundamentada na função social da escola e não em pressupostos da gestão empresarial (ou lógica do setor privado).** Embora o

referencial técnico da Administração possua um arcabouço reconhecidamente robusto e, em partes, avançado e sedutor, sabe-se que a história do seu desenvolvimento está amplamente associada ao objetivo específico de fazer com que as empresas se tornem negócios lucrativos e, para tanto, instituições bem organizadas e funcionais. Tal referencial, portanto, foi desenvolvido para estar a serviço do lucro das corporações, de modo que, nesses termos, a busca pelo bom funcionamento das organizações se estabelece enquanto um meio para a obtenção do lucro e não como finalidade. A escola, por outro lado, possui uma função que é social, de modo que seus objetivos, concepção e funcionamento não podem ser confundidos e/ou reduzidos aos das organizações com fins lucrativos, como vem ocorrendo. Por terem objetivos conflitantes, a escola precisa de um tipo de condução administrativa que seja adequada aos seus próprios objetivos, de modo que não tenha mais que se render a interesses alheios aos seus, os quais se encontram entranhados nos discursos e nas práticas de gestão atualmente empregados e refletem uma lógica que lhe é estranha.

Referências Bibliográficas

- Abrahão J, Sznclwar L, Silvino A, Sarmet M, Pinho D. Introdução à Ergonomia: da prática à teoria. São Paulo: Blucher, 2009.
- Aguiar RMR, Almeida SFC. Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores. Curitiba: Juruá, 2011.
- Almeida UR, Heckert ALC, Barros MEB. Nas trilhas da atividade: análise da relação saúde-trabalho de uma professora de educação física escolar. Trab educ saúde. 2011; 9 Suppl1:245-263.
- Alonso, María Guillermina. Estudio exploratorio sobre la prevención vocal en diferentes profesionales entre los años, 1997-1998. [Monografia]. Rosário: Escola de Fonoaudiologia da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nacional de Rosário, 1999.
- Alvarado González CH. Discapacidad laboral permanente en la población trabajadora evaluada por la Comisión Nacional de Evaluación de Discapacidad. [Monografia]. Caracas: Faculdade de Medicina da Universidade Central da Venezuela, 2005.
- Alves LP, Araújo LTR, Xavier Neto JÁ. Prevalência de queixas vocais e estudo de fatores associados em uma amostra de professores de ensino fundamental em Maceió, Alagoas, Brasil. Rev bras saúde ocup. 2010; 35(121):168-175.
- Alves-Mazzotti AJ. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. 2007; 15(57):579-594.
- Amorim C, Manzotti Júnior O, Guimarães S. Stress do professor. Psicol. Argum. 2007; 25(48):103-107.
- André M. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. Educar em Revista. 2013; 50:35-49.
- André M. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. 2015; 23(86):213-230.
- Aranha MLA, Martins MHP. Filosofando: Introdução à filosofia. 4ª ed. revista. São Paulo: Moderna, 2009.
- Aranha MLA, Martins MHP. Temas de Filosofia. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2005. Violência e Concórdia; p. 280-295.
- Aranha MLA. Filosofia da Educação. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 2006b.
- Aranha MLA. História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 2006a.
- Araújo TM, Reis EJFB, Carvalho FM, Porto LA, Reis IC, Andrade JM. Fatores associados a alterações vocais em professoras. Cad Saúde Pública. 2008; 24(6):1229-1238.

Arelaro LRG, Jacomini MA, Souza NA, Santos KA. Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 2014; 95(239):197-217.

Arendt H. A condição humana. Trad. Roberto Raposo. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

Arlinghaus A, Nachreiner F. Health effects of supplemental work from home in the European Union. *Chronobiology International*. 2014; 31(10):1100-7.

Armond J, Temporini ER. Crenças sobre saúde ocular entre professores do sistema público de ensino do Município de São Paulo, SP - Brasil. *Rev. Saúde Pública*. 2000; 34(1):9-14.

Arruda SM, Baccon ALP. O professor como um “lugar”: uma metáfora para a compreensão da atividade docente. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*. 2007; 9(1):112-131.

Assunção AA, Bassi IB, Medeiros AM, Rodrigues CS, Gama AC C. Occupational and individual risk factors for dysphonia in teachers. *Occup Med (Lond)*. 2012; 62(7):553-559.

Assunção AA, Lima FPA. A contribuição da ergonomia para a identificação, redução e eliminação da nocividade do trabalho. In: Mendes R. *Patologia do Trabalho*. 2ª ed. atualizada e ampliada. São Paulo: Atheneu, 2003. v.2, parte III, p. 1767-1789.

Assunção AA, Oliveira DA. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educ. Soc. Campinas*. 2009; 30(107): 349-372.

Azevedo ACA. *Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos*. 4ª ed., rev. e atual. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

Baldaçara L, Silva ÁF, Castro JGD, Santos GCA. Common psychiatric symptoms among public school teachers in Palmas, Tocantins, Brazil. An observational cross-sectional study. *Sao Paulo Medical Journal*. 2015; 133(5):435-438.

Barros CLS, Mazzotti TB. Profissão docente: Uma instituição psicossocial. *Educação e Pesquisa*. 2009; 35(1):165-76.

Barros ME, Zorzal DC, Almeida FS, Iglesias RZ, Abreu VGV. Saúde e trabalho docente: a escola como produtora de novas formas de vida. *Trabalho, Educação e Saúde*. 2007; 5(1):103-124.

Barros MEB, Louzada AP. Dor-desprazer-trabalho docente: como desfazer essa tríade. 2007. *Psicol. USP*; 18(4):13-34.

Barros MEB, Teixeira DV, Aragão EMA. Cartografando estratégias de resistência construídas por educadores no cotidiano de trabalho numa escola de Vitória-ES. *Psicol. USP*. 2008; 19(4):519-546.

Bassi IB, Assunção AA, Medeiros AM, Menezes LN, Teixeira LC, Côrtes GAC. Quality of life, self-perceived dysphonia, and diagnosed dysphonia through clinical tests in teachers. *J Voice*. 2011; 25(2): 192-201.

Basso IS. Significado e sentido do trabalho docente. *Cad CEDES*. 1998; 19(44):1-6.

Batista JBV, Carlotto MS, Coutinho AS, Augusto LGS. Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. *Rev. Bras. Epidemiol.* 2010; 13(3): 502-512.

Batista JBV. Síndrome de Burnout em professores do ensino fundamental: um problema de saúde pública não percebido. [Tese de doutorado]. Recife: Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz, 2010.

Batista PH. Trabalho e saúde dos professores de educação física nas escolas municipais do Rio de Janeiro [dissertação de mestrado]. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca – Fiocruz, 2008.

Bauman Z. Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

Bauman Z. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

Bauman Z. Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

Behlau M, Zambon F, Guerrieri AC, Roy N. Epidemiology of voice disorders in teachers and nonteachers in Brazil: prevalence and adverse effects. *J Voice.* 2012; 26(5):665.e9-665.e18.

Benevides Pereira AMT, Justo T, Batista Gomes F, Martins Silva SG, Volpato DC. Sintomas de estresse em educadores brasileiros. *Aletheia.* 2003; 17/18:63-72.

Bordieu P, Passeron J-C. A reprodução. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

Both J, Nascimento JV, Petroski EC, Ramos MHKP, Donegá AL, Lemos CAF et al. Qualidade de vida no trabalho percebida por professores de Educação Física. *Rev. Bras. Cineantropom. Desempenho Hum.* 2006; 8(2):45-52.

Both J, Nascimento JV, Sonoo CN, Lemos CAF, Borgatto AF. Bem-estar do trabalhador docente em Educação Física ao longo da carreira. *Revista da Educação Física.* 2013; 24(2):233-246.

Both J, Nascimento JV. Intervenção profissional na Educação Física escolar: considerações sobre o trabalho docente. *Movimento (Porto Alegre).* 2009; 15(2):169-186.

Brandão CR. O que é Educação. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 09/10/2017.

Brito J, Bercot R, Horellou-Lafarge C, Neves, MY, Oliveira S, Rotenberg L. Saúde, gênero e reconhecimento no trabalho das professoras: convergências e diferenças no Brasil e na França. *Physis.* 2014; 24(2): 589-605.

Brito J, Neves MY, Athayde M. Questions related to a research intervention carried out with female and male public school workers. *New Solut.* 2007; 17(1-2):111-121.

Britto AM, Waltenberg FD. É atrativo tornar-se professor do Ensino Médio no Brasil? Evidências com base em decomposições paramétricas e não paramétricas. *Estudos Econômicos* (São Paulo). 2014;44(1):5-44.

Brum LM, Azambuja CR, Rezer JFP, Temp DS, Carpilovsky CK, Lopes LF et al. Qualidade de vida dos professores da área de ciências em escola pública no Rio Grande do Sul. *Trab. educ. saúde*. 2012; 10(1): 125-145.

Burke P. A escola dos Annales. 1929-1989. São Paulo: UNESP, 1997.

Campos ICM, Da Cruz Serafim A, Custódio KV, Da Silva L, Cruz RM. Moral harassment of public schools teachers. *Work*. 2012; 41(suppl.1):2001-2007.

Campos ICM, Serafim AC, Custódio KV, Silva L, Cruz RM. Moral harassment of public schools teachers. *Work*. 2012; 41 Suppl1:2001-2007.

Canguilhem G. O normal e o patológico. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

Capone L. Experiencia de los trabajadores de la educación en salud laboral docente. In. Superintendencia de Riesgos de Trabajo. Semana argentina de la salud y seguridad en el trabajo 2004: compilación de presentaciones. Buenos Aires, SRT, abr. 2005. p.1-62.

Cardoso ACM. Os trabalhadores e suas vivências cotidianas: dos tempos de trabalho e de não-trabalho. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. 2010; 25(72):101-177.

Cardoso JP, Araújo TM, Carvalho FM, Oliveira NF, Reis EJFB. Aspectos psicossociais do trabalho e dor musculoesquelética em professores. *Cad. Saúde Pública* 2011; 27(8):1498-1506.

Cardoso JP, Ribeiro IQB, Araújo TM, Carvalho FM, Reis EJFB. Prevalência de dor musculoesquelética em professores. *Revista Brasileira de Epidemiologia*. 2009; 12(4):604-614.

Carlotto MS, Câmara SG. Análise da produção científica sobre a Síndrome de Burnout no Brasil. *Psico*, Porto Alegre. 2008; 39(2):152-158.

Carlotto MS, Palazzo LS. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos saúde pública*. 2006; 22(5):1017-1026.

Carlotto MS. Síndrome de burnout em professores de instituições particulares de ensino [tese de doutorado]. Santiago de Compostela: Faculdade de Psicologia, Departamento de Psicologia Social, Universidade de Santiago de Compostela, 2005.

Carvalho AJFP, Alexandre NMC. Qualidade de vida e sintomas osteomusculares relacionados ao trabalho em professores do ensino fundamental. *Fisioter. Bras*. 2006; 7(4):279-284.

Carvalho DC. A psicologia frente a educação e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*. 2002; 7(1):51-60.

Carvalho FA. O mal-estar docente: das chamas devastadoras (burnout) às flamas da esperança-ação (resiliência) [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

Carvalho JM. Os espaços/tempos da pesquisa sobre o professor. *Educação e Pesquisa*. 2002; 28(2):69-86.

Carvalho, J M. A formação das almas: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

Cassettari N, Scaldelai VF, Frutoso PC. Exoneração a Pedido de Professores: estudo em duas redes municipais paulistas. *Educ. Soc.*, Campinas. 2014; 35(128):909-927.

Ceballos AGC, Carvalho FM, Araújo TM, Reis EJFB. Diagnostic validity of Voice Handicap Index-10 (VHI-10) compared with perceptive-auditory and acoustic speech pathology evaluations of the voice. *J. Voice*. 2010; 24(6):715-718.

Ceballos AGC, Carvalho FM, Araújo TMaria, Reis EJFB. Avaliação perceptivo-auditiva e fatores associados à alteração vocal em professores. *Revista Brasileira de Epidemiologia*. 2011; 14(2):285-295.

CEPES: Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, Sindicais e Gerenciamento de Banco de Dados da APEOESP. Saúde dos professores e a qualidade do ensino. São Paulo, 2011. Disponível em <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/saude-dos-professores/>. Acesso em 09/09/2017.

CEPES: Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, Sindicais e Gerenciamento de Banco de Dados da APEOESP. A Saúde dos professores. São Paulo, 2013. Disponível em <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/saude-dos-professores/>. Acesso em 09/09/2017.

Cericato IL. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Rev Bras Estud Pedagógicos*. 2016; 97(246):273-289.

Cezar-Vaz MR, Bonow CA, Almeida MCV, Rocha LP, Borges AM. Mental Health of Elementary Schoolteachers in Southern Brazil: Working Conditions and Health Consequences. *Scientific World Journal*. 2015; 2015:1-6.

Chan, DW. Hardiness and its role in the stress-burnout: relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching & Teacher Education*, Oxford. 2003;19(4):381-395.

Clot Y. A Função psicológica do trabalho. Trad. de Adail Sobral. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Clot Y. Trabalho e poder de agir. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

Codo W., coordenador. Educação: carinho e trabalho. 4ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

Conceição C, Sousa Ó. Ser professor hoje: O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*. 2012; 20:81-98.

Cortez PA, Souza MVR, Amaral LO, Silva LCA. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. *Cad. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro. 2017; 25(1):113-122.

Costa BE, Silva NLS. Analysis of environmental factors affecting the quality of teacher's life of public schools from Umuarama. *Work*. 2012; 41 Suppl1:3693-3700.

Cunha KVV. A produção científica no Brasil nos anos de 2003 a 2008 sobre síndrome de burnout e docência [dissertação de mestrado]. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca – Fiocruz, 2009.

Czekster MDV. Sofrimento e prazer no trabalho docente em escola pública. [Dissertação de mestrado]. Porto Alegre: Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

Dantas RAS, Sawada NO, Malerbo MB. Pesquisas sobre qualidade de vida: revisão da produção científica das universidades públicas do Estado de São Paulo. *Rev Lat Am Enfermagem*. 2003;11(4):532-538.

Dejours C, Abdoucheli E, Jayet C. Psicodinâmica do Trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 2015.

Dejours C. Por um novo conceito de saúde. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*. 1986; 14(54):7-11.

Delcor NS et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro. 2004; 20(1):187-196.

Denzin NK, Lincoln YS. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Dias EC, organizadora, Almeida IM et al., colaboradores. Brasil, Ministério da Saúde; Organização Pan-Americana da Saúde no Brasil. Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços de saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

Dias-da-Silva MHGF. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algoz incompetente. *Cadernos CEDES*. 1998; 19(44):33-45.

Diehl L, Marin AH. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. *Estud. Interdiscip. Psicol., Londrina*. 2016; 7(2): 64-85.

Dumazedier J. Sociologia empírica do lazer. 3ªed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

Durkheim E. Educação e Sociologia. Trad. de Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Coleção Textos Fundantes de Educação).

Escalona E. Prevalencia de síntomas de alteraciones de la voz y condiciones de trabajo en docentes de escuela primaria: Aragua-Venezuela. *Salud trab. (Maracay)*. 2006; 14(2):31-54.

Esteve JM. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. 3ª ed. Bauru, SP: Edusc, 1999.

Farber BA. Teacher Burnout: Assumptions, Myths, and Issues. *Teachers College Record*, 1984.

Fernandes MH, Rocha VM, Fagundes AAR. Impacto da sintomatologia osteomuscular na qualidade de vida de professores. *Rev Bras Epidemiol*. 2011; 14(2):276-284.

Fernandes MH, Rocha VM. Impact of the psychosocial aspects of work on the quality of life of teachers. *Rev Bras Psiquiatr*. 2009; 31(1):15-20.

Fernandes MJS. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. *Educação em Revista*. 2010; 26(3):75-101.

Ferracciu CCS, Almeida MS. O distúrbio de voz relacionado ao trabalho do professor e a legislação atual. *Revista CEFAC*. 2014; 16(2):628-633.

Ferracciu CCS, Santos DMT, Barros PX, Teixeira LR, Almeida MS. Índice de capacidade para o trabalho e desequilíbrio esforço-recompensa relacionado ao distúrbio de voz em professoras da rede estadual de Alagoas. *Revista CEFAC*. 2015; 17(5):1580-1589.

Ferreira Jr. A, Bittar M. Casas de Bê-á-bá e colégios jesuíticos no Brasil do século XVI. Em Aberto, Brasília. 2007; 21(78):7-10.

Ferreira LL. Análise coletiva do trabalho. Quer ver? Escuta. *Revista Ciências do Trabalho. Escola DIEESE de Ciências do Trabalho*. 2015; 4: 125-137.

Ferreira LL. Análise coletiva do trabalho. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo. 1993; 21(78): 7-193.

Ferreira LL. Relação entre o trabalho e a saúde de professores na Educação Básica no Brasil. Relatório Final do Projeto “Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores de Educação Básica no Brasil”. São Paulo, Fundacentro, 2010. Disponível em <http://www.fundacentro.gov.br/domínios/CTN/publicações>.

Ferreira LP, Giannini SPP, Alves NLL, Brito AF, Andrade BMR, Latorre MRDO. Distúrbio de voz e trabalho docente. *Revista CEFAC*. 2016. 18(4):932-940.

Ferreira LP, Karmann DF, Souza TMT, Giannini SPP, Figueira S, Silva EE. Condições de produção vocal de professores da Prefeitura do Município de São Paulo. *Distúrbios da Comunicação*. 2003; 14(2):275-307.

Ferreira LP, Servilha EAM, Masson MLV, Reinaldi MBF. Políticas públicas e voz do professor: caracterização das leis brasileiras. *Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol*. 2009; 14(1):1-7.

Fischer FM. Método de avaliação do ritmo de trabalho e repouso entre condutores de veículos. In: Primeiro congresso brasileiro de segurança do tráfego. São Paulo, 1985.

Fleck MPA, Lousada S, Xavier M, Chachamovich E, Vieira G, Santos L, Pinzon V. Aplicação da versão em português do instrumento abreviado da qualidade de vida WHOQOL-bref. *Rev Saude Publica*. 2000; 34(2):178-183.

Flick U. Introdução à Pesquisa Qualitativa. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Fonseca PN, Chaves SSS, Gouveia VV. Professores do ensino fundamental e bem-estar subjetivo: uma explicação baseada em valores. *Psico USF*. 2006; 11(1):45-53.

Franco ACSF, Gonçalves A, Padovani CR. Relação saúde/doença de professores de educação física expressa em estudo na rede municipal de ensino, Campinas-SP. *Rev. bras. saúde ocup*. 1998; 24(91/92):75-84.

Fregenhauer, H. Staff burnout. *Journal of Social Issues*. 1974; 30: 159-165.

Freire P. Educação como prática da liberdade. 27ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006.

Freire P. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

Freire P. Pedagogia do oprimido. 45ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

Freitas LC, Sordi MRL, Malavasi MMS, Freitas HCL. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Freitas MFQ. Docência, vida cotidiana e mundo contemporâneo : que identidades e que estratégias de sobrevivência psicossocial estão sendo construídas? Educar, Curitiba, Especial. Editora UFPR. 2003; 21 (2):137-150.

Friedman SR, Loh LC, Burdick WP. Educator perceptions of the relationship between education innovations and improved health. Med Teach. 2013; 35(4):1060-1067.

Gadotti M. História das ideias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1993. (Série Educação).

García SE. Estudio descriptivo sobre la disfonía como enfermedad profesional en docentes primarios en el período octubre-noviembre 1999. [Monografía]. Rosario: Escola de Fonoaudiologia da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nacional de Rosário, 2000.

Garrini DV. Estudio descriptivo: conciencia acerca del ruido en la escuela como ámbito laboral y sus efectos sobre el organismo, específicamente sobre el sistema fonatorio, que poseen los docentes de EGB de la ciudad de Sunchales. [Monografía]. Rosário: Escola de Fonoaudiologia da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nacional de Rosário, 2000.

Gasparini SM, Barreto SM, Assunção, AA. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. Educação e Pesquisa. 2005; 31(2): 189-199.

Gasparini SM, Barreto SM, Assunção, AA. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro. 2006; 22(12):2679-2691.

Giannini SPP, Ferreira LP, Latorre MRDO. Questionário Condição de Produção Vocal - Professor: comparação entre respostas em escala Likert e em escala visual analógica. CoDAS. 2016; 28(1):53-58.

Giannini SPP, Latorre MRDO, Ferreira LP. Distúrbio de voz e estresse no trabalho docente: um estudo caso-controle. Cad. Saúde Pública. 2012; 28(11): 2115-2124.

Giannini SPP, Latorre MRDO, Ferreira LP. Factors associated with voice disorders among teachers: a case-control study. CoDAS. 2013; 25(6):566-576.

Giannini SPP, Passos MC. Histórias que fazem sentidos: as determinações das alterações vocais do professor. Distúrb. Comun 2006; 18(2):245-257.

Gibbs G. Análise de dados qualitativos. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Gil-Monte PR, Carlotto MS, Câmara SG. Prevalence of burnout in a sample of Brazilian teachers. Eur. j. psychiatry. 2011; 25(4):205-212.

Gil-Monte PR, Carlotto MS, Câmara SG. Validação da versão brasileira do "Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo" em professores. *Rev Saúde Pública*. 2010; 44(1):140-147.

Glaser B, Strauss A. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company, 1967.

Gohn MG. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educ*. 2006;14(50):27-38.

Gomes L, Brito J. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. *Estud. pesq. psicol*. 2006; 6(1):49-62.

Gonçalves NG. *Constituição histórica da educação no Brasil*. Curitiba: Ibpx, 2011.

Grillo MHMM, Penteado RZ. Impacto da voz na qualidade de vida de professore(a)s do ensino fundamental. *Pró-Fono: Revista de Atualização Científica*. 2005; 17(3):321-330.

Guérin F. *Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia*. São Paulo: Blusher, 2001.

Guerreiro NP, Nunes EFPA, González AD, Mesas AE. Perfil sociodemográfico, condições e cargas de trabalho de professores da rede estadual de ensino de um município da região sul do Brasil. *Trab. Educ. e Saúde*. 2016;14:197-217.

Harding TW, Arango MV, Baltazar J, Climent CE, Ibrahim HHA, Ladrado-Ignacio L, et al. Mental disorders in primary health care: a study of their frequency and diagnosis in four developing countries. *Psychol Med*. 1980; 10:231-241.

Harper et al. *Cuidado, escola*. 8ª. ed. São Paulo, Brasiliense, 1982.

Heloani JRM, Piolli E. Gerencialismo, trabalho e desumanização: alguns apontamentos sobre o sofrimento e o adoecimento na docência. *Revista APASE*. 2012; 11(13):30-39.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents>. Acesso em 09/10/2017.

Ivanoski SS. *Doenças ocupacionais dos trabalhadores da Prefeitura Municipal de Piraquara*. [Monografia]. Curitiba: Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, 2000.

Jacomini MA, Penna MGO. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Pro posições*. 2016;27(2):177-202.

Japiassú, H, Marcondes D. *Dicionário básico de filosofia*. 3ª ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

Jardim R, Barreto SM, Assunção AA. Condições de trabalho, qualidade de vida e disfonia entre docentes. *Cad Saúde Pública*, Rio de Janeiro. 2007; 23(10): 2439-2461.

Jotz CB, Seminotti NA, Fritsch R. Produção de subjetividade e de saúde no trabalho docente: o grupo como estratégia de reflexão da prática do professor. *Educação em Revista*. 2015; 31(1):93-114.

Karasek RA, Brisson C, Kawakami N, Houtman I, Bongers P, Amick B. The Job Content Questionnaire (JCQ): an instrument for internationally comparative assessments of psychosocial job characteristics. *J Occup Health Psychol* 1998; 3:322-355.

Karmann DF, Lancman S. Professor – intensificação do trabalho e o uso da voz. *Audiology - Communication Research*. 2013; 18(3):162-170.

Kaufmann J-C. A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Maceio, AL: Edufal, 2013.

Kleinman A, Das V, Lock M. Social Suffering. Berkeley: University of California Press, 1997.

Kleinman A. The illness narratives. Suffering, healing & the human condition. Basic Books, 1988.

Knauth P, Kieswetter E, Ottman W, Karvonen M, Rutenfranz J. Time-budget studies of policeman in weekly or swiftly rotating shift systems. *App Ergon*. 1983; 14: 247-252.

Koga GKC, Melanda FN, Santos HG, Sant'Anna FL, González AD, Mesas AE et al. Fatores associados a piores níveis na escala de Burnout em professores da educação básica. *Cadernos Saúde Coletiva*. 2015; 23(3):268-275.

Lacaz FAC. O campo da saúde do trabalhador: resgatando conhecimentos e práticas sobre as relações trabalho-saúde. *Cad. Saúde Pública*. 2007; 23(4):757-766.

Lancman S, Sznclwar LI, organizadores. Christophe Dejours: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, Brasília: Paralelo 15, 2008.

Langodn, EJ. A doença como experiência: a construção da doença e seu desafio para a prática médica. Palestra oferecida na Conferencia 30 Anos Xingu, Escola Paulista de Medicina, São Paulo, 23/08/95. Disponível em: http://www.antropologia.com.br/tribo/nessi/textos/A_Doenca_como_Experiencia.htm. Acesso em 10/09/2017.

Lapo FR, Bueno BO. O abandono do magistério: Vínculos e rupturas com o trabalho docente. *Psicologia USP*. 2002; 13(2): 243-276.

Laurell AC. Processo de produção e saúde: trabalho e desgaste operário. São Paulo: Hucitec, 1989.

Lefebvre H. Critique de la vie quotidienne II – Fondements d'une sociologie de la quotidienneté. Paris: L'Arche Éditeur, 1961.

Leite MP, Souza AN. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde de professores da educação básica no Brasil. *Educ. Soc., Campinas*. 2011; 32(117): 1105-1121.

Leite MP, Souza AN., Coordenadoras. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde de professores da educação básica no Brasil: Estado da

arte. Campinas: Unicamp, 2007. Disponível em: <http://www.fundacentro.gov.br/dominios/publicações>.

Leite MP, Souza NA, coordenadoras. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde de professores da educação básica no Brasil: Estado da arte. Campinas: Unicamp, 2007. Disponível em: <http://www.fundacentro.gov.br/dominios/publicações>.

Leite MP, Souza NA, coordenadoras. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde de professores da educação básica no Brasil: Resenhas, v. 1. Campinas: Unicamp, 2006. Disponível em: <http://www.fundacentro.gov.br/dominios/publicações>.

Leite MP, Souza NA, coordenadoras. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde de professores da educação básica no Brasil: Resenhas, v. 2. Campinas: Unicamp, 2006. Disponível em: <http://www.fundacentro.gov.br/dominios/publicações>.

Lemov D. Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência. Tradução de Leda Beck. 4ª ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

Lennert AL. Condições de trabalho do professor de Sociologia. Cadernos CEDES. 2011; 31(85):383-403.

Lhuillier D. Trabalho. Tradução de F.S. Amador. Psicologia & Sociedade. 2013; 25 (3):483-492.

Libâneo JC. Didática. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

Libâneo JC. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5ª ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

Libâneo JC. Pedagogia e Pedagogos, para quê? 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Libardi A, Gonçalves CGO, Silverio KCA, Vieira TPG, Rossi D, Penteado RZ. O ruído em sala de aula e a percepção dos professores de uma escola de ensino fundamental de Piracicaba. Distúrb Comun. 2006; 18(2):167-178.

Lipp MN, organizadora. O stress do professor. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2006.

Louro GL. Mulheres na sala de aula. In: Priore MD, organizadora. História das mulheres no Brasil. São Paulo: Editora Contexto/Unesp, 1997.

Lozada M. La democracia sospechosa: la construcción del colectivo en el espacio público. In: Mota BGA, coord. Psicología política del nuevo siglo. Una ventana a la ciudadanía. México: SEP/Somepso, 1999. p. 67-78.

Luchesi KF, Mourão LF, Kitamura S, Nakamura HY. Problemas vocais no trabalho: prevenção na prática docente sob a óptica do professor. Saúde e Sociedade. 2009; 18(4):673-681.

Macedo CS, Souza CL, Thomé C. Readaptação de professores por disfonia na rede municipal de ensino de Salvador. Rev. baiana saúde pública. 2008; 32(1):72-84.

Machado LM, Scorzafave LGDS. Distribuição de Salários de Professores e Outras Ocupações: Uma Análise para Graduados em Carreiras Tipicamente Ligadas à Docência. Revista Brasileira de Economia. 2016; 70(2): 203-220.

Marçal CCB, Peres MA. Alteração vocal auto-referida em professores: prevalência e fatores associados. *Rev Saude Publica*. 2011; 45(3):503-511.

Marcuse H. Sobre os fundamentos filosóficos do conceito de trabalho da ciência econômica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

Martinello JG, Lauris JRP, Brasolotto AG. Psychometric assessments of life quality and voice for teachers within the municipal system, in Bauru, SP, Brazil. *J. Appl. Oral Sci*. 2011; 19(6):573-578.

Martins MGT. Sintomas de stress em professores brasileiros. *Revista Lusófona de Educação*. 2007;10: 109-128.

Marx K, Engels F. A ideologia Alemã. Trad. de Frank Müller. São Paulo: Martin Claret, 2006.

Marx K, Engels F. Manifesto do Partido Comunista 1848. Porto Alegre: L&PM, 2001. (Coleção L&PM Pocket).

Marx K. O Capital. Crítica da economia política. Livro I, v. 1. O Processo de produção do capital. Trad. de Reginaldo Sant'Anna. 25ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

Marx K. O Capital: Crítica da economia política [Internet]. V.I., Tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1996. (Coleção os Economistas). Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer fontes/acer_marx/ocapital-1.pdf.

Mascarenhas F. Entre o ócio e o negócio: teses acerca da anatomia do lazer. [Tese de Doutorado]. Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 2005.

Maslach C, Jackson, SE. Maslach bournout inventory. Human services survey. Palo Alto: Consulting Psychologics Press, 1981.

Mazza SR, Vasconcellos MPC. O cotidiano na investigação em saúde pública: um recorte teórico e metodológico. *Saúde e Sociedade*. 2012;21(1):24-31.

Medeiros AM, Barreto SM, Assunção AA. Professores afastados da docência por disfonia: o caso de Belo Horizonte. *Cad. saúde colet*. (Rio J.). 2006; 14(4):615-624.

Medeiros AM, Barreto SM, Assunção AA. Voice disorders (dysphonia) in public school female teachers working in Belo Horizonte: prevalence and associated factors. *J Voice*. 2008; 22(6): 676-687.

Mendes R, Dias EC. Da medicina do trabalho à saúde do trabalhador. *Rev. Saúde Pública*. 1991; 25(5): 341-349.

Meneses JGC, organizador. Educação básica: políticas, legislação e gestão. Edição Revista e Ampliada. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004b.

Michaelis: dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008. Trabalho; p.860-861. Problemática; p.697.

Minayo-Gomez C. & Thedim-Costa S. A construção do campo da saúde do trabalhador: percurso e dilemas. *Cadernos de Saúde Pública*. 1997;13 (Supl.2): 21-32.

Monk TH. A visual analogue scale technique to measure global vigor and affect. *Psychiatry Res*. 1989; 27(1): 89-99.

Moraes RD. Prazer e sofrimento no trabalho docente: estudo com professoras de ensino fundamental em processo de formação superior. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, Florianópolis. 2005; 5(1): 159-183.

Moreira H de R, Farias GO, Both J, Nascimento JV do. Qualidade de vida no trabalho e síndrome de burnout em professores de educação física do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. *Rev Bras Atividade Física & Saúde*. 2009; 14(2):115-122.

Moreira HR, Nascimento JV, Sonoo CN, Both J. Qualidade de vida do trabalhador docente e os ciclos vitais de professores de educação física do Estado do Paraná, Brasil. *Rev. bras. ciênc. mov*. 2010; 18(3):12-20.

Moreira HR, Nascimento JV, Sonoo CN, Both J. Qualidade de vida do trabalhador docente em educação física do estado do Paraná, Brasil. *Rev. Bras. Cineantropom. Desempenho Hum*. 2010; 12(6):435-442.

Nehme PXSA. Repercussões de uma intervenção nutricional na sonolência de trabalhadores noturnos. [Dissertação de mestrado]. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, 2011.

Neves MY, Brito J, Araújo AJS, Silva EF. Relações sociais de gênero e divisão sexual do trabalho: uma convocação teórico-analítica para estudos sobre a saúde das trabalhadoras da educação. In: Minayo Gomes C, Machado JMH, Pena PGL. *Saúde do trabalhador na sociedade brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011.

Neves MY, Brito J, Athayde M. Mobilização das professoras por saúde. In: Glin DM, Rocha LE, organizadores. *Saúde mental no trabalho: da teoria à prática*. São Paulo: Roca, 2010. p. 248-270.

Neves MY, Muniz HP, Silva EF, Costa JD, Brito J, Athayde M. Saúde, gênero e trabalho nas escolas públicas: potencialidades e desafios de uma experiência com o dispositivo "comunidade ampliada de pesquisa e intervenção". *Laboreal*. 2015; 11(1),53-68.

Nogueira ALH. Concepções de "trabalho docente": as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. *Educação & Sociedade*. 2012; 33(121):1237-1254.

Noronha, MMB, Assunção AA, Oliveira DA. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro. 2008; 6(1):65-86.

Nóvoa A. *Profissão professor*. Porto: Editora Porto, 2003.

Oddone I, Marri G, Gloria S. *Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde*. Trad. Salvador Obiol de Freitas. São Paulo: Hucitec, 1986.

Oliveira DA, Assunção AA. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educ. Soc. Campinas*. 2009; 30(107): 349-372.

Oliveira DA. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: Oliveira DA, organizadora. *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-35.

Oliveira DB, Rangel RF, Costenaro RGS, Gehlen MH, Quadros JS, Roso CC. Qualidade de vida: percepção de educadores de uma escola estadual do

município de Santa Maria - Rio Grande do Sul. Rev. Pesqui. Cuid. Fundam. 2012; 4(3):2540-2547.

Oliveira LH, Cardoso MMVN, Campos JCL. Saúde mental e o professor de ensino público fundamental: uma relação possível? Esc. Anna Nery Rev. Enferm. 2004; 8(2):217-223.

Oliveira RP, Adrião T, organizadores. Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB. 3ª ed. São Paulo: Xamã, 2007.

Oliveira TF, Lins VL, Silva RM, Fontoura LV. Qualidade de vida no trabalho: um estudo comparativo entre professores de escola pública e privada. Psicol. Argum. 2016; 34(85):104-119.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). & Organização Internacional do Trabalho (OIT). A recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao estatuto dos professores e a recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao estatuto do Pessoal do ensino superior. 2008.

Organização Internacional do Trabalho (OIT) & Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A condição dos professores: recomendação internacional de 1966. Genebra, 1984.

Organização Mundial da Saúde. Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO), 1946. Disponível em: www.direitoshumanos.usp.br. Acesso em 20/12/2017.

Pais JM. Vida cotidiana: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

Paparelli R. Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar. [Tese de doutorado]. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2009.

Pavan R, Backes JL. O processo de (des)proletarização do professor da educação básica. Rev Port Educ [Internet]. 2016;29(2):35-58. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/5957>. DOI:10.21814/rpe.5957.

Penin S. Cotidiano e escola: a obra em construção (O poder das práticas cotidianas na transformação da escola). 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Penteado RZ, Pereira IMTB. Qualidade de vida e saúde vocal de professores. Rev Saúde Pública. 2007;41(2):236-243.

Penteado RZ, Ribas TM. Processos educativos em saúde vocal do professor: análise da literatura da Fonoaudiologia brasileira. Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol. 2011; 16(2):233-239.

Penteado RZ. Relações entre saúde e trabalho docente: percepções de professores sobre saúde vocal. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. 2007; 12(1):18-22.

Pereira ÉF, Teixeira CS, Lopes AS. Qualidade de vida de professores de educação básica do município de Florianópolis, SC, Brasil. Cien Saude Colet. 2013;18(7):1963-1970.

Pereira ÉF, Teixeira CS, Santos A, Lopes AS, Merino EAD. Qualidade de vida e saúde dos professores de educação básica: discussão do tema e revisão de investigações. *Rev Bras Ciência e Mov.* 2009;17(2):100-107.

Pereira ERBN, Tavares ELM, Martins RHG. Voice Disorders in Teachers: Clinical, Videolaryngoscopic, and Vocal Aspects. *J Voice.* 2015; 29(5):564-571.

Pereira MR. De que hoje padecem os professores da Educação Básica? *Educar em Revista.* 2017; 64:71-87.

Piletti C, Piletti N. História da Educação. De Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2016.

Piletti N. Estrutura e Funcionamento do ensino fundamental. São Paulo: Ática, 2004.

Piolfi E, Silva EP, Heloani JRM. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. *Cadernos CEDES.* 2015; 35(97):589-607.

Porto LA, Carvalho FM, Oliveira NF, Silvany Neto AM, Araújo TM, Reis EJFB et al. Associação entre distúrbios psíquicos e aspectos psicossociais do trabalho de professores. *Rev. Saúde Pública.* 2006; 40(5):818-26.

Porto LA, Oliveira NF, Carvalho FM, Araújo TM. Construção de um índice de morbidade para professoras da educação básica. *Rev. baiana saúde pública.* 2008; 32(2):282-296.

Porto LA, Reis IC, Andrade JM, Nascimento CR, Carvalho FM. Doenças ocupacionais em professores atendidos pelo Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador (CESAT). *Rev. baiana saúde pública.* 2004; 28(1):33-49.

Pussetti C, Brazzabeni M. Sofrimento Social: idiomas da exclusão e políticas do assistencialismo. *Etnográfica.* 2011;15(3):467-478.

Ramazzini B. As doenças dos trabalhadores. São Paulo: Fundacentro, 2000.

Reimberg CO. O exercício da atividade jornalística na visão dos profissionais: sofrimento e prazer na perspectiva teórica da psicodinâmica do trabalho. [Tese de Doutorado]. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2015.

Reis EJFB, Araújo TM, Carvalho FM, Barbalho L, Silva MO. Docência e exaustão emocional. *Educação & Sociedade.* 2006; 27(94): 229-253.

Reis EJFB, Carvalho FM, Araújo TM, Porto LA, Silvany Neto AM. Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cad Saúde Pública.* 2005; 21(5):1480-1490.

Ribas TM, Penteado RZ, García-Zapata MTA. Qualidade de vida relacionada à voz de professores: uma revisão sistemática exploratória da literatura. *Rev CEFAC.* 2014;16(1):294-306.

Rocha LM, Mattos Souza LD. Voice Handicap Index associated with common mental disorders in elementary school teachers. *J Voice.* 2013; 27(5):595-602.

Rocha VM, Fernandes MH. Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria.* 2008; 57(1), 23-27.

- Rodrigues, AT. Sociologia da educação. 6ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- Roldão MC. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. 2007; 12(34):94-103.
- Rossi-Barbosa LA, Gama ACC, Caldeira AP. Association between readiness for behavior change and complaints of vocal problems in teachers. *CoDAS*. 2015; 27(2):170-177.
- Russell B. A conquista da felicidade. Trad.de Luiz Guerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017. (Coleção Clássicos de Ouro).
- Saliba ET. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In: Bittencourt C, organizadora. O saber Histórico na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 2006.
- Santana ÂMC, De Marchi D, Junior LCG, Girondoli YM, Chiappeta A. Burnout syndrome, working conditions, and health: a reality among public high school teachers in Brazil. *Work*. 2012; 41 Suppl1:3709-3717.
- Santos GB. Os professores e seus mecanismos de fuga e enfrentamento. *Trabalho, Educação e Saúde*. 2009; 7(2):285-304.
- Santos GB. Trabalho docente: a cristalização de uma metáfora. *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro. 2015;13(3): 565-580.
- Santos LR, Almeida L, Teixeira LC, Bassi I, Assunção AÁ, Gama ACC. Adesão das professoras disfônicas ao tratamento fonoterápico. *CoDAS*. 2013; 25(2):134-139.
- Santos MN, Marques AC. Condições de saúde, estilo de vida e características de trabalho de professores de uma cidade do sul do Brasil. *Cien & Saúde Colet*. 2013; 18(3):837-846.
- Sato L. A repercussão social do trabalho penoso. In: Spink, MJP, organização. O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- Saviani D. Trabalho e educação : fundamentos ontológicos e históricos. *Rev Bras Educ*. 2007;12(34):152-166.
- Schilling, RSF. More effective prevention in occupational health practice. *Journal of the Society of Occupational Medicine*. 1984; 39:71-79.
- Schwartz Y. Trabalho e uso de si. *Pro-Posições*. 2000; 1(5):34-50.
- Schwartz Y. Conceituando o Trabalho, o visível e o invisível. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro. 2011; 9 Supl1:19-45.
- Seligmann-Silva E. Desgaste mental no trabalho dominado. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / Cortez Editora, 1994.
- Seligmann-Silva E. Trabalho e desgaste mental: o direito de ser dono de si mesmo. São Paulo: Cortez, 2011.
- Servilha EAM, Leal ROF, Hidaka MTU. Riscos ocupacionais na legislação trabalhista brasileira: destaque para aqueles relativos à saúde e à voz do professor. *Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol*. 2010; 15(4): 505-513.

Silva AC. Corpo, saúde e o envelhecimento do professor de Educação Física. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*. 2015; 19(52):205-205.

Silva AMC, Herdeiro R. Avaliação do desempenho docente: conflitos, incertezas e busca de sentido(s). *Educar em Revista*. 2015; N° spe1: 137-156.

Silva CC. A relação de poder em sala de aula. São Paulo: LCTE Editora, 2005.

Silva EBF, Tomé LAO, Costa TJG, Santana M CCP. Transtornos mentais e comportamentais: perfil dos afastamentos de servidores públicos estaduais em Alagoas, 2009. *Epidemiol. Serv. Saúde*. 2012; 21(3):505-514.

Silva JM. Autonomia da escola pública: a re-humanização da escola. 7.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004a.

Silva JM. Educação escolar e trabalho no Brasil: o ensino médio. In: Meneses JGC (organizador) et al. Educação básica – políticas, legislação e gestão. Edição Revista e Ampliada. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004b.

Silva JM. Trabalho docente no ensino básico: Novas demandas, novas competências. *Revista Renascença de Ensino e Pesquisa*, 1993.

Silva JP, Thomé RVB. Sociologia e educação. São Paulo: Editora Sol, 2013.

Silva JP. O sentido que os alunos de uma escola da rede pública estadual paulista atribuem ao ensino de história. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

Silva JP. Por que SST nas Escolas? [Internet]. 2014. Disponível em: <http://www.fundacentro.gov.br/dia-10-de-outubro/por-que-sst-nas-escolas>.

Silva NR, Bolsoni-Silva AT, Rodrigues, OMPR, Capellini, VLMF. O trabalho do professor, indicadores de burnout, práticas educativas e comportamento dos alunos: correlação e predição. *Rev. Bras. Ed. Esp., Marília*. 2015;21(3): 363-376.

Silva RC. Uma reflexão sobre o trabalho docente a partir da análise do conceito de crenças. *Psicologia: Ciência e Profissão*. 2003; 23(2):6-13.

Silva TT. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Silva-Macaia AA. Excluídos no Trabalho? Análise sobre o processo de afastamento por transtornos mentais e comportamentais e retorno ao trabalho de professores da rede pública municipal de São Paulo [tese de doutorado]. Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, 2013.

Silva-Macaia AA, Fischer FM. Retorno ao trabalho de professores após afastamentos por transtornos mentais. *Saúde Soc*. 2015; 24(3): 841-852.

Silvany Neto AM, Araújo TM, Kawalkiewicz C, Lima BGC, Dutra FRD, Paiva LC et al. Condições de trabalho e saúde em professores da rede particular de ensino na Bahia: estudo piloto. *Rev. bras. saúde ocup*. 1998; 24(91/92):115-24.

Silveira RE, Reis NA, Santos ÁS, Borges MR. Qualidade de vida de docentes do ensino fundamental de um município brasileiro. *Revista de Enfermagem Referência*. 2011; III Série (4):115-123.

Silverio KCA, Gonçalves CGO, Penteado RZ, Vieira TPG, Libardi A, Rossi D. Ações em saúde vocal: proposta de melhoria do perfil vocal de professores. *Pró-Fono: Revista de Atualização Científica*. 2008; 20(3):177-182.

Silvestre BM. Precários no trabalho e no lazer: um estudo sobre os professores da rede estadual paulista. [Dissertação de mestrado]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 2016.

Siniscalco MT. A statistical profile of the teaching profession. Paris: UNESCO/OIT, 2002.

Soares AGS, Estanislau G, Brietzke E, Lefèvre F, Bressan RA. Public school teachers' perceptions about mental health. *Rev Saúde Pública* 2014; 48(6):940-948.

Sochaczewski S. A produção da via. *Revista Ciências do Trabalho. Escola DIEESE de Ciências do Trabalho*. 2016;7:89-100.

Soto Arango DE. Legislación e imaginarios sociales en el escalafón y los salarios de los educadores de primaria em Colombia. 1952-1994. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 2013; 15(21):229-262.

Sousa CV, Bueno NX, Silva AL. Prazer e sofrimento no trabalho docente em uma escola pública. *Revista Diálogos Interdisciplinares*. 2016; 5(2): 102-127.

Souza ÂR. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. *Educar em Revista*. 2013; 48:53-74.

Souza CL, Carvalho FM, Araújo TM, Reis EJFB, Lima VMC, Porto LA. Fatores associados a patologias de pregas vocais em professores. *Rev Saúde Pública*. 2011; 45(5):914-921.

Souza CL. Distúrbio vocal em professores da educação básica da cidade do Salvador-BA. [Dissertação de mestrado]. Salvador: Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia, 2008.

Souza e Silva NS, Carvalho ÂS, Xavier MD, Haikal DSA, Magalhães TA, Vieira MRM, et al. Morbidade autorreferida entre professores da educação básica da rede pública de ensino. *REAS, Rev Eletr Acer Saúde. 2017; Vol.Sup. Suplementar(6):425-431*.

Souza JC, Costa DS. Qualidade de vida de uma amostra de profissionais de educação física. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*. 2011;60(1), 23-27.

Souza KR, Brito JC. Sindicalismo, condições de trabalho e saúde: a perspectiva dos profissionais da educação do Rio de Janeiro. *Ciênc. saúde coletiva*. 2012; 17(2):379-388.

Stano RCMT. O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia. *Educar em Revista*. 2015; 57:275-290.

Strauss AL, Corbin J. Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Tabeleão VP, Tomasi E, Neves SF. Qualidade de vida e esgotamento profissional entre docentes da rede pública de Ensino Médio e Fundamental no Sul do Brasil. *Cad Saude Publica*. 2011; 27(12):2401-2408.

Teixeira AS. Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2005.

Teixeira IAC. Cadências escolares, ritmos docentes. *Educação e Pesquisa*. 1999; 25(2):87-108.

Teixeira W. A percepção dos alunos e dos educadores de uma escolar da rede pública estadual sobre a violência nas relações que se estabelecem no cotidiano da escola [Dissertação de mestrado]. Universidade Cidade de São Paulo, 2008.

The Whoqol Group. The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. *Soc Sci Med* 1995; 41(10):1403-1409.

Trigueiro JVS, Silva MLS, Brandão RS, Torquato IMB, Nogueira MF, Alves GÂS. A voz do professor: um instrumento que precisa de cuidado. *Rev. pesq. cuid. fundam*. 2015; 7(3): 2865-2873.

Tuettmann E. Teaching: stress and satisfaction. *Issues in Educational Research* 1991; 1:31-42.

Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem. Biblioteca “Wanda de Aguiar Horta”. Guia prático para elaboração de tese, monografia e projeto de pesquisa. São Paulo: SDB-EEUSP, 2017. Disponível em: <http://www.ee.usp.br/biblioteca/doc/Manual2017.pdf>.

Vale SF, Maciel RH, Nascimento APT, Vasconelos JWO, Pimente FHP. Análise de diagnósticos associados às licenças médicas de servidores públicos do Ceará. *Rev. psicol. (Fortaleza, Online)*. 2015; 6(1):68-81.

Valente AMSL, Botelho C, Silva AMC. Distúrbio de voz e fatores associados em professores da rede pública. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*. 2015; 40(132):183-195.

Vasconcelos-Rocha S, Squarcini CF, Paixão-Cardoso J, Oliveira-Farias G. Características ocupacionais e estilo de vida de professores em um município do nordeste brasileiro. *Revista de Salud Pública*. 2016; 18(2):214-225.

Vedovato TG, Monteiro MI. Perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*. 2008; 42(2):290-297.

Víctora CG, Daniela RK, Hassen MNA. Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

Vilela EF, Garcia FC, Vieira A. Vivências de prazer-sofrimento no trabalho do professor universitário: estudo de caso em uma instituição pública. *Revista Eletrônica de Administração*, Porto Alegre. 2013; 75(2): 517-540.

Vilela RAG, Almeida IMA, Mendes RWB. Da vigilância para prevenção de acidentes de trabalho: contribuição da ergonomia da atividade. *Ciência & Saúde Coletiva*. 2012;17(10):2819-2830.

Viseu JN; Jesus SN, Quevedo-Blasco R, Rus CL, Canavarro JM. Motivação docente: estudo bibliométrico da relação com variáveis individuais, organizacionais e atitudes laborais. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 2015; 47(1):58-65.

Westphal MF. Promoção de Saúde: uma nova agenda para a saúde. In: Rocha AA, Cesar CLG, Ribeiro H, organizadores. Saúde Pública: bases conceituais. 2ª ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2013.

Whitrow GJ. O que é tempo? Uma visão clássica sobre a natureza do Tempo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

Whitrow GJ. O tempo na história. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

Wilberstaedt IOS, Vieira MGM, Silva YF. Saúde e qualidade de vida: discursos de docentes no cotidiano de uma escola pública de Santa Catarina. Trabalho, Educação e Saúde. 2016; 14:219-238.

Wisner A. Inteligência no trabalho: textos selecionados de ergonomia. São Paulo: Fundacentro, 1994.

Zibetti MLT. A angústia no ofício de professor. Psicol Esc e Educ. 2004; 8(2):219-225.

ANEXOS

Anexo 1 – Identificação das publicações encontradas no levantamento bibliográfico de tipo sistematizado

**Perfil das publicações sobre trabalho e saúde dos professores –
Identificação das obras segundo as categorias propostas.**

1. Transtornos e problemas de saúde típicos	
a) Saúde Vocal/distúrbios da Fala e da voz	1. Alonso, 1999; 2. Alves et al, 2010; 3. Araújo et al, 2008; 4. Assunção et al, 2012; 5. Behlau et al, 2012; 6. Ceballos et al, 2010; 7. Ceballos et al, 2011; 8. Escalona, 2006; 9. Ferracciu et al, 2014; 10. Ferracciu et al, 2015; 11. Ferreira et al, 2003; 12. Ferreira et al, 2009; 13. Ferreira et al, 2016; 14. García, 2000; 15. Garrini, 2000; 16. Giannini e Passos, 2006; 17. Giannini et al, 2012; 18. Giannini et al, 2013; 19. Giannini et al, 2016; 20. Grillo e Penteado, 2005; 21. Karmann e Lancman, 2013; 22. Luchesi et al, 2009; 23. Macedo et al, 2008; 24. Marçal e Peres, 2011; 25. Martinello et al, 2011; 26. Medeiros et al, 2006; 27. Medeiros et al, 2008; 28. Penteado e Ribas, 2011; 29. Penteado, 2007; 30. Pereira et al, 2015; 31. Rocha e Mattos, 2013; 32. Rossi-Barbosa et al, 2015; 33. Santos et al, 2013; 34. Servilha et al, 2010; 35. Silverio et al, 2008; 36. Souza et al, 2011; 37. Souza, 2012; 38. Trigueiro et al, 2015; 39. Valente et al, 2015.
b) Saúde mental/transtornos mentais e comportamentais	1. Amorim et al, 2007; 2. Baldaçara et al, 2015; 3. Batista et al, 2010; 4. Batista, 2010; 5. Carlotto e Câmara, 2008; 6. Carlotto e Palazzo, 2006; 7. Cezar-Vaz et al, 2015; 8. Cosa e Silva, 2012; 9. Cunha, 2009; 10. Diehl e Marin, 2016; 11. Gasparini et al, 2006; 12. Gil-Monte et al, 2010; 13. Gil-Monte et al, 2011; 14. Koga et al, 2015; 15. Oliveira et al, 2004; 16. Pereira, 2003; 17. Pereira, 2017; 18. Porto et al, 2006; 19. Reis et al, 2005; 20. Santana et al, 2012; 21. Silva, Bolsoni Silva et al, 2015; 22. Soares et al, 2014; 23. Zibetti, 2004.
c) Transtornos osteomusculares/musculoesqueléticos	1. Cardoso et al, 2009; 2. Idem, 2011.
d) Saúde ocular	1. Armond, 2000.

Fonte: Dados do levantamento bibliográfico (BVS + Scielo). Elaboração própria.

2. Condições de trabalho e saúde	
a) Condições de trabalho e saúde em geral	1. Assunção e Oliveira, 2009; 2. Batista, 2008; 3. Both e Nascimento, 2009; 4. Campos et al, 2012; 5. Capone, 2005; 6. Cortez et al, 2017; 7. Friedman et al, 2013; 8. Gomes e Brito, 2006; 9. Guerreiro et al, 2016; 10. Noronha et al, 2008; 11. Piolli et al, 2015; 12. Silva AC, 2015; 13. Souza e Brito, 2012.
b) Perfil de morbidade	1. Alvarado Gonzáles, 2003; 2. Delcor et al, 2004; 3. Franco et al, 1998; 4. Gasparini et al, 2005; 5. Ivanoski, 2000; 6. Porto et al, 2004; 7. Porto et al, 2008; 8. Silva et al, 2012; 9. Silvany Neto, 1998; 10. Vale et al, 2015; 11. Vedovato e Monteiro, 2008.
c) Estratégias de resistência e promoção da saúde.	1. Almeida et al, 2011; 2. Barros et al, 2008; 3. Santos, 2009.
d) Relações de gênero	1. Brito et al, 2007; 2. Brito et al, 2014; 3. Neves et al, 2011.
e) Pesquisa-intervenção	1. Barros e Louzada, 2007; 2. Barros et al, 2007.
f) Condições e agentes ambientais de risco	1. Libardi et al, 2006.

Fonte: Dados do levantamento bibliográfico (BVS + Scielo). Elaboração própria.

3. Qualidade de vida	
a) Qualidade de vida <i>stricto sensu</i>	1. Both et al, 2006; 2. Brum et al, 2012; 3. Moreira et al, 2010a; 4. Moreira et al, 2010b; 5. Oliveira et al, 2012; 6. Oliveira et al, 2016; 7. Pereira et al, 2009; 8. Pereira et al, 2013; 9. Rocha e Fernandes, 2008; 10. Silveira et al, 2011; 11. Souza e Costa, 2011; 12. Wilberstaedt et al, 2016.
b) Qualidade de vida associada a problemas de saúde típicos	1. Bassi et al, 2011; 2. Carvalho e Alexandre, 2006; 3. Fernandes e Rocha, 2009; 4. Fernandes et al, 2011; 5. Jardim et al, 2007; 6. Moreira et al, 2009; 7. Penteado e Pereira, 2007; 8. Ribas et al, 2014; 9. Tabeleão et al, 2011.
c) Bem-estar	1. Both et al, 2013; 2. Fonseca et al, 2006.
d) Estilo de vida	1. Santos e Marques, 2013; 2. Vasconcelos-Rocha, 2016.

Fonte: Dados do levantamento bibliográfico (BVS + Scielo). Elaboração própria.

4. Trabalho, carreira e fundamentos da ação docente	
a) Identidade e trabalho docente	1. Alvez-Mazzotti, 2007; 2. Barros e Mazzotti, 2009; 3. Basso, 1998; 4. Cericato, 2016; 5. Conceição e Sousa, 2012; 6. Dias-da-Silva, 1998; 7. Freitas, 2003; 8. Nogueira, 2012; 9. Pavan e Backes, 2016; 10. Roldão, 2007; 11. Santos, 2015; 12. Souza, 2013; 13. Teixeira, 1999.
b) Vida funcional docente: salário, valorização e carreira	1. André, 2013; 2. André, 2015; 3. Arelaro et al, 2014; 4. Britto e Waltenberg, 2014; 5. Jacomini e Penna, 2016; 6. Lennert, 2011; 7. Machado e Scorzafave, 2016; 8. Soto Arango, 2013; 9. Viseu et al, 2015.
c) Modelos, princípios e dinâmicas formativas	1. Arruda e Baccon, 2007; 2. Carvalho DC, 2002; 3. Carvalho JM, 2002; 4. Silva, 2003; 5. Stano, 2015.
d) Políticas Públicas de avaliação e organização do trabalho docente	1. Fernandes, 2010; 2. Silva e Herdeiro, 2015.
e) Evasão/abandono da carreira	1. Cassettari et al, 2014; 2. Lapo e Bueno, 2002.
f) Intervenção formativa	1. Jotz et al, 2015

Fonte: Dados do levantamento bibliográfico (BVS + Scielo). Elaboração própria.

Anexo 2 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

FACULDADE DE SAÚDE
PÚBLICA DA UNIVERSIDADE
DE SÃO PAULO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Atividades de Trabalho de Professores do Ensino Fundamental e Médio e Repercussões na Vida Cotidiana.

Pesquisador: Jefferson Peixoto da Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 54839516.1.0000.5421

Instituição Proponente: Faculdade de Saúde Pública USP/SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.553.835

Apresentação do Projeto:

O projeto se propõe a investigar a repercussão das atividades de trabalho de professores do Ensino Fundamental e Médio sobre sua vida cotidiana, de modo a apreender as implicações dessa relação sobre o processo de saúde-doença dos professores. Pretende estudar não apenas as atividades em sala de aula, mas também o trabalho adicional que o professor desenvolve nas horas não remuneradas.

Objetivo da Pesquisa:

A proposta se insere na perspectiva da pesquisa social, de tipo exploratória. Para a obtenção dos dados, serão aplicados questionários (obtenção de dados sociodemográficos) e realizadas entrevistas de tipo semiestruturada com professores do ensino fundamental e médio de escolas públicas. Pretende-se coletar dados com professores de escolas municipal, estadual (regulares) e de tempo integral, a fim de se proceder a cruzamento de dados. Pretende-se também aplicar o protocolo de atividades diárias (Fischer, 1985) para melhorar a precisão dos dados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos mínimos, entrevista semi-estruturada. Como benefícios, espera que a análise possibilite aos professores reconhecerem boas práticas e estratégias de enfrentamento para os problemas de

Endereço: Av. Doutor Arnaldo, 715

Bairro: Cerqueira Cesar

CEP: 01.246-904

UF: SP

Município: SÃO PAULO

Telefone: (11)3061-7779

Fax: (11)3061-7779

E-mail: coep@fsp.usp.br

**FACULDADE DE SAÚDE
PÚBLICA DA UNIVERSIDADE
DE SÃO PAULO**



Continuação do Parecer: 1.553.835

desgaste e adoecimento que a bibliografia especializada tem apontado com sendo de alta incidência para a categoria.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e atual, com metodologia apropriada. Infelizmente o estudo exclui os professores de nível superior, deveríamos fazer uma pesquisa desta aqui na FSP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de anuência (autorização) estão devidamente preenchidos e assinados para as três escolas. A folha de rosto está devidamente preenchida e assinada. O TCLE está adequado.

Recomendações:

Pela aprovação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pela aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_541975.pdf	29/03/2016 11:41:47		Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_de_Pesquisa_Jefferson.pdf	29/03/2016 11:39:50	Jefferson Peixoto da Silva	Aceito
Outros	Protocolo_de_atividades_diarias.pdf	29/03/2016 11:38:11	Jefferson Peixoto da Silva	Aceito
Outros	Modelo_QUESTIONARIO.docx	29/03/2016 11:34:48	Jefferson Peixoto da Silva	Aceito
Cronograma	Cronograma_inicial.pdf	29/03/2016 11:32:59	Jefferson Peixoto da Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_escola_3.pdf	29/03/2016 11:31:28	Jefferson Peixoto da Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_escola_2.pdf	29/03/2016 11:31:07	Jefferson Peixoto da Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_escola_1.pdf	29/03/2016 11:29:55	Jefferson Peixoto da Silva	Aceito
Outros	Exame_qualificacao.pdf	29/03/2016 11:28:31	Jefferson Peixoto da Silva	Aceito

Endereço: Av. Doutor Arnaldo, 715

Bairro: Cerqueira Cesar

CEP: 01.246-904

UF: SP

Município: SÃO PAULO

Telefone: (11)3061-7779

Fax: (11)3061-7779

E-mail: coep@fsp.usp.br

**FACULDADE DE SAÚDE
PÚBLICA DA UNIVERSIDADE
DE SÃO PAULO**



Continuação do Parecer: 1.553.835

Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	29/03/2016 11:25:52	Jefferson Peixoto da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Jefferson.pdf	21/06/2015 17:23:21		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ECLARECIDO_Jefferson.docx	21/06/2015 17:22:54		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 20 de Maio de 2016

Assinado por:
Maria Regina Alves Cardoso
(Coordenador)

Endereço: Av. Doutor Arnaldo, 715

Bairro: Cerqueira Cesar

CEP: 01.246-904

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3061-7779

Fax: (11)3061-7779

E-mail: coep@fsp.usp.br

Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ECLARECIDO

Eu, _____, portador (a) do Registro de Identidade (ou outro documento), nº _____, concordo em participar da pesquisa intitulada "ATIVIDADES DE TRABALHO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO E REPERCUSSÕES NA VIDA COTIDIANA", sob a responsabilidade do Pesquisador Me. Jefferson Peixoto da Silva, e orientação da Prof.^(a) Dra. Frida Marina Fischer. A presente pesquisa objetiva: Investigar a repercussão das atividades de trabalho de professores do ensino fundamental e médio sobre sua vida cotidiana, de modo a apreender as implicações dessa relação sobre o processo de saúde-doença dos professores.

Assim, estou ciente que:

1. A minha participação na pesquisa consistirá em responder um roteiro de questões fechadas (ou abertas), contendo inclusive dados de identificação aos quais visam obter subsídios para analisar o processo de trabalho e sua associação com o adoecimento físico e mental dos docentes;
2. O pesquisador e a orientadora se comprometem em prestar informações e esclarecimentos em qualquer momento que julgar necessário através do telefone: (11)99716-8402 e/ou emails jefferson.peixoto@usp.br ou peixotojufs@hotmail.com.br.
3. Fica esclarecido que o pesquisado (a) não receberá nenhum ônus por estar participando da pesquisa;
4. O (a) entrevistado (a) poderá obter informações junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, sito à Av. Dr. Arnaldo, 715, Cerqueira César. CEP 01246-904, São Paulo-SP. Telefone: (11) 3061-7779, e-mail: coep@fsp.usp.br;
5. No que se refere aos riscos, de acordo com a Resolução CNS 466/12 toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipo e gradações variadas, sendo mínimos na presente pesquisa;
6. Será garantido ao (a) entrevistado (a), segurança de não ser identificado (a), e que será mantido anonimato e sigilo total das informações prestadas;
7. Os resultados da pesquisa serão destinados exclusivamente à elaboração de trabalhos de pesquisas e/ou publicações científicas em periódicos nacionais ou internacionais;
8. Fica assegurado ao (a) entrevistado (a) a possibilidade de desistência em participar da pesquisa a qualquer momento, ou mesmo recusar-se a responder questões que lhe cause constrangimento, sem nenhuma consequência;
9. O (a) entrevistado (a) terá direito a uma devolutiva dos resultados individuais (de si próprios) assim como globais, e sendo solicitadas, serão fornecidas orientações sobre o assunto que será motivo da sua pesquisa;
10. Fica assegurado uma via de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante da pesquisa;
11. A leitura dos itens da pesquisa será feita pausadamente e em tom de voz alto e com esclarecimento de dúvidas quando necessário.

A minha assinatura a seguir representa o meu aceite em participar do estudo, bem como fica assegurado minha privacidade de acordo com a Resolução 466/12 do CNS, que regulamenta a realização de pesquisa envolvendo seres humanos.

São Paulo/SP, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do Participante

Pesquisador Responsável

**Anexo 4 – Termo de solicitação de autorização para realização da
pesquisa nas escolas**



**Universidade de São Paulo
Faculdade de Saúde Pública
Av. Dr. Arnaldo, 715 – CEP 01246-904 – São Paulo – Brasil**

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Através do presente instrumento, solicitamos do Gestor da Escola _____, autorização para realização da pesquisa integrante do trabalho de doutoramento do acadêmico Jefferson Peixoto da Silva, orientado pela Professora Dra. Frida Marina Fischer, tendo como título: “Atividades de Trabalho de Professores do Ensino Fundamental e Médio e Repercussões na vida cotidiana”, cujo objetivo é investigar a repercussão das atividades de trabalho de professores do ensino fundamental e médio sobre sua vida cotidiana, conforme projeto em anexo.

A coleta de dados será feita por meio da aplicação de questionários, bem como por meio da realização de entrevistas em horário e condições a serem combinadas com esta direção, conforme disponibilidade informada e consentida.

A presente atividade possibilitará o desenvolvimento de trabalho de pesquisa a ser elaborado e entregue como requisito para conclusão do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública do Departamento de Saúde Ambiental da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo – USP.

Reitera-se que a divulgação dos resultados se dará apenas no âmbito dos trabalhos acadêmico-científicos, com preservação das identidades, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, modelo em anexo.

São Paulo, _____ de _____ de _____.

Acadêmico

Prof. Orientador

Deferido ()

Indeferido ()

Assinatura e carimbo do gestor

Anexo 5 – Formulário de caracterização dos participantes

FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Nome: _____

Obs: Favor incluir o nome para identificação. Na divulgação dos resultados lhe será atribuído um nome fictício para preservação da sua identidade.

1- Sexo: M(☐) F(☐)

2- Idade: _____ anos.

3- Estado Civil: (☐) Casado(a)
 (☐) Solteiro(a)
 (☐) Divorciado(a)
 (☐) Viúvo(a)
 (☐) Outros: _____

4- Quantas pessoas moram com você? _____

4.a) Indique seu grau de parentesco com elas: _____

5- Qual é seu tempo de profissão como docente?: _____

6- Qual é o total de horas de sua jornada semanal de trabalho? _____

Total de horas na sala, com alunos em aula: _____

Total em outras atividades (pedagógicas) na escola : _____

Total aproximado em atividades extraescolares (ex: trabalho de preparação e/ou correção de atividades em casa): _____

7- Você acumula cargo e/ou função com outro órgão? (☐)SIM (☐)NÃO

7.a) Qual é o órgão de acúmulo? _____

7.b) De quantas horas semanais é sua jornada no órgão de acúmulo?: _____

8- Se você já acumulou e não acumula mais, indique por quanto tempo acumulou e por que deixou de acumular:

9- Você realiza outra atividade de trabalho além da docência? ()SIM ()NÃO

9.a) Qual é a outra atividade? _____

9.b) Qual é o tempo de dedicação (semanal) a ela? _____

10- Você já teve algum problema de saúde que gerou afastamento do trabalho, isto é, que lhe impediu de ir trabalhar por 1 (um) ou mais dias? ()SIM ()NÃO

10.a) Motivo(s) do(s) afastamentos:

10.b) Quantas vezes você esteve afastado(a) por motivo de saúde no último ano?

10.c) Caso tenha havido afastamento(s) do trabalho por motivo de saúde, você considera que a doença que gerou o(s) afastamento(s) foi(foram) ocasionado(s) pelo seu trabalho? ()SIM ()NÃO

Especifique caso necessário: _____

10.d) Seu afastamento ou algum deles, no caso de ter havido mais de um, foi (foram) atribuído(s) oficialmente (pelo médico que lhe atendeu) ao trabalho? ()SIM ()NÃO

Especifique caso necessário: _____

11. A respeito do que foi perguntado, há mais alguma coisa que gostaria de mencionar ou comentar?

Anexo 6 – Roteiro das entrevistas com os professores

ROTEIRO (Professores)

1. Fale sobre sua vida cotidiana:

- a. Como é seu cotidiano?
(No sentido de: o que você faz ou o que costuma fazer no seu dia a dia).
- b. Dentro desse seu cotidiano, você costuma se dedicar a alguma atividade de lazer?
- c. E atividade física, você pratica alguma?
- d. Considerando ainda o seu cotidiano, o que você gosta de fazer?
- e. E o que você não gosta de fazer?
- f. Há alguma coisa que você gostaria de fazer e não está conseguindo?
Se sim: o que lhe impede?

2. Agora fale sobre o seu trabalho

- a. Como é o seu trabalho?
(No sentido de como ele é, como o vê e o avalia).
- b. O que é “ser professor” pra você?
- c. O que mais lhe dá satisfação e o que mais lhe incomoda no seu trabalho?
- d. Depois que você sai da escola, como é sua relação com o seu trabalho?
Se não mencionar: Você costuma levar trabalho para casa?
- e. Você considera que o seu trabalho prejudica sua vida pessoal cotidiana?
Se sim: Você possui alguma estratégia para amenizar esse prejuízo?

3. A respeito da sua saúde:

- a. Você se considera uma pessoa saudável?
- b. O que você entende por “ser saudável”? (ou ter saúde)
- c. Você já teve a sensação de que não estava bem o suficiente para trabalhar, mas mesmo assim foi e trabalhou?
Se sim, com que frequência isso acontece?
- d. Você considera que seu trabalho prejudica sua saúde?
Se sim: Você possui alguma estratégia para amenizar esse prejuízo?

4. Fale o que você pensa a respeito da seguinte hipótese:

“o trabalho do professor invade sua vida cotidiana e também o impede de realizar o que ele deseja ou precisa e isso leva ao adoecimento”.

Anexo 7 – Roteiro das entrevistas com os diretores

ROTEIRO DE ENTREVISTA (VERSÃO DIRETORES)

Obs. Nas escolas de ensino integral o presente roteiro teve uma questão a mais solicitando para o diretor falar sobre (caracterizar) o ensino integral.

A. TRABALHO

1. Fale sobre seu trabalho (Como é o trabalho do diretor e como você o avalia?)
2. O que mais lhe dá satisfação e o que mais lhe incomoda no seu trabalho?
3. O que é ser diretor para você?
4. Depois que você termina seu período de trabalho e vai embora, como fica sua relação com seu trabalho? (Você leva trabalho para casa de alguma forma?)

B. VIDA PESSOAL COTIDIANA E SAÚDE

5. Você costuma se dedicar a alguma atividade de lazer?
6. E atividade física, pratica alguma?
7. Tem alguma coisa que você gostaria de fazer e não está conseguindo?
Se sim, o que lhe impede? (você atribuiria ao seu trabalho?)
8. Sobre sua saúde, você se considera uma pessoa saudável?
E O que é “ter saúde” ou ser saudável para você?
9. Você considera que seu trabalho prejudica sua vida pessoal e sua saúde de alguma forma?

C. TRABALHO DOS PROFESSORES

10. Com relação aos professores que trabalham com você na escola, qual é a frequência de adoecimento deles: alta ou baixa?
11. A que você atribui o adoecimento dos professores? Você atribuiria ao trabalho?
Se não disser: Até que ponto?
12. Na sua visão, qual é o prejuízo que o adoecimento dos professores traz para a escola?

13. Comente a seguinte afirmação:

“O trabalho do professor invade sua vida cotidiana e também o impede de realizar o que ele deseja ou precisa e isso leva ao adoecimento”.

Dados da Escola:

Nº de alunos: _____

Nº de professores: _____

**Anexo 8 – Sistema de Códigos (codificação temática) construídos
no Software MAXQDA – Professores**

Sistema de Códigos	Anotação	#
Sistema de Códigos		1301
COTIDIANO		33
Descrição geral do cotidiano		30
Transporte/deslocamento		27
Lazer		28
Cotidiano com percepção de lazer		18
Cotidiano sem percepção de lazer		12
Atividade física		27
Pratica		10
Não pratica		19
Fontes de prazer e desprazer		31
Sente prazer em fazer		34
Não tem prazer em fazer		22
O que sente falta		36
Motivo da ausência		33
Estudos		30
TRABALHO		34
Descrição geral do trabalho		55
Definição sobre o que é ser professor		30
Fontes de satisfação e insatisfação		27
O que mais incomoda		39
O que mais dá satisfação		33
Satisfação pelo trabalho realizado		16
Relação com o trabalho depois que sai da escola		37
Trabalho e casa		20
Levar trabalho para casa		36
Não levar trabalho pra casa		5
Efeitos do trabalho sobre a vida pessoal		42
Não traz prejuízos		11
Traz Prejuízos		16
Talvez traga prejuízos		2
Estratégias de mediação trabalho e vida pessoal		12
O papel da experiência		12
Desistencia		12
SAÚDE		30

Sistema de Códigos	Anotação	#
Autopercepção de status		36
Saudável		18
Não saudável		11
Concepção		29
Trabalhar mesmo não se sentindo bem		29
Vai trabalhar mesmo não se sentindo bem		25
Não vai trabalhar quando não se sente bem		5
Efeitos do trabalho sobre a saúde		41
Prejudica ou pode prejudicar		24
Não prejudica		4
Talvez prejudique		1
Estratégias de mediação trabalho e saúde		23
Trabalho e o emocional		73
Alimentação		40
Sono		25
REFLEXÃO SOBRE A HIPÓTESE		29
Trabalho invade a vida mas não adocece		1
Trabalho invade a vida e pode sim adoecer		19
Invade e adocece se permitir		5
Trabalho não invade a vida e não adocece		1
Pode adoecer, mas não necessariamente por invadir		3

**Anexo 9 – Sistema de Códigos (codificação temática) construídos
no Software MAXQDA – Diretores**

Sistema de Códigos	Anotação	#
Sistema de Códigos		85
TRABALHO		6
Caracterização da escola/sistema		3
Descrição geral do trabalho		6
O que é ser diretor		4
Satisfação e incomodo		6
Relação com trabalho depois que sai da escola		11
COTIDIANO E SAÚDE		4
Lazer		4
Atividade física		4
O que sente falta		4
Percepção sobre o status de saúde		3
Percepção efeitos do trabalho sobre vida cotidiana e saúde		3
CONSIDERAÇÕES SOBRE SAÚDE E TRABALHO DOS PROFESSORES		4
Frequencia de adoecimento e falta por adoecimento		4
Percepção das causas		5
Consequencias do adoecimento/falta		6
APRECIACÃO SOBRE A HIPÓTESE		4
Concorda		3
Discorda		1

Anexo 10 – Protocolo de Atividades Diárias e Escalas Analógicas

Data: ____/____/201__	Dia da semana: <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/> Sábado <input type="checkbox"/> Domingo	Nº do participante

Tempo (horas)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Trabalho													
Transporte													
Estudo													
Atividade Física													
Serviço em casa													
Folga/Lazer													
Sono/ Cochilos													

Tempo (horas)	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Trabalho													
Transporte													
Estudo													
Atividade Física													
Serviço em casa													
Folga/Lazer													
Sono/ Cochilos													

1. Como você avalia seu sono da noite passada?

Muito Ruim Muito Bom

2. Com que facilidade você adormeceu na noite passada?

Muito Dificil Muito Fácil

3. Com que facilidade você acordou hoje?

Muito Dificil Muito Fácil

4. Como você se sentiu hoje no início do seu dia?

Muito Cansado Nada Cansado

5. Como você se sentiu hoje no fim do seu dia?

Muito Cansado Nada Cansado

Currículo Lattes – Autor e Orientadora



Jefferson Peixoto da Silva

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0485622102701561>
Última atualização do currículo em 09/03/2018

Graduado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (2003) e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2010), é também Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo - UNICID (2008) e Doutorando em Saúde Pública pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo - USP (ingresso em 2014). É Tecnologista Pleno III da Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho - Fundacentro, e seu representante junto ao Fórum Nacional de Aprendizagem Profissional - FNAP. Atua na área de Educação em Segurança e Saúde do Trabalhador, com ênfase em pesquisas e ações educativas voltadas aos temas: Trabalho e Saúde dos Professores; Inserção de conteúdos de Segurança e Saúde do Trabalhador nos diversos níveis de ensino; Segurança e Saúde no trabalho de jovens trabalhadores. Possui experiência na área de Educação, tendo sido professor de História em escolas das redes pública e privada de São Paulo, Vice-Diretor de escola em São Paulo e Diretor de escola em Itanhaém-SP. Trabalhou também com a formação de professores enquanto docente do curso de pedagogia da Universidade Paulista - UNIP, onde lecionou nas modalidades presencial e a distância. (Texto informado pelo autor)

Identificação

Nome	Jefferson Peixoto da Silva
Nome em citações bibliográficas	SILVA, J. P.

Endereço

Endereço Profissional	Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho, Centro Técnico Nacional - CTN. Rua Capote Valente, 710 Pinheiros 05409002 - São Paulo, SP - Brasil Telefone: (11) 30666077 Ramal: 6077 URL da Homepage: http://www.fundacentro.gov.br/
------------------------------	---

Formação acadêmica/titulação

2014	Doutorado em andamento em Saúde Pública (Conceito CAPES 6). Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Título: Atividades de trabalho de professores do Ensino Fundamental e Médio e repercussões na vida cotidiana, Orientador: 🧑🏫 Dra. Frida Marina Fischer.
2006 - 2008	Mestrado em Educação (Conceito CAPES 4). Universidade Cidade de São Paulo, UNICID, Brasil. Título: O sentido que alunos de uma escola da rede pública estadual paulista atribuem ao ensino de História, Ano de Obtenção: 2008. Orientador: 🧑🏫 Julio Gomes Almeida.
2008 - 2010	Bolsista do(a): Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, SEE-SP, Brasil. Palavras-chave: alunos; ensino de História; formação de professores. Grande área: Ciências Humanas / Área: Educação / Subárea: Ensino-Aprendizagem. Setores de atividade: Educação. Graduação em Pedagogia.
1999 - 2003	Universidade Nove de Julho, UNINOVE, Brasil. Graduação em História. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil.



Frida Marina Fischer

Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1B

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0894690311392249>

Última atualização do currículo em 13/04/2018

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo (1971), mestrado em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (1980) e doutorado em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (1984). Realizou pós-doutorado no Institute of Occupational Health (Dortmund, Alemanha, 1984), Especialização em Ergonomia (Instituto de Psicologia da USP). Desde agosto de 1998 é professora titular da Universidade de São Paulo. Faz parte do Conselho Científico da Associação Brasileira de Ergonomia, sendo membro do Comitê de Certificação SisCEB. É membro da Associação Nacional de Medicina do Trabalho; É presidente da Working Time Society desde novembro de 2010, tendo sido re-eleita em 2013 para um novo triênio. É editora associada da Revista de Saúde Pública desde 2005; Editora Associada da Revista Brasileira de Epidemiologia; Editora científica da Revista Brasileira de Medicina do Trabalho (juntamente com Prof. René Mendes). Membro do Board do Journal of Occupational Health Psychology e Contributing Editor da American Journal Industrial Medicine. Tem experiência em pesquisa e ensino na área de Saúde Coletiva, com ênfase em Saúde do Trabalhador, atuando principalmente nos seguintes temas: ergonomia, organização do trabalho, trabalho em turnos e noturno, envelhecimento funcional precoce (early aging), trabalho de jovens adultos universitários e de adolescentes, doenças relacionadas com o trabalho. Parecerista ad hoc de agências de fomento nacionais (CNPq, CAPES, FAPESP, entre outras). Parecerista ad hoc de vários periódicos nacionais e internacionais. Em 2012 recebeu o título de "Fellow" da International Ergonomics Association. (Texto informado pelo autor)

Identificação

Nome	Frida Marina Fischer
Nome em citações bibliográficas	FISCHER, F. M.; Fischer, Frida Marina; Fischer, Frida; Fischer, Frida M.; Fischer, Frida M.; Fischer, F. M.; Fischer, F. Marina; Fischer, F.; Fischer

Endereço

Endereço Profissional	Universidade de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública, Departamento de Saúde Ambiental. Avenida Dr. Arnaldo, 715 Cerqueira Cesar 01246-904 - São Paulo, SP - Brasil Telefone: (11) 30617116 Fax: (11) 30617755 URL da Homepage: www.fsp.usp.br
------------------------------	--

Formação acadêmica/titulação

1981 - 1984	Doutorado em Saúde Pública. Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Título: Absentismo e acidentes de trabalho entre trabalhadores em turnos de indústrias automobilísticas, Ano de obtenção: 1984. Orientador: Prof titular Jorge da Rocha Gomes. Palavras-chave: Trabalho em turnos; Absentismo no trabalho; Acidentes do trabalho; Indústria automobilística; Saúde Ocupacional. Grande área: Ciências da Saúde Grande Área: Ciências da Saúde / Área: Saúde Coletiva / Subárea: Saúde Pública / Especialidade: Ergonomia. Setores de atividade: Saúde Humana; Produtos e Serviços Voltados Para A Defesa e Proteção do Meio Ambiente, Incluindo O Desenvolvimento Sustentado; Indústria Metal-Mecânica.
1972 - 1980	Mestrado em Saúde Pública. Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Título: Trabalho em turnos: Alguns aspectos econômicos, médicos e sociais, Ano de Obtenção: 1980.