



CATIA APARECIDA VERISSIMO

**DOCÊNCIA: CONEXÕES, RESISTÊNCIAS E
ALGUMAS HISTÓRIAS**

LAVRAS – MG

2016

CATIA APARECIDA VERISSIMO

DOCÊNCIA: CONEXÕES, RESISTÊNCIAS E ALGUMAS HISTÓRIAS

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Gênero e Diversidades na Educação, para a obtenção do título de Mestre.

Orientador

Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

LAVRAS- MG

2016

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a)

Verissimo, Catia Aparecida.

Docência: Conexões, Resistências e algumas Histórias /
Catia Aparecida Verissimo. – Lavras: UFLA, 2016.
142 p.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de
Lavras, 2016.

Orientador(a): Fábio Gonçalves Reis.
Bibliografia.

1. Trabalho. 2. Docência. 3. Gênero. 4. Burnout.
I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

CATIA APARECIDA VERISSIMO

DOCENTE: CONEXÕES, RESISTÊNCIAS E ALGUMAS HISTÓRIAS

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Gênero e Diversidades na Educação, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 18 de abril de 2016.

Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis	UFLA
Dra. Jacqueline Magalhães Alves	UFLA
Dr. Rodrigo Otávio Fonseca	INAPÓS
Dr. Alessandro Vinicius de Paula	UFMT

Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
Orientador

LAVRAS- MG
2016

Kelton (vivo no coração)
Tudo que eu fizer de bom e bonito a ti

Dedico!

AGRADECIMENTOS

“Se a única oração que você fizer durante toda sua vida for ‘Obrigado’, isso já será o bastante”. Meister Eckhart

Primeiramente a Deus, Jesus Cristo e a minha Santinha Nhá Chica, que me permitiram chegar e estar aqui. Tenho a certeza de ter sido protegida e guiada. Fé, respeito, admiração e amor!

Aos que convivo:

Meus pais, Romilda e Mazinho, que dentro de suas limitações sempre me apoiaram e deram as condições necessárias para que eu seguisse em busca dos meus objetivos. Mesmo não concordando comigo em algumas decisões sempre me respeitaram e se mantiveram ao meu lado.

Aos meus irmãos, Cleber, Kelton (no céu) e Vitor, a minha cunhada Elisângela e ao meu sobrinho e afilhado Cauan, sempre presentes.

Ao meu querido afilhado, Davi L. G. Neto, que com sua inocência de criança compreendeu as minhas ausências, foram muitas!

Aos meus amados filhos/as (pets), Amy, Pingo, Fiona, Chiquinha e Bettina, meus companheiros/as, pacotinhos de amor, aprendo com vocês o tempo todo.

Meus etern@s amig@s (décadas), Michelly, Nirlene, Débora, Claudia e Tobias, de perto ou longe sempre estiveram comigo.

As minhas outras e não menos importantes amigas Jussara, Tatiana Vaz, Jerusa, Carininha, Lú, Mayka, Sheilinha, Tatiane Aline, Raísa e Thati Helena, que apareceram na hora certa e deram ainda mais luz a minha vida!

Aos demais familiares, parentes, colegas e amigos/as que das suas formas torceram por mim.

Amigos/as de trecho e no constante processo de formação:

Aos professores e professoras do Unilavras que estiveram comigo lá atrás quando dei os meus primeiros passos em busca de formação.

Aos meus eternos, queridos e estimados mestres Rodrigo Otávio (Rodrigão), pelas horas e horas de supervisão, orientação e muito saber partilhado, sempre aprendo muito com você! Ao vivaz Álvaro José Lelé (Lelé), foram muitos anos de caminhada e aprendizagem ao seu lado, sou sua fã, e para sempre levarei o jargão “quem não ler, vai adoecer”!

Ao amigo e grande incentivador Alessandro V. de Paula, conhece minha trajetória acadêmica, um dos responsáveis por eu estar aqui. Efetivamente contribuiu e contribui para o meu crescimento, não somente no âmbito acadêmico, mas de forma geral. Um irmão! Agradeço também à Júlia Guimarães que generosamente cede horas de seu convívio com o Alê, para que ele possa sempre atender com muita disponibilidade e carinho as suas eternas orientandas, entre elas, eu!

Minhas amigas de pesquisa desde as épocas de iniciações científicas, monitorias e do Núcleo de Pesquisa em Psicologia e Educação do Unilavras (NUPE), Maria Camila, Petrisa, Helena e Ximena.

Aos queridos e queridas do MPE -UFLA:

Aos extraordinários/as professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Jacqueline Magalhães Alves, Cláudia Maria Ribeiro, Rosana Vieira Ramos, Luciana Azevedo Rodrigues e aos professores Fábio Pinto Gonçalves dos Reis, Márcio Norberto Farias, Carlos Betlinski, Ronei Ximenes Martins e Vanderlei Barbosa.

Agradeço em especial à autêntica Professora Dra. Jacqueline Magalhães Alves, a Jacque! Mãe, mulher, artista, amiga, mestre, faltam palavras... Pessoa simples, acessível, generosa e dona de grande saber, a passagem pela sua disciplina proporcionou-me momentos inspiradores, te admiro.

Aos demais colaboradores e colaboradoras da Universidade Federal de Lavras, que mesmo nos bastidores contribuem para que tenhamos qualidade no processo formativo, em especial a queridíssima Andréia Cristina, a Cissa e Fábio.

A tod@s colegas da turma 2013/2, pelos saberes compartilhados.

Às queridas Ana Cristina, Maria Camila, Clarissa e ao “cumpanheiro” Fernando, tê-los conhecido, reconhecido e encontrado supervaleu, vocês são demais!

À diva Cleonice M. Silva, que generosamente me ouvia e ouve, ela é do tipo que não julga, acolhe, ora, sorri e diz serenamente: “calma, vai ficar tudo bem”, agradeço a Deus por tê-la colocado em meu caminho.

Ao orientador:

Professor Dr. Fábio Reis, por confiar em mim, mas, acima de tudo por ter compreendido minha forma “estranha” de funcionar. Deu toda a liberdade necessária para que eu elegeisse os caminhos! Grata!

Agradeço a banca de qualificação/defesa:

Professor Dr. Vanderlei Barbosa, que de forma sempre muito educada e serena fez apontamentos que enriqueceram o trabalho.

À Professora Dra. Jaqueline M. Alves, que para além de sugestões e orientações acadêmicas, me acolheu, levantou e colaborou para que eu desse conta de finalizar o texto dissertativo.

Ao Professor Dr. Rodrigo O. Fonseca, que abrilhantou, trazendo ricas contribuições, me fazendo lembrar Jung: “Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana”. À Professora Ms. Hellen, convidada especial, que fez grandes reflexões acerca da formação profissional.

Ao Professor Dr. Alessandro V. Paula, que de forma simples e objetiva fez importantes direcionamentos. Considerando sua vasta experiência na temática e conhecendo o seu compromisso com o desenvolvimento da ciência, sinto-me honrada em tê-lo tido por aqui.

À Professora Dra. Giancarla Aparecida Botelho Santos, que de forma pronta e atenciosa nos atendeu e aceitou nosso convite para compor a banca.

Às professoras que se dispuseram a participar do presente estudo, meu carinho, respeito e gratidão. Trabalharei para dar a voz que muitas vezes lhes são tiradas. Saibam que nada do que fizemos nunca será suficiente para agradecer as vidas que foram/são/serão transformadas por vocês. Muito amor e melhores condições de trabalho é o meu desejo aos professores e professoras desse Brasilão!

Aos que eu faltei:

Aos amigos/as de lutas (causas humanas e animais) e aos assistidos/as, por terem me dado o tempo necessário.

Perdoem-me por não ter estado disponível todas as vezes que foi preciso... reconheço que faltei em momentos essenciais, momentos esses em que oferecemos aos nossos/as irmãos e irmãs o acalento e os alimentos para o corpo e a alma.

Aos bichinhos em situação de rua, meu coração dói, quantos potes de ração e água deixei de colocar... quantas feridas deixei de curar... quantos resgates deixei de fazer, infelizmente não tive tempo disponível para procurá-los nos cantos da cidade, lugar onde comumente são deixados, porque é lá nas quebradas que os pequenos, idosos, doentes, as prenhas e as mãezinhas paridas são abandonados, enfim... Temos muito o quê aprender com os animais... a começar pela gratidão...

Alucinação

Belchior

Eu não estou interessado
Em nenhuma teoria
Em nenhuma fantasia
Nem no algo mais
Nem em tinta pro meu rosto
Ou oba oba, ou melodia
Para acompanhar bocejos
Sonhos matinais

Eu não estou interessado
Em nenhuma teoria
Nem nessas coisas do oriente
Romances astrais
A minha alucinação
É suportar o dia-a-dia
E meu delírio
É a experiência
Com coisas reais

Um preto, um pobre
Uma estudante
Uma mulher sozinha
Blue jeans e motocicletas
Pessoas cinzas normais
Garotas dentro da noite
Revólver: cheira cachorro
Os humilhados do parque
Com os seus jornais

Carneiros, mesa, trabalho
Meu corpo que cai do oitavo
andar

E a solidão das pessoas

Dessas capitais
A violência da noite
O movimento do tráfego
Um rapaz delicado e alegre
Que canta e requebra
É demais!

Cravos, espinhas no rosto
Rock, Hot Dog
"Play it cool, Baby"
Doze Jovens Coloridos
Dois Policiais
Cumprindo o seu duro dever
E defendendo o seu amor
E nossa vida
Cumprindo o seu duro dever
E defendendo o seu amor
E nossa vida

Mas eu não estou interessado
Em nenhuma teoria
Em nenhuma fantasia
Nem no algo mais
Longe o profeta do terror
Que a laranja mecânica anuncia
Amar e mudar as coisas
Me interessa mais
Amar e mudar as coisas
Amar e mudar as coisas
Me interessa mais (...)

NOTA EXPLICATIVA SOBRE O TRABALHO

1. Ressaltamos que a divergência presente no título do trabalho ocorreu devido à necessidade de enquadrar o objeto de estudo às normas pré-estabelecidas, acatando a ética e os padrões que norteiam a discussão proposta.
2. Embora tenhamos sido amparados/as pelo rigor científico a partir das normatizações da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT refutamos quaisquer padronizações na linguagem escrita que insistem sobreposição dos gêneros. Portanto, tomaremos nossos registros apontando ambos os gêneros cabíveis em uma produção escrita: o/a.

RESUMO

O objetivo nesta investigação constituiu em verificar as possíveis relações entre o trabalho docente e os impactos negativos e positivos na vida pessoal e profissional de professoras da rede pública municipal e estadual de uma cidade em Minas Gerais. A Organização Internacional do Trabalho (OIT), no ano de 1983, já apontava os professores como sendo a segunda categoria profissional, em âmbito mundial, a sofrer de doenças de caráter ocupacional. Justificou-se então o estudo considerando a imensurável importância social dessa classe de profissionais, uma vez que por meio dela os indivíduos se constituem e estabelecem suas relações com o conhecimento e com a sociedade. O estudo inicialmente adotou caráter exploratório, foi utilizada a abordagem qualitativa e os dados foram coletados na forma de questionário e entrevista semiestruturada, sendo avaliados e tratados a partir da análise de conteúdo, a amostra foi composta pelas respostas de três professoras. Constatou-se que muitos são os desafios enfrentados pelas docentes, entre tantos, elas destacaram precarização do trabalho, as relações de gênero, a violência e a formação insuficiente, esses fatores implicam em custos diversos que impactam diretamente a saúde das profissionais, resultando em adoecimentos, afastamentos, desmotivação e desistência da carreira. Por outro lado, as professoras entrevistadas revelaram que as relações de afeto estabelecidas com os/as estudantes, tornaram-se importante fonte motivacional associadas as suas necessidades de trabalhar e manter-se financeiramente.

Palavras-chave: Trabalho. Docência. Gênero. Burnout.

ABSTRACT

The objective in this research consisted in verify possible relations between the teaching work and the negative and positive impacts on personal and professional life of teachers from municipal and state public network in a city in *Minas Gerais*. The International Labour Organization (ILO), in 1983, already pointed teachers as the second professional category worldwide suffering with diseases of occupational character. So, it is justified the study considering the immeasurable social importance of this professional class, since by means it the individuals are constituted and establish their relationship with knowledge and society. In the study initially was adopted exploratory nature, it was used qualitative approach and data were collected in questionnaire form and semi-structured interview being evaluated and treated from the content analysis; the sample was composed of responses of the three teachers. It was found that many are the challenges faced by teachers, among many, they highlighted precarious work, gender relations, violence and insufficient training, these factors imply in different costs that directly impact the health of workers, resulting in illnesses, move away for awhile, lack of motivation and career withdrawal. On the other hand, the teachers interviewed revealed that the affection relationship established with the students have become important motivational source associated to their needs of work and remain financially.

Keywords: Work. Teaching. Genre. Burnout.

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAT	Comunicação de Acidente de Trabalho
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
CF	Constituição Federal
DED	Departamento de Educação
IC	Iniciação Científica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira
MBA	<i>Master of Business Administration</i>
MPE	Mestrado Profissional em Educação
NUPE	Núcleo de Pesquisa em Psicologia e Educação do Unilavras
OIT	Organização Internacional do Trabalho
UFLA	Universidade Federal de Lavras

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Perfil das professoras entrevistadas.....	32
Quadro 2	Resumo esquemático da sintomatologia do Burnout.....	100

SUMÁRIO

1	A ORIGEM DA PESQUISA.....	17
1.1	Primeiras aproximações.....	17
1.2	Percursos metodológicos.....	28
1.3	Sobre a realização das entrevistas.....	35
2	ALGUMAS HISTÓRIAS: com a palavra, elas.....	39
2.1	Samanta, pronta para a guerra.....	39
2.2	A Professora Helena.....	44
2.3	Os desafios de Rosa.....	50
3	TRABALHO, EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA.....	54
3.1	Contextualizando a categoria trabalho na América Latina e Brasil.....	54
3.2	Educação e docência.....	60
3.3	Gênero no trabalho docente.....	65
3.4	Precarização do trabalho docente.....	74
4	OS CUSTOS DA DOCÊNCIA, QUEM PAGA ESSA CONTA?.....	78
4.1	Mal-estar docente, novas demandas e a violência.....	78
4.2	Síndrome de Burnout: conceitos e características.....	95
5	BEM-ESTAR DOCENTE: UM CAMINHO (IM)POSSÍVEL?.....	105
5.1	Em busca da satisfação dentro e fora da escola.....	105
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
	REFERÊNCIAS.....	122

1 A ORIGEM DA PESQUISA

Neste capítulo tentamos articular os movimentos que nos levaram à temática. Faço uma pequena apresentação da minha trajetória acadêmica, exponho questionamentos que trouxe de projetos anteriores. Apresento alguns conceitos e referenciais teóricos. Pretendíamos através deste capítulo mostrar aos leitores/as de que lugar falamos.

1.1 Primeiras aproximações

Durante o curso de graduação em Psicologia, empenhei-me para adquirir o máximo de conhecimento possível. Nos primeiros anos me dedicava parcialmente às atividades da faculdade, pois infelizmente minha rotina de trabalhadora não me permitia ser e estar onde eu desejava. Muitas atividades como cursos, encontros, palestras e congressos aconteciam durante o dia em outras cidades, isso me limitava.

No início da graduação passei por momentos delicados, mas eu nunca desisti, aliás, “desistir”, embora eu pense com frequência, nunca fui corajosa o suficiente para conjugá-lo na primeira pessoa, eu tenho metas.

Sempre imaginei os lugares em que gostaria de estar, o engraçado é que às vezes erramos o traçado projetado e somos lançados em caminhos que jamais tomaríamos se as coisas tivessem acontecido conforme o esperado.

Por problemas de diversas ordens tive que trancar a faculdade. No período em que estive afastada, planejei como seria voltar. Passados alguns meses, lá estava eu novamente, havia ganhado uma nova chance, a vida precisava fazer sentido dali para frente, e faria.

Os meses em que estive afastada serviram para que eu pudesse refletir sobre alguns valores, entre eles a importância de uma formação adequada, acima de tudo, humanizada.

Nessa volta, não por vontade própria, pude me dedicar exclusivamente ao curso e, assim, vivenciar todas as experiências imagináveis, ou não!

Busquei me atualizar sobre o que acontecia na Faculdade, logo me deparei com alguns editais abertos para os processos de monitoria. Inscrevi-me, fui selecionada e atuei como monitora das disciplinas de Personalidade I, Teorias e Técnicas Psicoterápicas I, II e III e Rorschach I e II, além de ser responsável pela sala de testes, essas atividades foram desempenhadas no período de 3 anos, eram os anos que restavam para que eu concluísse a graduação.

Concomitantemente às atividades que desempenhava na Faculdade também atuava como estagiária na Clínica Escola de Psicologia e, além dos atendimentos clínicos, atendimentos emergenciais, também fui responsável pela triagem, ou seja, todos os/as pacientes da clínica passavam por mim antes de serem direcionados aos psicólogos/as que os/as acompanhariam, foi uma experiência inenarrável!

Ao encontrar-me com a dor do outro, me reconheci. Fui invadida por um misto de sentimentos, pois, de um lado, buscava estar municiada de teorias e técnicas, mas de outro, nenhuma delas substituiria um olhar acolhedor, um carinho, um abraço ou uma lágrima compartilhada.

No momento em que tive contato com o que há de mais sublime no ser humano, percebi qual era o meu novo lugar, tudo o que sentia já não cabia mais em mim, de alguma forma precisava mobilizar e direcionar toda a inquietude que trazia comigo. Nesse período, já acostumada aos processos que envolviam o estágio clínico e diante das demandas que haviam me afetado, optei por atender um público específico, comecei a trabalhar com mulheres vítimas de violências.

Coincidentemente, nesse período em que atendia mulheres em situação de violência, fui convidada por um competente professor/pesquisador a desenvolver um trabalho de Iniciação Científica (IC), e, mesmo sem conhecê-lo muito bem, eu aceitei.

A simplicidade do professor era cativante, ele falava com tanto cuidado sobre as possibilidades de pesquisa, os valores éticos, o cuidado para com o outro/a, a relevância social dos estudos/pesquisas, sobretudo, das possibilidades de promover a diferença, constantemente reforçava que pequenas e sutis transformações sempre aconteceriam em nós e nos outros/as, assim, fui seduzida pela minha própria curiosidade.

Sobre o cenário do mundo acadêmico, logo no primeiro encontro de orientação, fui alertada no que tange aos percalços que envolvem a pesquisa e as exigências que deveriam se atendidas. Confesso que titubeei, mas lembro-me também de ouvir do orientador que a nossa relação seria como um casamento e que após o “sim”, não teria mais volta. Naquela altura eu já havia aceitado, sem chances de recuar!

Havia um edital em andamento para eleger as pesquisas que seriam desenvolvidas nos próximos doze meses dentro daquela instituição. De forma rápida e dentro das minhas limitações, escrevi o primeiro projeto de Iniciação Científica (IC). Ele foi submetido à apreciação do Comitê Avaliador e de Ética, sendo aprovado com bolsa, o título foi: “O levantamento da rede de proteção à mulher em situação de violência de gênero na cidade de Lavras MG”.

No edital seguinte preparamos um novo material, que mais uma vez foi submetido e aprovado com bolsa, dessa vez a IC foi intitulada: “Como está a saúde do professor? Um levantamento sobre as condições de trabalho/saúde dos professores da rede pública de um município de MG”.

Esses temas surgiram de uma demanda clínica, as questões de gênero, as quais envolviam as mulheres atravessavam várias esferas, entre elas a do mundo do trabalho. Os temas se inter-relacionavam de forma instigante, além de ser alavancado pelo interesse mútuo (pesquisadora-orientador). Os impactos e custos financeiros da violência de gênero na vida das mulheres eram

incalculáveis e poderiam ser equiparados aos efeitos desencadeados pelo trabalho, nesse caso pelo trabalho docente.

Ao concluir a IC sobre o trabalho docente, um importante dado veio à tona. Não foi identificada a profundidade da relação entre trabalho e adoecimento, uma vez que os sujeitos pesquisados afirmaram sentir-se melhor durante os finais de semanas, feriados e férias. No entanto, não associavam a melhora no seu estado geral de saúde a sua ausência no trabalho.

Após a conclusão da pesquisa, a dúvida permaneceu, isto é, que tipo de dinâmica estava presente naquele ambiente? O que acontecia com aquele grupo? Por que estavam na contramão de quase toda a literatura? Por que se contradiziam? Poderiam eles/as estarem em um processo de naturalização dos seus sofrimentos a ponto de demonstrarem certa imunização ou insensibilidade a ele? As dúvidas permaneceram.

Sobre isso Lüdke e André (2013, p. 4), mostram que em educação “as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e, mais ainda, apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito”. É nesse cenário que entra o pesquisador/a, cabe a ele/ela ser a travessia entre o conhecimento até então construído e as novas evidências que estão para ser reveladas.

Sem respostas eu segui a espera de uma oportunidade que me permitisse continuar a pesquisar e trabalhar com o tema. Fiz uma Pós-Graduação na modalidade MBA em Gestão Estratégica de Pessoas, mas não me trouxe respostas. A intenção de muitos que ali estavam era aprender a gerir pessoas em busca dos melhores resultados, o que não condizia com a minha ideia de que era preciso cuidar melhor das pessoas para que os resultados aparecessem.

Sempre buscando possibilidades de prosseguir com esse estudo, visualizei a abertura do edital para o Mestrado Profissional em Educação (MPE), na

Universidade Federal de Lavras (UFLA). Inscrevi-me e fui aprovada, seguindo com o intuito de responder aos questionamentos que mencionei anteriormente.

Já no Departamento de Educação (DED) da UFLA, cursando o mestrado, tive a oportunidade de apresentar um possível tema de pesquisa dentro da disciplina de metodologia. Sob a orientação da Professora Dra. Rosana e do Professor Dr. Ronei e incentivada pelos colegas de turma que em grande parte compunham o cenário educacional, percebi que realmente valeria a pena retomar essas questões que envolvem o trabalho docente.

Já em outro momento, no contato com orientador Professor Dr. Fábio G. P. dos Reis, conversamos e chegamos ao consenso sobre a importância de abordarmos a temática propondo as seguintes problematizações para o contexto pesquisado (docentes da rede pública Municipal e Estadual de uma cidade no Sul de Minas Gerais), a saber:

- Quais os significados do mal-estar docente para professoras? Como ele se manifesta? Como lidam com isso no cotidiano escolar e fora dele? Quais as estratégias utilizadas para evitar e resistir a isso?

- Quais as relações entre o fenômeno do mal-estar docente e as condições de vida e de trabalho das professoras?

- Quais são os motivos pelos quais o mal-estar docente pode levar ao adoecimento e a um possível afastamento do trabalho?

Reconhecemos que não existe trabalho conclusivo ou respostas definitivas, ou que estamos propondo algo totalmente inédito na produção acadêmica, mas mesmo assim estamos certos que evidenciamos uma série de particularidades do grupo de docentes pesquisadas no que diz respeito às conexões entre mal-estar e bem-estar docente, cotidiano escolar e condições de trabalho de professoras.

Muitos são os fatores que podem estar associados ao adoecimento docente e, entre eles, podemos destacar a variável gênero. É um marcador social

importante a ser considerado, uma vez que a relação que as mulheres mantêm com o trabalho é diferente da estabelecida pelos homens. Os riscos relacionados ao trabalho também são distintos para homens e mulheres (MORENO, 1999).

Enquanto as mulheres sustentam jornadas duplas ou triplas incluindo trabalhos domésticos, cabe, muitas vezes, ao homem exercer somente o trabalho formal, no qual ele será remunerado ao desempenhar.

Suponho ser o trabalho uma das principais formas que os indivíduos possuem para realizar-se pessoalmente. Esse mesmo trabalho denota variadas significações, por um lado, os faz mais felizes e independentes, por outro, pode acarretar sofrimento colocando sua saúde e vida em risco, tornando-se, assim, um elemento nocivo e patogênico. No trabalho os processos de esgotamento e desgaste serão causados, possivelmente, pelo tipo de trabalho e pela forma como esse é organizado.

No esteio desses argumentos, colocou-se como objetivo geral desta pesquisa a identificação de como as condições gerais de trabalho podem impactar de forma negativa ou positiva a vida das professoras, causando-lhes mal-estar ou bem-estar na vida dentro e fora da escola. Como lidam com essas sensações e sentimentos? Que reflexões fazem a partir das suas atividades?

Para responder a esse questionamento, os objetivos específicos foram organizados da seguinte maneira:

- ✓ Descrever e analisar a rotina profissional e pessoal das professoras para estabelecer quais as conexões possíveis com o aparecimento do mal-estar docente.
- ✓ Averiguar o contexto de trabalho das professoras e identificar as estratégias de resistência em relação ao mal-estar docente.

O presente trabalho justifica-se por inúmeros motivos, entre esses destacamos:

- ✓ A importância social e imensurável dessa classe de profissionais, uma vez que por meio dela os indivíduos estabelecem suas relações com o conhecimento e com a sociedade, construindo-se e tornando-se capazes de construir algo.
- ✓ Por se aliar ao objetivo geral do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Lavras-MG, que espera qualificar professores e professoras para a atuação profissional avançada, buscando, entre outros fatores, a reflexão sobre a prática pedagógica.

Esperávamos compreender por meio dessa pesquisa a relação existente entre o trabalho e mal-estar/bem-estar das docentes. Pretendeu-se ainda dar mais visibilidade a temática e, assim, fornecer subsídios às políticas públicas para redução dos acidentes ocupacionais e, conseqüentemente, promover a satisfação no/pelo trabalho.

Os dados publicados no *site* do escritório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) no Brasil, referente ao ano de 2013, indicam que 2,02 milhões de pessoas morrem a cada ano de enfermidade relacionada ao trabalho, sendo que 321.000 morrem devido aos acidentes de trabalho; 160 milhões de trabalhadores sofrem de doenças não letais associadas ao trabalho e 317 milhões de acidentes não letais ocorrem decorrentes ao trabalho.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) no ano de 1983 já apontava os professores como sendo a segunda categoria profissional, em âmbito mundial, a sofrer de doenças de caráter ocupacional. A Legislação sempre viu a profissão do magistério como penosa, podendo ser a causa de uma série de desgastes e danos à saúde dos profissionais dessa categoria. Tal reconhecimento pode ser evidenciado, por exemplo, com a criação da Aposentadoria Especial conforme o artigo 2º, do Decreto nº 53.831, de 25 de março de 1964, art. 31, da Lei nº 3.807, de 26 de agosto de 1960 (BRASIL, 1960).

Até o ano de 1960, grande parte dos trabalhadores do ensino usufruía de relativa estabilidade material, segurança profissional e prestígio social. A partir dos anos de 1970 o trabalho passa a ser assalariado e controlado pelo Estado. É observado, então, um agravamento das condições econômicas e a deterioração do sistema público de ensino do país, refletindo assim efeitos desastrosos no funcionamento das escolas, principalmente, nos grandes centros urbanos (PAIVA, 1998).

Hypolito (1997, p. 86), sobre as condições do trabalho docente, expõe que:

[...] ao ingressar no mercado de trabalho, o trabalhador do ensino tem muitas vezes um choque com a realidade concreta [...]. No entanto, na prática escolar concreta a realidade é outra. Em primeiro lugar, forma-se um assalariado e, ao vender sua força de trabalho por salário e ver-se submetido a um processo de trabalho cuja as formas de realização já estavam previamente estabelecidas, ele acaba percebendo que não possui controle sobre seu próprio trabalho, assim como qualquer trabalhador coletivo. Há uma tecnologia educacional interposta como meio de trabalho, entende-se em sentido amplo como capitalista, objetivada nos materiais instrucionais, nos equipamentos, nas técnicas de ensino, nos livros didáticos etc. que determinam a prática docente a ser desenvolvida.

Diversas mudanças vêm ocorrendo nas relações de trabalho e emprego, como essas citadas anteriormente, esse é um indício de um fenômeno que alguns autores denominam como precarização das relações de trabalho, que é próprio processo do trabalho docente.

Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010 apud CASTEL, 1998, p. 409), afirmam que “a precarização do trabalho é um processo central, comandado pelas novas exigências tecnológico-econômicas da evolução do capitalismo moderno”.

Ainda sobre a precarização, Antunes e a Druck (2013) dizem que a terceirização, a informalidade, a materialidade e a imaterialidade são mantenedoras de uma ordem capitalista que desgasta as relações de trabalho e contribui para que surjam novas modalidades de emprego.

A precarização do trabalho não se restringe às questões econômicas, ela é responsável por danificar toda uma ordem social, levando os sujeitos a um processo de desfiliação e de despertencimento, trazendo consequências “no imaginário social, gerando violência e adoecimentos, caracterizando uma condição de vulnerabilidade e desfiliação social” (FRANCO; DRUCK; SELIGMANN-SILVA, 2010, p. 234).

Diante das mudanças ocorridas na sociedade, o mal-estar docente pode ser entendido como um conjunto de reações dos professores diante da “acelerada mudança do contexto social e que acumulou também as contradições do sistema de ensino. O professor, como figura humana desse sistema, queixa-se de mal-estar, cansaço, desconcerto” (ESTEVE, 1999, p. 32).

Nesse sentido, Esteve (1999) aponta os principais fatores do mal-estar da docência, referindo-se àquele “clima” de sala de aula, que repercute diretamente sobre a ação dos professores, limitando-o e causando tensão negativa em sua prática cotidiana. Como indicadores desse mal-estar ele menciona três grandes aspectos, isto é, os recursos materiais e as condições de trabalho; a violência nas instituições escolares; o esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor.

Muitas são as consequências do mal-estar docente, entre elas citamos a Síndrome de Burnout que, definida em poucas palavras, refere-se àquilo que está no limite e deixou de funcionar por falta de energia, está associada também a um processo crônico que vem se arrastando ao longo dos tempos (BENEVIDES-PEREIRA, 2014).

A Síndrome de Burnout, ou Síndrome do Esgotamento Profissional, é uma doença que atinge muitos profissionais, sendo uma patologia que está diretamente ligada ao trabalho. Carlotto (2002), visita Farber (1991) e Iwanicki e Schwab (1981), para revelar a gravidade do Burnout em professores e professoras, e mostra que o número de acometidos/as, já ultrapassa o número de profissionais da saúde afetados pelo Burnout o que posiciona o magistério como uma profissão de alto risco.

Benevides-Pereira (2014), quanto aos sintomas mais prevalentes nessa síndrome, destaca os físicos, os comportamentais, os psíquicos e defensivos.

Malasch e Jackson (1984 apud BENEVIDES-PEREIRA, 2014) ressaltam que a ocorrência de Burnout em professores está associada ao alto nível de expectativas investidas nas relações de trabalho e a falta de condições de sanar essas expectativas.

Conhecendo o mal-estar docente e suas vias de ação, torna-se necessário pensar que nem todos/as os/as docentes serão tomados/as por essa insatisfação e sentimentos negativos originários do trabalho. Mesmo diante de eventos adversos, alguns profissionais conseguem resistir ao sofrimento e as insatisfações que poderiam em outros casos ser desencadeadas naquele contexto de trabalho.

Torna-se necessário pensar que o trabalho que imobiliza, adoce e mata, não se configura da mesma forma para todos os indivíduos. Existe um grupo de pessoas que pelo trabalho se desenvolve, realiza e cresce, a depender da forma como esse trabalho é percebido e organizado, tornando-o uma valiosa fonte de autonomia, autoestima e identidade. Pode o trabalho ainda ser utilizado como recurso terapêutico sendo associado ou não a outras atividades. Morin (2008 apud PAULA, 2015, p. 78), complementa:

... uma pessoa percebe as condições e relações em que ela realiza seu trabalho de forma positiva, tenderá a encontrar significado em seu trabalho e, possivelmente, terá possibilidade de se sentir realizada e com bem-estar físicos e mentais elevados. Além disso, provavelmente terá maior envolvimento com seu trabalho e se envolverá mais com a realização dos objetivos organizacionais. Em contrapartida, se o trabalhador percebe de forma negativa seu trabalho, não encontrando sentido, possivelmente apresentará sintomas de adoecimento como o estresse e o sofrimento psicológico.

As formas de lidar com os desafios presentes nas relações de trabalho se modificam de acordo com as características e os repertórios comportamentais de cada indivíduo e da forma como ele/a se relaciona com o meio. Esse seria um dos fatores que distingue o trabalho como fonte de sofrimento ou como ferramenta para a autorrealização. Enquanto muitos sofrem, outros têm no trabalho seu meio de satisfação.

Na vertente do trabalho, como fonte de satisfação e bem-estar, Enriquez (2001, p. 58) acrescenta:

O homem sem trabalho ou não reconhecido em seu trabalho, ou ainda não encontrando nenhum interesse no seu trabalho está próximo da depressão e comumente chega a este ponto de ruptura. Pois o trabalho, em nossa sociedade, é o modo privilegiado de fazer uma obra (por menor que seja), de existir, de ter (ou de pensar ter) uma identidade. O trabalho é, atualmente, o melhor método para vencer a loucura. Quando ele está ausente, a falta de rumo e de sentido se instalam com o seu cortejo, de ódio, de depressão, de álcool e drogas.

Nesse sentido, o trabalho possui extrema importância social, uma vez que por seu intermédio é possível conquistar a realização pessoal e a material. Homens e mulheres são reconhecidos/as e valorizados/as pelo tipo de atividade que desenvolvem.

Tavares e Albuquerque (2002 apud JESUS, 2012) ressaltam que a formação adequada poderá auxiliar na criação de estratégias para evitar o mal-estar docente, contribuindo para que se alcance a realização, satisfação e, portanto, o bem-estar na realização do trabalho.

Outro fator importante para manter a satisfação no trabalho seria a variável idade, uma vez que profissionais mais experientes e mais velhos lidariam melhor com as suas emoções e expectativas, vivenciando assim um nível maior de bem-estar, Carstensen (1995) aponta que as emoções são mais bem reguladas à medida que as pessoas ficam mais velhas.

O tempo que o docente dispõe para cuidar de si, da sua família e lazer também aparece como fator que proporciona bem-estar (MOSQUERA; STOBAUS, 2002). Comumente a residência dos/das docentes tornam-se extensões dos seus trabalhos, avaliando o tempo gasto para a elaboração de materiais de aula, correção de provas e realização de trabalhos burocráticos como preenchimento de documentos diversos.

Considerando que os/as docentes ocupam o eixo central na educação formal e social dos cidadãos e, principalmente, das crianças e jovens, é necessário reconhecer a existência de um nexos causal entre trabalho e mal-estar docente, ressaltando que um bom ambiente e adequadas condições de trabalho resultariam no “bem-estar docente”.

1.2 Percursos metodológicos

Para Duarte (2002 apud BRANDÃO, 2000), o processo de construção da pesquisa implica na habilidade de eger as alternativas metodológicas mais apropriadas à análise do objeto escolhido.

Diante disso, no presente estudo foi adotado, inicialmente, o caráter exploratório que tem por finalidade ampliar, elucidar, transformar e refinar conceitos. Além de propiciar ao/a pesquisador/a maior intimidade com o

problema a ser pesquisado, familiarizando, assim, objeto de estudo e investigador/a (GIL, 2008).

Utilizamos a abordagem qualitativa no desenvolver do presente trabalho, desde a coleta das informações via entrevista, mantendo essa perspectiva na posterior análise dos dados. Buscamos identificar, descrever e analisar como funciona a relação entre trabalho, mal-estar e bem-estar das docentes da rede pública Municipal e Estadual.

A expressão "pesquisa qualitativa" assume variados significados dentro das ciências sociais e contempla um diversificado conjunto de técnicas interpretativas que têm como objetivo descrever e decodificar os elementos de um complexo conjunto de significados.

Os conceitos básicos da pesquisa qualitativa poderiam ser resumidos em cinco características que Lüdke e André (2013, p. 14) utilizando de Bogdan e Biklen (1982) citam:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
4. O "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Para Minayo (2004), os métodos de abordagem qualitativa são aqueles que permitem incorporar a questão do significado e da intencionalidade dos sujeitos como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo estas consideradas como construções humanas históricas.

Baseada nas interações sociais durante processo, a pesquisa qualitativa tem suas análises a partir das significações que pesquisador/a e pesquisados/as

darão para os acontecimentos (CHIZZOTTI, 1998), cabendo ao pesquisador/a uma participação efetiva no caminho de desvelar os fatos.

Para analisar e refletir sobre o material recolhido, utilizamos a análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977), é constituída de três fases: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretações. A análise de conteúdo pode ser entendida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

A análise de conteúdo trabalha com a palavra, permitindo ao pesquisador/a agrupar unidades textuais que aparecem com recorrência, ela faz a análise de significados, e também de significantes.

O projeto de pesquisa registrado sob Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 36945214.2.0000.5148, Versão 2, foi submetido à apreciação do comitê avaliador sendo aprovado na data de 19/12/14 pelo Comitê de ética em Pesquisa da Universidade Federal de Lavras.

Após a aprovação foi dado início a coleta de dados, utilizando questionário (Apêndice A) e roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice B).

Já de posse dos referenciais de investigação e após breve apresentação fomos autorizados por escrito pela Secretária Municipal de Educação da referida cidade a prosseguir com o estudo.

Para a seleção das participantes, algumas escolas da rede pública Municipal e Estadual foram visitadas, houve cuidado com o segmento escolar de atuação. O primeiro contato com as possíveis participantes foi feito no sentido de apresentar o projeto de pesquisa visando a oficializar o convite. Inicialmente várias delas aceitaram.

Foi combinado o segundo contato, já com intuito de agendarmos as entrevistas para esta pesquisa. Nesse momento muitas das possíveis participantes recuaram. Algumas deram respostas negativas e passaram a protelar quanto ao agendamento. Como a participação é espontânea, não fazia sentido insistir na integração delas ao grupo que seria pesquisado.

Diante desse cenário, fizemos a opção de trabalhar com professoras conhecidas e indicadas por colegas, ou seja, as primeiras participantes foram indicando outras colegas. Empregamos a metodologia “Bola de Neve”, procedimento no qual ocorrem ondas sucessivas, obtém-se informações e novos participantes, por meio da participação e informação de participantes anteriores (LIMA et al., 2013). Para tanto, as participações das professoras deveriam atender aos critérios de inclusão que, por esse motivo, tiveram de ser alterados.

Os nomes utilizados para identificação das professoras entrevistadas são fictícios e foram sugeridos por elas próprias. Conforme segue abaixo, no Quadro 1 está o perfil das docentes entrevistadas.

Quadro 1 Perfil das professoras entrevistadas

Perfil das professoras entrevistadas			
Professoras Participantes	Rosa	Helena	Samanta
Sexo:	Feminino	Feminino	Feminino
Idade:	47	26	32
Naturalidade:	Bom Jardim de Minas	Cruzília	Lavras
Estado Civil:	Casada	Solteira	Solteira
Nº Filhos:	02	00	00
É portador de algum tipo de deficiência?	Não	Não	Não
Como se autodeclara:	Branca	Parda	Negra
Tipo de Escola:	Pública Estadual	Pública Municipal/Publica Estadual	Pública Estadual
Renda Individual (aproximada):	R\$:1.200,00	R\$:1.500,00	R\$:2.500,00
Residência própria?	Sim	Sim	Não
Quantas pessoas residem com você:	03	04	00
Possui plano de saúde?	Sim	Não	Sim
Exerce outras atividades profissionais?	Sim	Sim	Não
Quais?	Artesanato	Revenda de cosméticos	-
Quando?	Dias de folga	Períodos de folga	-
Atual situação:	Em exercício	Em exercício	Em exercício
Tipo de instituição que concluiu os estudos?	Privada	Privada	Pública
Conciliava trabalho e estudo?	Não	Sim	Sim
Tempo de formação	29 anos	6 anos	3 anos
Tempo de atividade	26 anos	3 anos	3 anos
Considera ter tido uma formação adequada	Sim	Não	Sim

Fonte: Dados do estudo

Sobre as professoras participantes, temos um grupo heterogêneo no que tange à idade, cor, estado civil, área de formação, tempo de formação e atuação. Ao longo do texto será possível perceber que elas também se posicionam de formas diferentes, as falas destoam, ficando difícil imaginar que elas atuem em um contexto em comum, apesar de suas peculiaridades, compõem uma mesma engrenagem e enfrentam desafios semelhantes.

A técnica escolhida para a seleção desse grupo de professoras foi a não probabilística que, de acordo com Gil (2008, p. 91), depende do juízo crítico do pesquisador, “uma vez que ela não conta com fundamentação estatística ou matemática, sendo que os tipos mais conhecidos desse método são por acessibilidade, tipicidade ou cotas”.

Utilizamos a entrevista para recolher as informações necessárias à pesquisa, técnica essa definida como o método em que o/a investigador se apresenta frente aos investigados/as e lhes “formulam perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social” (GIL, 2008, p. 109).

Instrumento comum, a entrevista é muito utilizada no campo das ciências sociais e humanas, pois, permite que através da fala individual possamos fazer generalizações para contextos mais vastos, uma vez que esse sujeito faz parte de um conjunto de normas e compartilha de espaços comuns (MINAYO, 2004).

Por intermédio das entrevistas tivemos condições de aprofundar em questões que diziam respeito às esferas da vida pessoal e profissional das professoras. Dessa forma, acessamos algumas das suas experiências, e tivemos a oportunidade de conhecer alguns lugares onde as suas histórias se entrelaçavam, a entrevista é:

uma técnica adequada para a obtenção de informações sobre o que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (GIL, 2008, p. 109 apud SELLTIZ et al., 1967, p. 273).

Utilizamos um roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice B: Roteiro de Entrevista estruturada) que não se enrijeceu ou se limitou as questões propostas, pois, consideramos importantes todas as falas provenientes das participantes. Houve momentos em que foi necessário fazer pequenas intervenções, solicitando exemplos, a fim de melhor compreender o que elas diziam. Ressalto que todas as intervenções feitas, foram destacadas em negrito e marcadas por parênteses.

Para estabelecer diálogo com as participantes realizamos quatro ações específicas: 1) Intermediada por profissionais da educação (diretoras, supervisoras e professoras), foi realizado o contato telefônico com as possíveis participantes, e diante do interesse fizemos uma breve apresentação acerca dos objetivos do estudo; 2) após o aceite foi agendada a melhor data e horário para as entrevistadas; 3) um dia antes da data marcada fizemos novo contato para confirmar o interesse na participação voluntária; 4) as entrevistas então aconteceram nas residências das participantes ou locais indicados por elas.

As entrevistas foram transcritas na íntegra, existiu o cuidado de adequar alguns termos para que houvesse melhor compreensão do leitor. Durante as entrevistas observamos o comportamento e as expressões das entrevistadas, consideramos inclusive o silêncio, já que diante de algumas questões elas escolheram não responder ou responderam depois de uma pausa. Acreditamos que todas as manifestações por elas demonstradas poderiam subsidiar a escrita desse e/ou de futuros trabalhos.

Respeitamos todos os critérios de sigilo quanto às informações prestadas e garantimos o anonimato das participantes. Os materiais foram identificados de acordo com o nome próprio e fictício sugerido pelas participantes, pensamos que todo sujeito é portador de uma história e assim optamos por caracterizá-las em seus relatos.

Sobre o roteiro de entrevista semiestruturado, este foi subdividido e organizado da seguinte forma:

- ✓ Condições gerais de trabalho e organização do trabalho/vida;
- ✓ Estado geral de saúde e sobre afastamento do trabalho;
- ✓ Sobre a formação e medidas preventivas.

Esse eixo norteador serviu para delinear as questões de pesquisa, que também são denominadas como problemas de pesquisa, podendo ser classificadas de acordo com sua tipologia. As questões compõem dois grupos, um diz respeito à existência, descrição e classificação, composição, relacionais e descrição-comparação do fenômeno, o outro se refere à tipologia de pesquisa experimental, sendo classificadas em causais, causais-comparativas e causais-comparativas interacionistas, conforme Campos (2008 apud MELTZOFF, 1997).

O presente trabalho compreendeu os dois grupos de questões, que esperavam responder aos objetivos do estudo e poderiam corroborar ou não com as hipóteses levantadas.

1.3 Sobre a realização das entrevistas

Sobre as entrevistadas, na data combinada as participantes foram convidadas a assinar voluntariamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice C), sendo orientadas acerca dos objetivos do estudo e sobre as possíveis reflexões a serem desenvolvidas a partir das suas respostas. Foram esclarecidas dúvidas sobre as estratégias de preservação da identidade e quaisquer possibilidades de constrangimentos foram sanadas.

Durante aproximadamente dois anos o contato com as professoras era frequente. Diversas escolas foram visitadas e nessas ocasiões houve a oportunidade de conhecer muitos/as dos/as trabalhadores/as que compunham o cenário da educação.

Sobre a pesquisa em educação Lüdke e André (2013) revelam que ela não está acima das atividades cotidianas, ao contrário ela se estabelece entre ações comuns dos profissionais envolvidos no processo educacional e completam dizendo: “O que queremos é aproximá-la da vida diária do educador, em qualquer âmbito em que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 3), o que afirma o caráter social da pesquisa científica.

Algumas das visitas eram informais, e motivadas para além da curiosidade de pesquisadora ou por uma tentativa de aproximação com o campo de estudo, era, talvez antes disso, uma tentativa de estabelecer uma relação de confiança com as participantes, já que naquele período os/as profissionais do setor público municipal, atravessavam momentos de muitas incertezas, fomentadas por questões políticas de ordem maior.

Foram períodos de grande tensão, uma vez que o prefeito eleito da cidade, onde a pesquisa seria realizada, enfrentava processos de cassação por motivos diversos. Durante algum tempo o prefeito e seu vice, se mantiveram nos cargos e à frente da administração Municipal, amparados por liminar. Até que depois de enfrentarem quatro ações pedindo a cassação tiveram seus mandatos definitivamente extintos, sendo assim afastados por completo de suas ações à frente da prefeitura Municipal.

Começara uma fase nova também para esse trabalho, uma vez que grande parte das secretárias fora substituída e isso incluía a Secretária de Educação, os cargos agora eram ocupados por pessoas indicadas e da confiança do novo prefeito. Voltamos à estaca zero e refizemos todo o percurso desde a captação da autorização por escrito da nova secretária de educação até as visitas às escolas da rede pública municipal.

Durante os nossos bate-papos informais elas sempre perguntavam sobre a minha vida, formação, abordagem psicológica, preferências pessoais como roupas,

comidas, bebidas e até tipos de música que eu ouvia, nesse quesito algumas delas ficavam espantadas quando revelava ter um gosto popular, e que na *playlist* do celular haviam muitos gêneros musicais, inclusive *funk*, *rap* e pagode.

Estabelecia-se um vínculo, a pesquisadora-psicóloga e as participantes pertenciam a um mundo comum. Eram momentos de descontração nos quais elas riam, falavam da vida, da família, dos filhos/as, dos maridos e namorados, era o momento “desabafo”.

A afinidade favoreceu a travessia e o diálogo, elas ficaram à vontade para perguntar sobre o meu posicionamento político e o que eu pensava a respeito da transição que acontecia. Elas temiam que eu fosse uma espiã da oposição, inclusive isso foi dito de forma escancarada por uma delas: “você não está com câmeras ou gravadores escondidos aí, né?!”, mantive a discrição, as tranquilizei e segui com a proposta.

Ainda durante a coleta de dados, nos deparamos com um segundo momento tenso, o primeiro com a troca da gestão municipal como mencionei anteriormente, e o outro marcado pela exoneração das professoras que trabalhavam “efetivadas” pela Lei 100.

A inconstitucionalidade da Lei 100 atingiu quase 70 mil servidores, sendo que 97% deles são vinculados à Secretaria de Estado de Educação, exercendo a determinação do Supremo Tribunal Federal, o Governo do estado de Minas Gerais, publicou o desligamento de 67.221 cargos, o que corresponde a 59.412 servidores, os números não são correspondentes, uma vez que servidores podem acumular mais de uma admissão.

Trago essas informações, pois acredito que elas foram decisivas e impactaram diretamente no resultado do estudo. Durante o processo de coleta de dados muitas docentes desistiram da participação, foram muitas as justificativas, mesmo que em momento algum eu cobrasse por elas, em alguns casos os motivos eram explícitos.

As professoras faziam questão de dizer que não era pessoal, mas que as suas vidas haviam se tornado mais corrida, o fluxo de trabalho havia aumentado, os filhos, marido, a casa, o cachorro estava dando mais trabalho do que o habitual, outras alegaram uma indisposição que não sabiam explicar. Seria então o tal mal-estar?

No entanto, uma das professoras de posse de muita coragem, com os olhos marejados de lágrimas, disse sem rodeios: “apaguei a docência da minha vida, não dá para continuar assim! Para mim, deu!”, ela acabava de ser demitida após 17 anos de muita dedicação, amor e entrega, segundo o seu próprio relato.

Como pesquisadora confesso que foi uma baixa significativa, eu contava com aquelas participações, sabia que elas engrandeceriam a pesquisa, porém, como psicóloga acredito que elas fizeram uma escolha e sendo assim, tiveram meu apoio.

2 ALGUMAS HISTÓRIAS: com a palavra, elas

Tivemos neste capítulo a ambição de nos aproximar de modo genuíno das professoras participantes. No desenrolar da construção deste estudo percebemos que elas queriam falar, ir além daquilo que nos levará até elas. Sempre durante as entrevistas fazíamos pequenas pausas, eram momentos de “quase” livre associação, que grosso modo poderíamos resumir aqui, como aquele momento que deixamos o/a outro/a à vontade, para nos dizer o que involuntariamente lhes viesse à cabeça.

Ouvimos muitas histórias, que sem dúvida alguma seriam capazes de criar novos roteiros e enredos, para muitas outras novas e velhas histórias.... Fizemos uma pequena biografia das participantes com o intuito de apresentá-las aos leitores.

2.1 Samanta, pronta para a guerra

Samanta, uma mulher de 32 anos, jovem, autointitulada negra. Tivemos alguns contatos antes da entrevista e ela sempre se apresentou como uma pessoa destemida e focada. Quando fizemos o convite para a participação do presente estudo prontamente ela respondeu: “Claro! Quando?!”

A vida de Samanta poderia ser considerada como comum. Ela trabalha, estuda e tem buscado aprimoramento profissional, acredita que assim conseguirá alcançar um melhor posto de trabalho.

Como havíamos combinado no dia da coleta de dados me preparei e me dirigi a casa dela. Recebeu-me de forma calorosa e disse estar feliz com a visita, mesmo que essa tivesse um propósito, não era uma visita em si.

Logo ao entrar em sua casa, ela se colocou à disposição para preparar uma bebida ou um lanchinho, agradei e segui na preparação do material que seria utilizado para a gravação do áudio.

Ela sentou e logo o telefone tocou, ela atendeu, era a mãe, elas moram em cidades diferentes, era nítido o bem que aquele contato fazia. Foram trocadas algumas palavras, risadas e logo ela disse à mãe que precisava desligar, pois havia combinado de atender uma amiga que a aguardava, a amiga era eu, ela já havia me posicionado em um lugar diferente do que eu pretendia ocupar, mas como já foi dito, a aproximação facilitou o diálogo da pesquisadora-pesquisada. A continuação da conversa entre elas ficou combinada para aquele mesmo dia, porém, mais tarde, depois da novela.

Retomamos a conversa que havíamos tido anteriormente, lá no primeiro encontro de apresentação do projeto, expliquei novamente o motivo para eu estar ali, ela entendeu (acenou com a cabeça). Disse que considerava importante a proposta, não sendo eu uma pessoa da área, que isso traria outro olhar para elas e para a educação.

Demos início à entrevista, a primeira coisa que eu perguntei foi como ela gostaria de ser tratada no corpo do texto, expliquei que ela deveria indicar um nome próprio que seria utilizado para fazer referência às suas respostas. A resposta veio rapidamente, “eu gostaria de ser nomeada como Samanta” (nesse momento ela deu altas e longas gargalhadas, seu corpo foi projetado várias vezes para frente e para trás, seguido de palmas). Sobre a justificativa da escolha Samanta, responde: “nome de guerra né?!”.

Durante a coleta fizemos algumas pausas, eis que em uma dessas surgem algumas temáticas importantes, entre elas o seu envolvimento com a militância negra. Ela já havia deixado claro que era mulher, negra e pobre... e que isso era utilizado para estreitar os vínculos com os/as estudantes.

Samanta diz ter uma relação aberta com seus/suas alunos e alunas e fala para eles e elas o que sente:

Às vezes eu falo com os alunos (**como eles se posicionam?**) eu acho que tem identificação, porque quando você mostra alguma fragilidade você consegue se aproximar do outro, uma das coisas que eu faço é mostrar minhas fragilidades, sou pobre, sou negra, então, isso causa uma proximidade, uma abertura, para acabar qualquer forma de restrição que possa ter da parte deles, sempre conto minha história quando eu conheço uma turma para não ter hostilidade, porque eles tem hostilidade com quem tem um poder aquisitivo maior, quando eu mostro que eu não tenho um poder aquisitivo maior eu já quebro barreira uma barreira muito grande, (**dinheiro é um problema?**) é um problema! (Samanta).

Essa proximidade entre Samanta e seus alunos/as favorece as trocas e acaba por ser importante motivador para ela.

O prazer de estar fazendo a diferença em algum sentido, acho que isso não precisa ninguém falar, eu sinto isso quando eu tô numa aula, não precisa ter um reconhecimento, no final de ano de terceiro receber uma homenagem... isso é supérfluo! Agora um aluno chegar para você e falar: “nossa professora foi fantástica a aula sua”, acho que nada paga isso...(risos), (Samanta).

Codo et al. (1999) revelaram que tanto a sociedade, como os próprios professores consideraram a atividade docente como mais importante que qualquer outro trabalho. Para eles:

A importância da percepção do próprio trabalho como útil à sociedade tem um valor inegável para a autoestima do trabalhador, para a forma como se estrutura a sua identidade; sentir que a realizamos um trabalho inútil faz, de alguma maneira, com que sintamos também inúteis (CODO et al., 1999, p. 293).

Nesse contexto de utilidade do trabalho para a sociedade e para a constituição do indivíduo trabalhador, Samanta articula suas aulas aos assuntos da atualidade, tais como violência, gênero, movimentos sociais, raça e etnia, trabalho, tecnologias, entre outros. Para ela a sala de aula espaço ideal para desenvolver o pensamento e comportamento crítico dos/das estudantes com os quais lida diariamente.

Uma de suas principais bandeiras é a do movimento negro, embate esse que segundo ela começa na própria família:

Até pelo meu histórico mesmo, né? Acho que a mulher negra, assim... **(pausa)** talvez eu fui... eu tenha ido para a ciências humanas para buscar defesas, autoconhecimento, mais segurança, acho que eu acabei escolhendo a humanas para isso. Para eu saber me defender e me impor mais socialmente, para me impor como mulher e negra, ressalto a questão de ser negra, que... **(pausa, seguido de suspiros)** acho que é o peso maior, que simplesmente ser uma mulher, uma mulher branca, que não sofrem nem 1/3 do que a mulher negra sofre... então... acho talvez pelo fato de ser mulher, primeiro ser negra primeiro e posteriormente mulher (Samanta).

De acordo com Carvalho (1999), as relações estabelecidas entre as mulheres negras e as questões de gênero, idade e cuidado, por exemplo, se configuram de maneira diferente. Para a autora essas temáticas são organizadas a partir do eixo central: da identidade racial, e são discutidas a partir da comunidade racial, como exercício de autoridade.

Quando durante nossa conversa Samanta foi questionada sobre o que esperava com seu trabalho ou a partir do seu trabalho, ela responde:

eu esperava entregar uma revolução, mas, eu acho que uma aula, uma vez por semana é meio difícil fazer isso sozinha, mas, nossa **(levanta a cabeça e sorri)**. Eu gostaria que eles mesmo alunos e alunas parassem e dissessem nós não aceitamos isso! Nós queremos mudanças! (Samanta).

Em alguns momentos Samanta revela se sentir sozinha nas lutas que encabeça dentro dos variados espaços pelos quais transita, a começar pela escola, segundo ela existe movimentação, mas ainda muito pequena, longe, muito longe do ideal.

Sabendo do meu genuíno interesse como pessoa e pesquisadora por bandeiras e lutas diversas, abrimos um parêntese e começamos a falar sobre as nossas militâncias. Eu digo a ela que dos grupos e ideologias que defendo, eu poderia, no máximo, me posicionar como protagonista de uma ou duas lutas. Digo ainda que não faço a menor ideia do que é sentir na pele muitas das violências que os grupos estereotipados sofrem, algumas conheço apenas a partir das lágrimas que derramo e da angústia que sinto ao ler a respeito...

Nesse momento, em tom quase que de confissão, ela começa a contar de uma violência sofrida e de outra praticada (justificada ou não?). Não faço aqui juízo de valores, apenas me limito a dizer que no lugar dela faria o mesmo, sim, eu faria!

Resumindo o caso, ele se deu em um espaço público, quando Samanta estava sentada em um bar rodeada de amigos/as e conhecidos/as. Em uma noite animada, embalados pelo vigor da juventude, eles e elas conversavam, riam, contam os causos da vida, bebiam e se divertiam, até que em um dado momento ela percebe a investida do amigo de um dos seus amigos.

Samanta conta que permaneceu como sempre esteve até então, se divertindo com os amigos e amigas, as investidas se intensificaram, e a partir do relato dela, em dado momento, a “cantada” transforma-se em assédio. Mesmo sem ter que comportar-se assim, ela recua, o assédio continua, até que fazendo uso de todos os seus direitos que possui como humana, mulher, com maior idade, ela recusa as investidas do colega de mesa. Mas o jovem segue insistindo, mesmo diante de um sonoro e alto não!

O jovem, que ainda não aprendeu a levar “nãos”, se sente rejeitado, se revolta e começa a ofendê-la de todas as formas possíveis e inimagináveis,

chegando ao ponto de chamá-la de “macaca”. Nesse dado instante, não mais de posse de suas condições físicas, psicológicas e sociais de ponderar, racionalizar e refletir, ela age por instinto, o impulso da mulher que passou boa parte da vida servindo de munição para piadas preconceituosas de todas as formas, fala mais alto e ela reage deferindo-lhe um golpe certo, ela atirou-lhe uma garrafa na cabeça, fazendo com que o jovem assediador caísse e ficasse desacordado por alguns instantes, ele foi socorrido imediatamente por seus colegas e demais presentes no recinto, que em momento algum se preocuparam com ela e com o que ela sentia... apenas a avisaram que sofreriam penas pela ação que acabará de praticar.

Samanta foi amparada por poucos e estranhos que ali estavam, mais uma vez é alertada de todas as burocracias e complicações que enfrentaria dali para frente, não foi fácil, ela relata.

Termino essa história aqui, dizendo que o jovem ferido ficou bem, sem sequelas ou traumas, eu gostaria de acreditar que daquele fato em diante ele passou a pensar ao menos uma vez antes de agir. Podendo evitar a ocorrência de um ato tão grave como o assédio perpetrado por ele naquela noite.

Quanto à nossa personagem Samanta, durante os momentos que ela contava o caso, chegou a se questionar sobre a possibilidade de ter ferido mais gravemente o seu assediador... como seria? Acredito que no fundo o trauma maior nessa história foi dela, que de vítima, quase vira atroz... as marcas da violência são bem mais profundas, do que as cicatrizes revelam... Militar é preciso, vá em frente Samanta, seu nome de guerra faz jus à mulher corajosa que é!

2.2 A Professora Helena

Helena, uma mulher de 26 anos, jovem, autointitulada branca que também tive a oportunidade de conversar e conhecer antes da nossa coleta de dados. Quando a convidei para participar da pesquisa, ela aceitou sem ressalvas, logo demos início aos contatos seguintes.

Trabalhando com meninos e meninas especiais, logo nos primeiros encontros percebi que Helena também era uma pessoa especial, sempre muito gentil, educada, fala baixo, gesticula pouco e sorri com frequência. Faço essas observações porque tento muitas vezes por meio do não dito ou verbalizado, entender como aquela pessoa organiza suas experiências cotidianas.

Helena contou um pouco da sua história, família de classe média, estabilizada financeiramente, tem dois irmãos, sendo um deles adotado. Ela repetiu isso algumas vezes, filha mais velha, coube a ela muitas vezes exercer o papel de segunda mãe para os dois meninos que vieram depois. Atualmente, com a sua mãe morando em outra cidade, é ela quem ainda cuida do irmão mais novo e cuida como mãe!

A partir daí, percebo nesse diálogo um pouco melhor a fala carregada de sentimentalismo que ela traz. Segundo o seu relato, ainda muito pequena, ela se lembra de quando a mãe comentou em casa sobre uma criança que seria colocada à disposição para a adoção, isso devido à escassez de recursos por parte dos pais biológicos, faltava tudo para aquela criança.

De acordo com sua narrativa, ela recorda de ter encorajado a sua mãe a assumir a guarda dessa criança, e que caso o processo de adoção desse certo, poderia contar com ela que também era uma criança para ajudar nos cuidados desse segundo irmão, em seu relato diz que nessa época ainda era bem pequena, mas se recorda como tudo se deu e se sente orgulhosa por ter participado.

Encarregada de cuidar dos irmãos mais novos, os afetos que já moravam nela desabrocharam de forma precoce e sem medidas, junto vieram as responsabilidades.

Desde de pequeninha eu tenho responsabilidade, meus pais me davam responsabilidade, eu sempre encarei isso como um trabalho, o mundo foi girando, girando, a responsabilidade só foi aumentando... (Helena).

Vendo na filha uma boa e responsável e cuidadora, a mãe foi sua maior incentivadora a seguir pela carreira docente, segundo a sua mãe uma profissão de mulher.

Primeiro foi o curso de pedagogia e agora educação física, que no momento encontra-se trancado devido à mudança de cidade. Quando pergunto o porquê da segunda graduação, ela responde com outra pergunta: “Quantos professores de educação física você já viu trabalhar o corpinho de uma criança com limitação dentro das escolas? Engoli seco e respondi, nenhum! Ela não precisava dizer mais nada, pois já havia entendido o que era ser especial.

Carvalho (1999 apud NODDINGS, 1984) expõe que o cuidar é natural, assim, como o agir em favor do outro, “quando me torno mãe, eu entro numa relação muito especial possivelmente a relação de cuidado prototípica”. A partir da memória de terem sido cuidados por alguém, todos os seres humanos teriam de forma universal uma tendência a cuidar dos outros membros da mesma espécie.

Sobre as relações, Helena diz que elas são estabelecidas a partir dos afetos, revelou ter ótimos relacionamentos tanto dentro da escola com colegas e funcionários, como com os pais e responsáveis pelos alunos/as, se estendendo também a sua comunidade.

Relatou ser procurada pelas famílias de seus alunos e alunas, para participar de eventos familiares, disse que essas pessoas vão atrás dela para que possam formalizar convites para aniversários, batizados, casamentos, churrascos e festas de final de ano e que em outros momentos ela é convidada para visitas comuns, aquelas sem motivos específicos.

Helena contou que em dado momento ela foi abordada pela avó de um aluno e pela mãe de outro e que nessa ocasião essas duas mulheres fizeram uma solicitação especial, elas pediram que Helena cuidasse dos meninos dentro da

escola, como se eles fossem dela, ou seja, esperavam que Helena os tratassem como seus próprios filhos,

uma mãe e uma avó pediu para eu dar carinho para o menino, eu encontro na rua eles/elas me abraçam e beijam, é uma relação muito amorosa, relação afetividade total. (Helena).

Helena vive um misto de sentimentos dentro da escola, ela se depara o tempo todo com os custos e a responsabilidade de adotar e cuidar de vários filhos e filhas, que não são dela, ela os ama, esse sentimento é compensador, mas, isso não garante sua completa satisfação.

De acordo com os seus relatos, a falta de envolvimento e a forma fria e ríspida com que alguns dos seus colegas lidam com o trabalho a deixa desmotivada, esgotada e decepcionada, segundo ela, é frustrante estar ali.

Por trabalhar com deficientes físicos e portadores de necessidades especiais, existe por parte de algumas pessoas do corpo docente uma baixa expectativa quanto à evolução desses meninos e meninas, conforme a fala que segue

me faz mal, no meu caso por ser educação especial, muitos outros professores falam assim: “eu não dou conta desses meninos não”! Aí eu fico malzona, muito mal, quero brigar. (Helena).

Ela segue apontando que falta carinho nas relações estabelecidas dentro do ambiente escolar:

Ah eu acho que as professoras deveriam ser mais carinhosas, ao invés de brigar demais... Acho que isso que deixa elas doentes às vezes, sabe? Amar mais os meninos, deixarem eles amarem elas, sabe? Não sei te falar em palavras agora (**pausa**) se envolver mais, ter um vínculo, talvez seja difícil porque tem filho em casa e mais um monte de coisas, mas se escolheu essa profissão deveria saber que tem que ser o amor antes de tudo, queria que fosse mais assim... (Helena).

Dentro de uma lógica capitalista em que as relações são estabelecidas baseadas por uma série de indicadores, como, por exemplo: salário, técnica, hierarquia, burocracia, norma e etc. exige-se do trabalhador maior objetividade, o que acaba limitando o envolvimento afetivo. No entanto, para Codo e Gazzotti (1999) os afetos são reprimidos e não eliminados, dessa forma, eles se deslocam e são expressos de formas diferentes.

Para a professora Helena, o envolvimento das professoras com os estudantes deveria ser além de uma relação financeira. Segundo ela, as “conversas de corredores” giram em torno de suportar a condição docente, única e exclusivamente pelo salário ou para a manutenção de seus cargos. Vejamos o relato da professora a seguir:

acho que as professoras deviam ser mais envolvidas, não só pelo dinheiro, ou ficar ali só pelo dinheiro, nossa eu vou dar aula no estado eu vou ganhar tanto... vou ganhar muito, muito mais... realmente ganha mais. Eu já escutei uma professora falando: “Nossa! Esses meninos aqui vão ser tudo marginal mesmo!”, Ahhh! A escola é de periferia, os meninos estão ali **(pausa e um longo silêncio)** a gente sabe! Mas querendo ou não, se eles estão ali, se eles chegaram até o 5º ano, lá tem meninos já estão no último ano do ensino médio, a escola está tendo aluno, ou seja, pelo menos um, dois ou três ali vai ser... **(pausa e silêncio)**. Algum deles vai ter futuro bom, vai ser um cidadão melhor, nem todos eles vão ser fudidos não! Acho que... **(silêncio, sinalizando negativamente com a cabeça baixa)**, (Helena).

Talvez a partir do relato da Helena, seja possível pensar nas problemáticas que envolvem a questão da formação docente, e principalmente sobre preparar os futuros professores e professoras não só para a transmissão de conteúdos formais, mas, que acima de tudo os preparassem para lidar com os impensáveis desafios da carreira e com seus sentimentos com relação à docência.

Poderia haver processos seletivos pautados não somente nas capacidades intelectuais dos estudantes, mas também voltados para critérios de personalidade,

que privilegiassem perfis com grande capacidade de adaptação, criatividade, resolução de conflitos e com grande poder de resiliência e automotivação.

Seria indispensável, promover avaliações dos/das candidatos/as a professores e professoras evitando o acesso à profissão docente de pessoas sem perfil docente e/ou desequilibradas, cuja fragilidade os expõe tanto a um fracasso certo na relação educativa, quanto “à possibilidade de multiplicar seus problemas, produzindo efeitos psicológicos negativos em seus alunos” (ESTEVE, 1999, p. 118 apud WALL, 1959).

Diante de um contexto que tem se tornado cada dia mais complexo, não é possível permitir o acesso e o previsível fracasso por parte de educadores, que apesar das inúmeras qualidades intelectuais e de saber, simplesmente não dão conta, conforme Esteve (1999 apud PERETTI, 1982).

Sobre o resultado que a Professora Helena espera entregar como fruto do seu trabalho, ancorado nas relações de afeto e carinho, ela diz:

Bom! Na educação especial acontecem poucas evoluções, mas eu creio que eu entregue, talvez... **(pausa)** meninos mais amorosos com o próximo! Meninos que querem ao menos ajudar... Assim... **(pausa)** eu não falo ele aprendeu a ler e a escrever, eu tento passar aquela coisa do menino, que olha e pensa... Nossa eu posso ajudar o colega? Eu posso ajudar o outro? Como eu posso melhorar? Eu entrego mais ser humano... **(pausa)**. A professora que tiver lá na frente e souber dar continuidade, que souber dar a esse menino o mesmo carinho que ela dá ao restante da turma, ela vai levar ele, ela vai com ele e o resultado vai ser ajudá-lo a se tornar uma pessoa melhor, (Helena).

Percebemos a partir da história de Helena que a docência é feita de pessoas com perfis e formas de trabalhar distintas. Cada pessoa que chega, traz um tanto de si, das suas histórias e vivências. Acreditamos que cada uma dessas pessoas se esforça e dá o melhor de si, em busca dos melhores e mais variados resultados.

Helena acredita que por meio das suas relações afetuosas, pautadas no carinho, escuta e amor ela atingirá os seus objetivos, entre eles o de entregar à sociedade seres humanos melhores. Ela espera que esses e essas possam ser vistos para além das suas limitações, e para isso, é necessário que cada um eduque o seu olhar para com as diferenças.

Que a Professora Helena tenha muita força para superar as adversidades que possam surgir durante o seu caminhar. Esperamos que ela siga sempre alimentando o amor que transborda pelos muros das escolas por onde ela passa!

2.3 Os desafios de Rosa

Rosa é uma mulher madura, 47 anos, classe média, casada, mãe de dois filhos, se autodeclara parda, única filha mulher de uma família de composta por homens.

Ela tem mais três irmãos que desde muito jovens começaram a trabalhar nos negócios da família, e que por esse motivo sempre tiveram acesso aos bens, como carros, mesadas etc., mas, com Rosa sempre foi muito diferente... ela era mulher...

Sem respaldo do pai e irmãos, desde muito nova percebeu que para conseguir conquistar um lugar, o seu lugar, dependeria única e exclusivamente dos seus esforços. No entanto, Rosa sonhava alto, e muito obstinada, não queria apenas um lugar, queria vários. Em direção aos seus objetivos ela caminhou, tendo ao seu lado a mãe, uma aliada e cúmplice.

Desde muito cedo somos ensinados a nos reconhecer frente ao espelho de acordo com sexo que nascemos, ou seja, se ver como menina ou como menino. Com o trabalho não é diferente, se identifica uma pessoa a partir do trabalho que ela executa, seja um médico, professor ou enfermeiro (CODÓ; BATISTA, 1999).

Rosa precisava ser reconhecida e mostrar aos homens da sua casa, que ser mulher não a fazia diferente ou inferior a eles. Ela buscava autonomia, assim, escolheu ser professora e paralelamente fez outros dois cursos, se graduando em três.

Sobre ser professora ela diz,

Porque quando eu escolhi ser professor era tudo de bom, quando comecei eu detestava férias, final de semana, e se eu pudesse escolher o dia de folga, eu não escolhia a segunda, porque segunda era o dia com maior número de alunos, o dia em que mais alunos iriam, e eu queria minha sala cheia, (Rosa).

Os outros dois cursos um a manteve no espaço educacional, já o outro ela elege da área agrária, que naquela época, era predominantemente masculino, lá estava ela entre as poucas mulheres da universidade. Também uma das primeiras mulheres a se formar no curso escolhido, oferecido pela antiga Escola Superior de Agricultura de Lavras (ESAL), ela conta sorrindo que “eu subia em trator igual macho!”.

Depois de concluída as três graduações, ela foi amadurecendo, percebeu depois de muitas dificuldades e reflexões que era desnecessário viver para provar ao outro o seu valor. Então, decidiu se dedicar à docência, desejava estabilidade financeira e o cargo público dava todas as garantias que naquele momento buscava.

Rosa se casou, teve um filho, separou e a vida seguiu. Sempre focada no trabalho. Ela narra que durante todos os anos subsequentes seguiu se dedicando e buscando formas de continuar lá, naquele trabalho que com o tempo foi se modificando, mas ela, também já não era mais a mesma, mas precisava continuar.

Conforme Codo e Gazzotti (1999, p. 59),

para todos os educadores é preciso que se encontre formas de lidar com o impasse, através do aumento da resistência do trabalhador ou de atividades que permitam uma melhor administração de sua energia afetiva.

Um dos meios utilizados por Rosa para resistir aos anos que faltam para a sua aposentadoria, foi lançar mão do uso contínuo de medicamentos, ela diz que tomou muitos remédios, para muitos dos sintomas que apresentava, inclusive admite que por muitas vezes praticou a automedicação, o que ela mesma desaconselha e enxerga como uma saída errada.

Outra forma de permanecer na docência, mas, dessa vez sem contraindicações e efeitos colaterais, foi a busca pelos trabalhos manuais, ela procurou e aprendeu a confeccionar artesanatos variados, e os descreve como um refúgio, atividade essa que ela se dedica com prazer nos momentos de folga,

faço artesanato para eu não pirar! A gente tava conversando na escola, falei, isso é uma fuga! Uma professora respondeu: “que não”! Eu respondi que isso, era um jeito de sobreviver, uma forma que achei para sobreviver. Por exemplo, eu sempre vou para meu artesanato na escola quando eles me deixam nervosa! Eu paro, penso e me pergunto que cor eu vou fazer minhas caixinhas? Isso tudo mentalmente! Dou uma viajada, senão eu vou brigar com eles, e eu não posso. Antes quando eu chegava em casa eu ficava só preparando coisa de escola, agora, não mexo em coisa de escola, vou cuidar da minha casa, depois vou fazer meus artesanatos, vou brincar com a minha filha, volto para os artesanatos e só! (Rosa)

Faltava pouco mais de cinco anos, alguns meses, semanas e dias para a chegada da tão sonhada aposentaria. Sim, ela revela que todos os dias, conta um dia menos... E declara que,

hoje eu quero trabalhar na sexta, que é o dia que vai menos alunos. Hoje eu trabalho em função de quantos dias faltam para o próximo feriado, quantos dias tem o final de semana, as férias! As férias custam a chegar... **(pausa)** mas a gente trabalha em função disso! E estou em contagem regressiva para aposentar 5 anos e 3 meses **(risos)** (Rosa).

Nessas idas, vindas e voltas da vida da Rosa, ela perdeu a mãe, casou-se novamente, montou e desmontou um negócio, teve outro filho, agora uma

menina, com três anos. Fez algumas especializações e continuou trabalhando e educando. Hoje, além de todas as tarefas cotidianas e profissionais, ainda tem sob seus cuidados o pai, que é portador da doença de Alzheimer, outro novo desafio apresentado recentemente à ela. Os irmãos concluíram que ela como mulher, seria a pessoa melhor preparada para cuidar do pai.

Rosa é arrojada, se inventa a cada instante. Ela se faz, refaz e se renova todos os dias. Assim como as flores ela acompanha as estações, reconhece que a vida é feita de momentos, sabe que em alguns ficará apenas as folhas em um caule seco, em outros será florida e perfumada e assim ela seguirá.

3 TRABALHO, EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

Neste capítulo a intenção é fazer uma breve contextualização histórica sobre o trabalho e trazer alguns elementos que perpassam à docência e o trabalho docente, como por exemplo, a questão do gênero. Em seguida fizemos uma pequena aproximação com a precarização do trabalho, que devido a diversas e recentes mudanças transformaram as relações de trabalho e impactaram diretamente a vida dos/as trabalhadores/as.

3.1 Contextualizando a categoria trabalho na América Latina e Brasil

O termo trabalho denota de variadas significações, embora pareça um termo compreensível já que está presente em todas as culturas e sociedades, o seu significado varia e conseqüentemente as linguagens utilizadas para designar o ato de trabalhar também.

Às vezes vem carregado de uma expressão de dor, sendo entendido como um fardo a ser carregado, mas, poderia muito bem ser resumido como a ação humana que transforma um elemento natural em um elemento da cultura.

Em outras culturas o termo se desdobra, em francês é comum ouvir as expressões *travailler*, *ouvrer*, *oeuvrer* e ainda *tâche*, que tem sua origem na expressão tarefa, em italiano *operare* e *trabajar*, em espanhol o termo *obrar*, considerando ainda em inglês *labour* e *work* e em alemão *arbeit* e *werk*, sendo *work* e *werk* expressões utilizadas para designar criação, enquanto, *labour* e *arbeit* referem-se a conteúdos que empregam esforço e conseqüentemente cansaço.

Na língua portuguesa a palavra trabalho tem origem do latim *tripalium*, instrumento feito de três paus, em algumas situações munido com pontas de aço e era utilizado por agricultores para bater o trigo, o milho e as suas espigas, utilizado ainda para rasgar o linho. Esse instrumento ainda pode ser lembrado

como objeto de tortura, uma vez que existe uma ligação entre o verbo vulgar latim *tripaliare* e *tripalium* (ALBARNOZ, 2004, p. 8-9).

Voltando um pouco mais no tempo é importante dizer que o trabalho sempre existiu. Em textos bíblicos ele já se fazia presente, Viegas (1989), diz que nesse momento ele surge carregado de sentido negativo, como condenação e castigo divino, como uma punição de Deus pelo pecado e transgressão da Lei.

Voltando a etimologia da palavra é possível identificar muitas outras denominações como o de raiz, que significa “fixar, enterrar no solo, afundar”, no século XII definia tormento e sofrimento, já no século XIII o termo utilizado era “canga”, ainda com sentido negativo, muito próximo ao sentido anterior, já que canga era um tipo de mecanismo utilizado para imobilizar animais de grande porte (VIEGAS, 1989).

Mas é possível pensar em trabalho em sentido positivo, de construção e labor, sendo essa última palavra de origem latina, relacionada com atividades agrícolas de lavra ou laboração no campo, o que remete a ideia de cultivar, de fazer cultura, “a cultura é cultivada, é fruto de um processo de enriquecimento, de um processo de transformação” (VIEGAS, 1989).

Mas é possível pensá-lo ainda de forma particular como aquele esforço empregado para produções da arte, do discurso, discussões representativas, elaboração de documentos de ordem burocrática e as tarefas escolares que são corrigidas e preparadas pelos professores e professoras. Lembrando ainda que o esforço exercido pelas mulheres ao dar à luz, nomeamos de trabalho de parto (ALBARNOZ, 2004).

O ato de trabalhar é próprio do homem sendo o meio encontrado por homens e mulheres para relacionar-se socialmente, para Paula (2008) “trabalhar é uma forma de encontrar um lugar no interior de um grupo social” (p. 57). Por meio desse movimento foi estabelecida uma das principais características que diferencia homens e mulheres dos demais animais, enquanto os animais

exploram de forma instintiva o homem o faz de forma premeditada e consciente de todos os bens que poderá obter a partir daquela ação.

Engels (2005, p. 22) então nos diz:

[...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servi-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que resulta do trabalho.

Assim, poderíamos concluir que existe no trabalho humano um direcionamento de forças para a obtenção de um determinado resultado, a idealização da ação anterior à execução é o que nos posiciona em um lugar diferente dos demais animais. Marx (1996, p. 298) corrobora com essa ideia quando diz:

uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente.

Saviani (1984, p. 1), reforça essa passagem quando expõe que:

o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo da atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. Para sobreviver o homem necessita extrair da natureza ativa e intencionalmente os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura).

Reiterando a ideia de que o trabalho é a principal forma de interação entre o homem e a natureza, Marx (1996) articula que o homem modifica a natureza e ao modificá-la ele acaba por modificar a si próprio.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1996, p. 297).

Ainda segundo Marx (1996) o trabalho pode ser caracterizado como concreto e abstrato, no concreto são levados em consideração os aspectos físicos do objeto, já no trabalho abstrato deveriam ser consideradas todas as forças desprendidas para a construção de tal objeto em uma relação direta entre homem e natureza.

Sobre o trabalho na América Latina e no Brasil, antes mesmo de sermos colonizados por europeus, já vivíamos sob as rédeas do trabalho, os índios aqui presentes viviam uma economia fundamentada na subsistência, em que a produção era voltada para o atendimento das suas necessidades básicas, como alimentar e vestir suas famílias ou grupos sociais.

Para Marx (1985), a partir do momento em que as pessoas compartilham laços comuns, sejam eles de sangue, línguas, costumes ou ainda que assentem ou estabeleçam moradia em uma determinada localidade, sempre buscarão as modificações e adaptações necessárias de acordo com as variações das condições apresentadas, sejam elas de origens geográficas, climáticas ou físicas, transformando-os em grupo natural. Assim ele segue:

A terra é o grande laboratório, o arsenal que proporciona tanto os meios e objetos do trabalho como a localização, a base da comunidade. As relações do homem com a terra são ingênuas: eles se consideram como seus proprietários comunais, ou seja, membros de uma comunidade que se produz e reproduz pelo trabalho vivo (MARX, 1985, p. 67).

De acordo com Antunes (2011), antes da colonização europeia, indígenas nativos da América Latina viviam do trabalho coletivo que era o pilar de toda a produção, da natureza era extraído tudo aquilo que garantia a sobrevivência, ou seja, a produção agrícola, caça, pesca e a busca pelo ouro e prata, entre tantas outras atividades que poderiam naquele contexto serem desenvolvidas. A colonização europeia ocorreu no final do século XV, estimulada pela expansão comercial, a América Latina foi colonizada com o intuito de formar colônias de exploração, portugueses e espanhóis tinham como objetivo alimentar o processo primitivo de acumulação de capital.

Ainda de acordo com Antunes (2011), do século XVI ao XIX, concentraram-se os trabalhos fundamentados em *encomiendas*, em que os colonos se comprometiam em garantir a subsistência dos indígenas, ao passo que se apropriavam dos seus trabalhos. Nesse período foram utilizadas mãos de obra indígena e posteriormente africana, oriundas de intenso tráfico humano da África para a América Latina, em virtude do controle das burguesias sobre o comércio, negociava-se de tudo, inclusive pessoas.

Albarnoz (2004) discorre que a partir do século XIX houve um estrondoso crescimento demográfico e urbano, dados confirmados estatisticamente. Houve intensa movimentação do campo para as cidades, a produção em série realizada pelos maquinários dependia de mão de obra. Se anteriormente homens e mulheres do campo viviam da natureza, agora poderiam usufruir do conforto da cidade e dos seus variados serviços, entre eles os de saúde, ressaltando que os benefícios não se aplicavam a toda população.

Devido à diversificação das atividades de produção abriu-se o espaço para a criação do trabalho assalariado na América Latina, já no século XIX com a industrialização e urbanização começaram a surgir os trabalhadores assalariados vinculados às atividades agrário-exportadoras e manufatureira/industriais, já na primeira metade do século XX as indústrias foram impulsionadas pelas demandas

internas e pela necessidade de acumulação da burguesia, era um momento de pleno desenvolvimento. A 1ª Guerra Mundial também favoreceu a industrialização e posicionou o Brasil, a Argentina e o Uruguai na rota de europeus que buscavam trabalho, favorecendo um intenso fluxo migratório para o continente, conforme Antunes (2011, p. 18-19).

Já no século XX houve grande expansão das classes operárias que atuavam basicamente nos ramos têxtil, metalúrgico e alimentício, o Brasil estava no ápice da industrialização, mas, matinha a sua dependência de países com bases taylorista e fordista que conservavam o padrão de acumulação que,

sustentando-se sempre na vigência de um enorme processo de superexploração do trabalho, que combinava, de modo intensificado, a extração absoluta e relativa da mais-valia, oferecendo forte incentivo para a acumulação industrial nascente” (ANTUNES, 2011, p. 82).

Já com a Revolução de 1930, surge o getulismo ou varguismo, e a política de industrialização do país, projeto burguês nacionalista que associava atração e subordinação da classe trabalhadora aos interesses do capital e do Estado. Nasceu nesse período, depois de décadas de muitas lutas, a legislação trabalhista, que foi apresentada aos trabalhadores brasileiros como um presente oferecido pelo Estado. Vargas passou a contar com o apoio da classe trabalhadora urbana. Já no âmbito sindical percebia-se uma situação de incomodo entre os líderes de partidos políticos e o Estado que fazia parte da estrutura sindical, uma vez que se deveria lutar por liberdade e independência frente ao próprio Estado e a burguesia (ANTUNES, 2011).

Em países como o Brasil, segundo Albarnoz (2004), o Estado, a lei, o governo e a sua burocracia, não se afastam dos interesses capitalistas. O Estado muitas vezes se posiciona como aparelho para os interesses do capital, a sociedade contemporânea a depender da sua ideologia e do tipo de trabalho que

desenvolvem, tornam-se instrumentos de submissão e manobra política. Albarnoz (2004, p. 32) complementa que “o mundo é domesticado pela submissão ao trabalho”.

Abrimos um parêntese aqui para falar que ao longo da história o trabalho se metamorfoseou e as inúmeras transformações ocorreram de acordo com as pessoas e com os espaços nos quais eles eram desenvolvidos. Cabe ressaltar que existem várias classificações, definições e tipos de trabalhos, saliento também que essas transformações são próprias da vida humana.

3.2 Educação e docência

Como foi relatado, anteriormente, o trabalho comporta as mais variadas significações e engloba uma série de especificidades que faz com o seu estudo seja dinâmico e considere toda a sua complexidade e volubilidade.

As transformações ocorridas no campo do trabalho são próprias das atividades humanas, uma vez que elas sempre fizeram e continuarão a fazer parte das nossas vidas. Conforme Lalive-d'Épinay (1995, p. 58 apud TARDIF; LESSARD, 2009):

o ser humano é definido ontologicamente como um ser do dever, o trabalho – subentendido o trabalho produtor de bens materiais – é o primeiro dos deveres, o meio por excelência de cumprimento dos outros deveres; a noção de dever está estritamente associada ao princípio de responsabilidade (ou liberdade) individual, responsabilidade para consigo e para com os seus, no presente e no futuro; a responsabilidade individual leva a adotar um comportamento racional, quer dizer, o esforço, o trabalho, a previsão, a economia; assim, a realização do indivíduo consiste em encontrar seu justo lugar na sociedade, passa pela assunção de uma função e papéis precisos ligados ao trabalho.

O trabalho é considerado a principal forma de interação entre as pessoas e a natureza, por meio do trabalho é possível transformar-se e modificar o meio, mas

torna-se necessário considerar que algumas atividades exigem dos/as trabalhadores/as esforços extras, isso se deve as características intrínsecas do tipo de trabalho realizado e do lugar que o trabalho ocupa na teia social. No nosso caso, o interesse circunscreveu-se sobre o trabalho realizado por professoras no contexto escolar público.

Sabemos que as relações existentes entre o trabalho, a educação e o ambiente escolar têm sido tema de constantes discussões nos últimos anos, principalmente, pela docência ser essencial para o desenvolvimento humano.

De acordo com a Soratto e Olivier-Heckler (1999a, p. 89),

a escola é nada menos que a primeira instituição da qual fazemos parte fora da família, é nosso primeiro contato com o mundo fora da proteção do lar, longe dos pais e dos irmãos. É onde temos que aprender a conviver com as outras pessoas de origens diferentes, hábitos que não conhecíamos (...) é o local de descobrir seu jeito fora de casa, outros gostos, de se expor para os outros e para sim mesmo, descobrindo suas dificuldades e seus interesses.

As autoras complementam dizendo que a escola é responsável por criar momentos que serão lembrados e relembrados por toda vida. A experiência individual, as vivências e trocas é que serão o fomento de histórias que serão passadas para as futuras gerações.

A escola contribui na construção da nossa identidade, da nossa personalidade, de maneira básica, estrutural; organiza os nossos afetos; é onde aprendemos a viver, quicá conhecemos a o primeira/o namorada/o, pelo menos um modo de lidar com nossos misteriosos impulsos sexuais, um modo de se expressar, uma outra linguagem. Estamos em um território tão importante quanto a primeira infância, vem daí, sem dúvidas, a forte carga afetiva que acompanha nossas memórias (SORATTO; OLIVIER-HECKLER, 1999a, p. 90).

Freire (1985) afirma que a educação está além da ideia de conhecimento e que é um ato político, e o seu lugar não é de neutralidade e abstração, mas, que por meio dela pode se adquirir lugar de poder.

Para Mészáros (2005, p. 48) somente,

a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital.

Nessa perspectiva de análise, a educação é atravessada por processos abrangentes, complexos e extensos, nos âmbitos culturais, econômicos, sociais e políticos, transformando o ambiente escolarizado em um cenário de constantes conflitos e incompatibilidades (COELHO, 1985).

Ao se falar de educação é necessário levar em conta a realidade coletiva e os cenários que circundam a nossa sociedade. Grande parte das comunidades ocidentais sofreu e sofre constantes transformações e esse fator comum torna semelhante os problemas e as questões enfrentadas por professores e professoras de diferentes regiões (TARDIF; LESSARD, 2011).

O processo de educação origina-se do conhecimento que é produzido pela sociedade, isso se deve às demandas que originam das pessoas e das suas experiências de sobrevivência ou das produções individuais e coletivas de um determinado grupo social. Conforme Marinho-Araújo e Almeida (2005, p. 25):

Esse processo educacional desdobra-se, então em várias dimensões, tendo tanto a função de transmitir cultura e conhecimento acumulado, quanto de despertar potencialidades, reflexão, criticidade acerca da realidade e das suas possibilidades de modificação.

Ou ainda:

A educação assim como compreendida no bojo da cultura e, por isso, mesmo sujeita a tantas ambivalências, aborda não só os aspectos relativos aos conhecimentos informais ou científicos como também inúmeros outros ligados às construções afetivas, relacionais, criativas (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2005, p. 26).

Alguns setores de serviços e outras ocupações consideradas centrais como educação, trabalhos terapêuticos e psicológicos, polícia, serviços sociais, entre outras atividades, revelam fragilidades e complexidade de serem entendidas, em outras palavras, o trabalho executado na presença do outro/a e as relações estabelecidas entre essas pessoas, constituem o processo do trabalho. Espera-se por meio dessas relações modificar e melhorar as condições humanas. Sobre o trabalho docente, modificar pessoas é uma das principais condições e qualidades, tornando importante compreender “... que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a “matéria-prima” do processo do trabalho interativo e os desafios primeiro das atividades dos trabalhadores” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 20).

Por intermédio das relações de trabalho, modifica-se o outro, ao passo que também são modificados por elas. As relações são constantemente transformadas exigindo dos trabalhadores pleno desenvolvimento.

Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores (TARDIF, 2014, p. 57).

Vista como ocupação secundária ou periférica quando comparada ao trabalho material produtivo, seus profissionais estão subordinados ao domínio da produção, que têm como encargo preparar para o trabalho os filhos da classe da trabalhadora. Estudar torna-se, então, improdutivo ou no máximo reprodutivo, conforme apontou Tardif e Lessard (2009).

Sobre a educação institucionalizada nos últimos 150 anos, Mészáros (2005), ressalta que o seu propósito não era o de somente proporcionar conhecimentos e o pessoal que era indispensável à máquina produtiva em desenvolvimento no sistema do capital, mas o de também criar valores que

validaria os interesses dos dominantes, “Naturalmente, as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p. 42).

Mészáros (2005) assinala que o papel da educação formal é estabelecer a ordem por meio da internalização do conformismo generalizado, subordinando os indivíduos às exigências dos princípios estabelecidos, porém, mesmo não alcançando a “conformidade universal”, não se pode negar que todas as ações foram orientadas para aquele fim.

Mas por outro lado torna-se necessário pensar que essa visão não corresponde à realidade socioeconômica das sociedades modernas e avançadas, pois longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho.

Tardif e Lessard (2009, p. 22) evidenciam:

[...] o lugar central dos agentes escolares na organização socioeconômica do trabalho em alguns dos principais países europeus e norte-americanos como também no Brasil. A situação é praticamente a mesma nos outros países da Ocd. Longe de ser grupos economicamente marginais, profissões periféricas ou secundárias em relação à economia da produção material, os agentes escolares constituem, portanto, hoje, tanto por causa de seu número como de sua função, uma das principais peças da economia das sociedades modernas avançadas.

Algumas décadas atrás parte significativa dos trabalhadores do ensino usufruía de relativa estabilidade material, segurança profissional e prestígio social. Diferentemente, hoje os/as docentes são trabalhadores comuns, que lutam para ser reconhecidos e assim ter o respeito que era concedido a sua atividade até um passado recente.

Até algum tempo atrás a docência era vista como vocação ou até mesmo comparada à maternidade, isso se associava ao baixo nível de formação exigido. Porém, nos últimos 50 anos percebeu-se que essa atividade se tornou mais estável e especializada, sendo possível desenvolver-se e fazer carreira (TARDIF; LESSARD, 2011).

Já na década de 1970 os docentes foram definidos como trabalhadores da educação, mas a identificação professor-trabalhador não alterou nem modificou sua imagem social ou autoimagem, pois ainda existem questões que condicionam a representação pessoal e profissional desses professores e professoras (ARROYO, 2013).

Sobre a profissionalização docente, ela aparece como a possibilidade de afirmação da identidade desses e dessas profissionais, de modo que nas últimas décadas não faltaram investidas nesse sentido.

3.3 Gênero no trabalho docente

Existem algumas questões que perpassam pela condição docente e se fazem presentes nesse contexto, entre elas poderíamos destacar idade, raça, etnia, situação socioeconômica, religião, orientação sexual, no entanto, acreditamos ser importante nesse momento destacar a questão de gênero, um importante marcador em nosso estudo, uma vez que consideramos que professores e professoras estabelecem relações diferentes no que tangem o trabalho docente.

Além disso, salientamos que as condições do trabalho feminino, dependendo do contexto familiar, podem ser estendidas e complementadas pelas atribuições do lar.

Bruschini (1998) diz que o modelo de família patriarcal condiciona às mulheres responsabilidades relacionadas às atividades domésticas e sociais, limitando a participação delas no mercado de trabalho, a saber,

a constante necessidade de articular papéis familiares e profissionais limita a disponibilidade das mulheres para o trabalho, que depende de uma complexa combinação de características pessoais e familiares, como o estado conjugal e a presença de filhos, associados à idade e à escolaridade da trabalhadora, assim como a características do grupo familiar, como o ciclo de vida e a estrutura familiar. Fatores como esses afetam a participação feminina, mas não a masculina, no mercado de trabalho (...). (BRUSCHINI, 1998, p. 4).

Diante de um cenário em que pouquíssimas oportunidades eram concedidas as mulheres, uma profissão despontava, nela seria possível aumentar seus ciclos sociais e ainda desenvolver um trabalho que contava com certa aprovação da sociedade.

No contexto do trabalho docente, também é pertinente considerar que do ponto de vista histórico houve um processo de feminização do magistério. Segundo Vianna (2013), esse episódio pode ser lembrado como um dos primeiros acessos das mulheres ao campo de trabalho, que segundo a autora era destinado

para mulheres brancas das chamadas classes médias, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe, mas também protagonistas da luta pelo alargamento da participação feminina na esfera econômica (VIANNA, 2013, p. 164).

Sobre a feminização da docência, Louro (1997, p. 96) diz que o magistério passou por um processo de ressignificação, e,

Aos poucos crescem os argumentos a favor da instrução feminina, usualmente vinculando-a à educação dos filhos e filhas. Essa argumentação irá, direta ou indiretamente, afetar o caráter do magistério — inicialmente impondo a necessidade de professoras mulheres e, posteriormente, favorecendo a feminização da docência. Os discursos que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação dos jovens cidadãos implicam a educação das mulheres — das mães.

O magistério estava totalmente atrelado à questão de gênero, o seu exercício, de certa forma, tornava-se extensão das casas dessas mulheres trabalhadoras, justificando o porquê de ter sido um trabalho socialmente aceito naquela época.

Carvalho (1999) considera que o “cuidado” está presente na relação professor/a e alunos/as, sendo um comportamento esperado dentro desse tipo de ambiente. O cuidado ainda é a fonte de diversas outras formas de cuidar, de acordo com a autora esse tipo de prática é ainda mais perceptível nos anos iniciais do processo educacional.

No momento em que ocorria a expansão do capitalismo, a docência e a enfermagem eram vistas como atividades que envolvia os “cuidados dos outros”, e para a realização de tais atividades eram necessárias características fundamentalmente femininas (CODO; BATISTA, 1999).

A forte associação entre o trabalho docente e qualidades tidas como femininas, como a expressão de afeto, sensibilidade, cuidado, como se fossem as mulheres detentoras universais de comportamentos que as tornassem aptas para o exercício de algumas atividades e inaptas para outras.

Quando perguntada sobre a docência ser uma atividade feminina, uma das professoras entrevistadas respondeu prontamente que sim, e que era necessário ter características e atributos femininos, aqui

ahhh porque você vê mais mulheres na docência e também a maioria dos homens são gays (**risos**)... nesse universo... (**Como relaciona? Porque?**). Os homossexuais são mais sensíveis, e para ter nosso tipo de profissão a gente tem e precisa ser muito sensível né? Senão não aguenta não consegue ficar... (Samanta).

Torna-se necessário pensar que a feminização da docência está para além de atributos tidos como femininos, mas que está atrelada a uma condição de não intelectual, uma vez que basta que as professoras detenham recursos relacionais,

de sentimentos e sensibilidade. Conforme Carvalho (1999, p. 70) citando Steedman (1985) “não se exige delas grande inteligência e conhecimento: bastam sentimentos, intuição, simpatia, paciência, disponibilidade, gostar de crianças”.

Louro (1997, p. 96) reforça que algumas atividades são vistas como essencialmente femininas e pondera:

Já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a verdadeira carreira das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a se ajustar a elas. Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc.

Aparece com recorrência nas falas das professoras entrevistadas que o fato de ser mulher favorece os tipos de relações que elas estabelecem com os seus alunos e alunas.

Os "ofícios novos" abertos às mulheres neste fim de século levarão a dupla marca do modelo religioso e da metáfora materna: dedicação-disponibilidade, humildade-submissão, abnegação-sacrifício (LOURO 1997, p. 97 apud DAUPHIN, 1993).

Louro (1997, p. 97) prossegue:

a representação do magistério é, então, transformada. As professoras são compreendidas como mães espirituais — cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha.

Fica claro nas falas das professoras que elas se reconhecem no papel de mãe, mesmo que algumas delas ainda não tenham tido filhos. Conforme segue o relato de Samanta:

(...) sendo mulher eu acho que muitas vezes eu tenho uma relação até de maternidade com alunos, assim... **(pausa)** é a coisa da carência, da minha carência também, as vezes de querer, da vontade de ter um filho, acho que no fundo eu quero, né? Então eu acho que... **(pausa)** que isso influência totalmente na forma como eu lido com eles, na coisa da atenção, do olhar... assim... **(silêncio)** (Samanta).

A fala da professora Samanta poderia ser entendida como uma autorreflexão, quando ela assume a carência e desejo ainda não realizado de ter um filho. Ela revela que o seu atual momento profissional, financeiro e a sua militância, não lhe dão as condições necessárias para ser mãe, “ao menos por enquanto” ela diz.

Rosa, outra professora entrevistada, diz que a relação existente entre ela e os alunos e alunas se dão devido à carência, mas dessa vez não da parte dela, que é mãe, mas por parte dos próprios estudantes:

(...) a gente vê eles como filhos né? Então eu digo: “meu filho, por favor, faz isso!”. Eles perguntam: “Oh professora a senhora quer ser minha mãe?”. Eu respondo: “Ah hoje eu num tô podendo não!”. Me entende? É! Eu tenho uns lá, eu tenho uns meninos muito difíceis, mas eles são assim, eles abraçam, beijam, toma benção, entende? Outro dia o menino tava fazendo cafuné, e me perguntou: “a senhora gosta né?” e o menino seguiu dizendo: “Porque tem professoras que não deixam a gente pôr a mão nos cabelos delas, porque dizem que a mão da gente é suja” Comigo é digo: “pode fazer, faz! Ai ele fez, fez cafuné, abraçou, beijou” Então tá né?! É uns grandões que tem lá. Quer dizer eles são carentes, no fundo isso é o que? É carência! (Rosa).

Sobre isso, Carvalho (1999, p. 70) destaca: “esse lar e essa família que a escola deve imitar são representados como espaços sem conflitos, em que se realizam plenamente a afeição mútua, a empatia e felicidade”.

Cabe pensar que ficou delegado às professoras acontecimentos e situações que vão para além da educação formal e informal, os/as alunos e alunas, esperam ter suprido dentro das escolas também as suas faltas afetivas.

À idealização da vida privada, da família e do trabalho doméstico corresponde uma idealização das mulheres, que seriam menos competitivas, mais afetivas, mais relacionais, intuitivas e “cuidadoras (caring) (CARVALHO, 1999, p. 27).

Ainda dentro do contexto escolar e na vertente da docência como um lugar de educação e cuidados, restaram as professoras também zelar e ajudar seus alunos e alunas zelar pelos seus corpos, ajudando-os/as em tarefas aparentemente simples como cuidados básicos de higiene pessoal.

Outra professora, a que denominamos Helena, demonstrou grande preocupação com as crianças que fazem parte do seu ambiente de trabalho. Ela relata que a sua atividade profissional aflorou os seus sentimentos de mãe, mesmo ainda não tendo tido filhos. Ficou explícito em sua fala, que a sua relação com esses e essas estudantes são pautadas na cumplicidade e afetos, conforme segue,

... eu sou mãezona, a criança tem liberdade de chegar, de abraçar, tanto faz menino ou menina. Aconteceu da menina chegar em mim semana passada e dizer: “Helena tá coçando aqui?”. Eu pergunto: “tá coçando aonde?”. “Aqui!”, a menina responde acenando e mostrando o ponto exato, ela se referia aos órgãos genitais. A menina segue: “tá coçando muito, acho que assou a menina diz”, Eu já fiquei preocupada e perguntei, “tem quantos dias que tá assim? você já contou para sua mamãe?”. Aí eu oriento que ela vá ao banheiro e verifique se tá vermelhinho, ela volta e diz: “que não tá vermelhinho”. Mas eu pergunto: “Como que foi?”. Se ela bateu em algum lugar? Se ela tá com a calcinha apertada? E mais uma vez oriento que ela deve contar para mãe, logo quando chegar em casa, eu fiquei meio sem saber o que falar com ela, não sei se é porque eu lido mais com os meninos. Mas a menina chegou em mim falou assim, sabe? Então, acho tipo, por eu ser mulher... acho se fosse homem acho ela não teria liberdade de chegar e contar certas coisas, acho que vale para menino também, que vale para os meninos falar algumas coisas, que acontecem com eles. Eles chegam perto de mim e falam que os outros meninos bateram neles... Eles também chegam e falam como se eu fosse a mãe deles”. (Helena).

Para aprofundarmos as relações existentes entre o trabalho docente e a questão de gênero é preciso desnaturalizar esses discursos sobre a mulher. Para tanto, torna-se indispensável contextualizar a diferença entre os conceitos de sexo e gênero.

O sexo humano apresenta suas primeiras diferenciações já no desenvolvimento genético, pois desde o princípio o embrião já possui um sexo. Mesmo que não haja diferenças fisionômicas entre eles, esse seria o sexo cromossômico que é seguido pelo sexo gonadal e, posteriormente, o genital (COLOM; ZARO, 2007). O sexo estaria vinculado a uma determinação biológica que nomeia as diferenças biológicas e separam em grupos mulheres e homens.

Em contrapartida ao conceito de sexo, Louro (2000, p. 26) nos permite compreender que gênero é uma:

[...] construção social feita sobre diferenças sexuais. Gênero refere-se, portanto, ao modo como as chamadas “diferenças sexuais” são representadas ou valorizadas; refere-se àquilo que se diz ou se pensa sobre tais diferenças, no âmbito de uma dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto.

O termo de origem inglesa *gender* começou a ser utilizado para formar uma nova categoria capaz de analisar a extensão das relações sociais e culturais confrontando-a com o termo sexo que trazia uma classificação biológica (GONÇALVES, 1998).

Gênero é um termo amplo, constituído em um longo processo de construção sociocultural da identidade sexual dos indivíduos, não estando, necessariamente, atrelado às características biológicas, mas sim aos papéis que cada pessoa assume na teia social. Nessa direção, Scott (1990, p. 86) destaca que:

[...] a definição de gênero repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é unidirecional.

As relações sociais de gênero, assim como as relações de classe, raça e etnia são determinadas pelo contexto social, cultural, político e econômico, sendo modificáveis e inconstantes (SCOTT, 1990). Assim:

Gênero, bem como a classe, não é uma categoria pronta e estática. Ainda que sejam de naturezas diferentes e tenham especificidade própria, ambas as categorias partilham das características de serem dinâmicas, de serem construídas e passíveis de transformação. Gênero e classe não são também elementos impostos unilateralmente pela sociedade, mas com referência a ambos supõe-se que os sujeitos sejam ativos e ao mesmo tempo determinados, recebendo e respondendo às determinações e contradições sociais. Daí advém a importância de se entender o fazer-se homem ou mulher como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. O masculino e o feminino são construídos através de prática sociais masculinizantes ou feminizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade. Integra essa concepção a ideia de que homens e mulheres constroem-se num processo de relação (LOURO, 1992, p. 57).

Gênero é a construção social do (s) masculino (s) e feminino (s), de acordo com o repertório comportamental assumido. É resultado de um antigo e complexo processo em que a diferença entre os sexos foi convertida em desigualdade, a relação fundamentada nessas diferenças hierarquizou as relações e estabeleceu a superioridade do sexo masculino.

Até mais ou menos os anos de 1960:

[...] a diferença nos parecia tão profundamente fixada na natureza, que se achava legítimo que mulheres e homens não exercessem as mesmas tarefas e não tivessem os mesmos direitos. Para melhor preparar cada um para seu destino, eles eram criados de forma diferente. Em todo lugar, da escola à fábrica, da cozinha ao salão, das toaletes aos clubes, eram reservados lugares a cada um dos sexos, reforçando a separação e a diferença (BADINTER, 1986, p. 230).

Assim, o homem, ocupou o lugar do “provedor”, ficando as mulheres como suas dependentes econômicas e condicionadas à dominação masculina. Couberam-lhe, então, os “deveres” de esposa e mãe, isso se deve ao processo de socialização patriarcal. As mulheres, assim, ocuparam o lugar de “reprodutoras”, como se essa fosse a única função que fossem capazes de exercer.

Para Codo e Batista (1999) historicamente o homem sempre tomou como seus os espaços públicos, enquanto as mulheres tidas como “rainha da esfera privada” se limitava ao universo particular dos seus lares.

O regime social fundamentado no patriarcado heterossexual permitiu durante muito tempo um modelo de violência contra a mulher, nomeando os homens como sujeitos ativos nas relações sexuais e sociais, posicionando as mulheres como subordinadas e inertes, cabendo a elas somente o papel de reprodutora (DANTAS-BERGER; GIFFIN, 2005).

As relações baseadas nas diferenças entre os sexos é uma questão social antiga, e constitui uma das mais primitivas, injustas e duradoras relações de desigualdades. A construção de papéis sociais baseada no sistema patriarcal e no capitalismo, em diferentes épocas e sociedades diferenciou os sexos e posicionou a mulher em lugar de desvantagem.

Isso se torna ainda pior se levarmos em conta os salários e as condições de trabalho, uma vez que as mulheres trabalhadoras são exploradas pelo capital ao menos duas vezes, já que além do trabalho externo realizam também o trabalho doméstico que mantém e garante o metabolismo social do capital (ANTUNES, 2005).

A tradição patriarcal heterossexual durante anos permitiu e promoveu a prática das violências masculinas contra as mulheres, endossou o homem na posição de sujeito ativo nas relações, e restringindo a vida e sexualidade feminina à passividade e ao papel de reprodução (DANTAS-BERGER; GIFFIN, 2005). No entanto, a ideologia de gênero não é suficiente para garantir a obediência das mulheres diante dos ditames do patriarcado, dessa forma os homens utilizaram e continuam utilizando a violência como forma de garanti-la.

O processo de feminização da docência foi um marco, uma das primeiras ações das mulheres rumo a sua emancipação. Assim, Yannoulas (1994 apud CODO; BATISTA, 1999, p. 65) ratifica que:

Elas começaram a circular livremente pelas ruas e instituições urbanas, a obter dinheiro e posição própria, a produzir novos espaços legítimos de exercício de poder, vincular-se ao feminismo e ao gremialismo docente, traduzir livros e etc...

De forma perspicaz, talvez desprovida de intenções maiores, mas nem por isso menos importante, a entrada e solidificação das mulheres no campo da docência foi uma importante abertura em direção a outras significativas conquistas.

3.4 Precarização do trabalho docente

Nas últimas décadas os modos de organização do trabalho se transformaram, paralelamente foram percebidas grandes e bruscas mudanças, a nova fase foi marcada por manifestações sociais e ações coletivas. Muitos desses confrontos surgiram de embates provenientes no mundo do trabalho (ANTUNES, 2005).

Nesse contexto, de rápidas transformações, percebemos que a educação e o trabalho docente não foram polpados, eles também foram alcançados pela terceirização, informalidade e a precarização.

Para Bourdieu (1998, p. 124), a precarização se institucionaliza e “a precariedade se inscreve num modo de dominação novo, fundado na instituição de uma situação generalizada e permanente de insegurança, visando obrigar os trabalhadores à submissão, à aceitação da exploração”.

A intensificação do trabalho pode ocorrer por duas vias, sendo: primeiro com a diminuição do quadro efetivo de trabalhadores mantendo o volume a ser produzido, em segundo caso, o aumento da produção sem o aumento do número de trabalhadores.

Com a ampliação da atuação feminina no mercado de trabalho, percebeu-se uma maior precarização, uma vez que grande parte desses trabalhos é marcada pela informalidade, diferenças salariais, além de jornadas extensas. No que diz respeito às relações de gênero, torna-se necessário articular as questões de classe, a mulher trabalhadora realiza suas atividades duplamente, dentro e fora de casa, e ao desempenhar essa dupla tarefa ela também é duplamente explorada pelo capital (ANTUNES, 2009 apud HIRATA, 1993).

O trabalho docente não se difere do trabalho de outros múltiplos e variados trabalhadores e trabalhadoras. Todos fazem parte de uma classe de assalariados que na ausência dos meios de produção, são condicionados a vender suas forças de trabalho sob cabresto dos salários, e assim sobrevivem. Para Antunes (2005, p. 50),

uma primeira ideia central é a de que a classe trabalhadora hoje compreende não somente os trabalhadores e trabalhadoras manuais diretos, mas como incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em forma de trabalho.

Já conforme Maroneze (2011) existe uma movimentação em torno das demandas capitalistas e na reestruturação do papel do Estado que sinaliza para uma nova configuração no papel docente:

o trabalho docente, assim como o trabalho em geral, vem sofrendo as consequências do processo de reestruturação do setor produtivo e a ausência do papel do Estado, que se manifesta, entre outros fatores, na adoção de modelos de gestão flexíveis, que coloca a exigência de profissionais mais competentes e aptos a enfrentar os inúmeros desafios impostos pela escassez de investimento no setor (MARONEZE 2011, p. 100).

A única diferença entre o trabalho docente e o trabalho de alguns outros segmentos, é o tipo de resultado entregue, ou seja, não existe no ato educar um produto final, e sim, um conjunto de situações que configuram um processo na evolução do outro, no caso dos/das estudantes.

Mészáros (2005) diz que a lógica do capital liga os processos educacionais aos ideários de reprodução, logo, educação e trabalho estão submetidos à mesma lógica. O trabalho docente vem sofrendo os impactos das políticas educacionais modernas, caracterizadas pela sobrecarga e intensificação do trabalho, precarização das condições e contratos laborais, desarticulação política dos trabalhadores. Dessa forma, prioriza-se a produtividade, habilidades e competências, ao passo que as condições de trabalho não acompanharam tais exigências. Mészáros (2005, p. 16) complementa dizendo,

no reino do capital. A educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação (...), só pode transformar os espaços educacionais em shoppings centers, funcionais à lógica do consumo e lucro.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 57):

[...] à medida que crescem os bens materiais, as relações de trabalho se tornam mais complexas e exigem competências técnicas e políticas. Paralelamente, assistimos à desregulamentação acelerada da legislação laboral e à perda dos direitos pelos quais os trabalhadores lutaram durante todo o século XX.

Entre as muitas mudanças ocasionadas por esses momentos de transição histórica, destacamos as novas atribuições impostas aos docentes, foram delegados a eles e elas novos papéis, entre estes alguns que eles não estavam preparados para exercer. Maroneze (2011) citando Oliveira (2003, p. 99) confirma:

[...] o trabalho docente não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se tornar.

Ainda de acordo com Maroneze (2011), a precarização do trabalho docente estaria vinculada à busca de resultados cada vez melhores com investimentos cada vez menores, exigindo dos/das docentes além do que eles são humanamente capazes de fazer.

O estado de saúde dos/das professores/as está condicionado a fatores sociais, econômicos e tecnológicos, ficam expostos a riscos de diversas naturezas, entre eles os físicos, químicos, biológicos, mecânicos e ergonômicos, presentes na sua rotina de trabalho (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; HYPOLITO, 2011).

Diversos autores identificaram que existe forte relação entre algumas condições de trabalho e o tipo de atividades desempenhadas aos quadros de adoecimento, afastamentos e acidentes de trabalho, que podem lesionar temporária ou mesmo permanentemente esses trabalhadores. Entre esses autores destacamos, Codo (2004), Jacques e Codo (2002) e Seligmann-Silva (1986, 1992, 2003).

4 OS CUSTOS DA DOCÊNCIA, QUEM PAGA ESSA CONTA?

Neste capítulo falaremos um pouco das dificuldades que circundam a condição docente. É sabido que as rápidas e constantes mudanças ocorridas nas últimas décadas modificaram todas as relações sociais, incluindo aquelas estabelecidas com o trabalho. Trouxemos alguns dos sinais, sintomas e sentimentos que são apresentados pelas docentes e que poderiam em muitos casos serem associados ao exercício da atividade profissional, causando-lhes incalculáveis custos e impactos, físicos, psíquicos, psicológicos, sociais e financeiros.

4.1 Mal-estar docente, novas demandas e a violência

Falar de mal-estar automaticamente nos leva a pensar em escritos de Freud de muitas décadas atrás. O termo aparece em seus textos por volta de 1895, como critérios utilizados para descrever a neurastenia ou neurose de angústia. Cerca de trinta anos mais tarde essas expressões foram utilizadas por ele, primeiro para definir uma perturbação do eu e depois para um traço de intolerância do eu pela pressão da culpa (KAUFMANN, 1996, p. 317).

Já no ano de 1930 no texto “O mal-estar na civilização”, Freud descreve que toda a sociedade civilizada experimenta o mal-estar, que a leva para um estado de sofrimento inespecífico.

Freud (1996, p. 15) sinaliza as três principais fontes de sofrimento humano que, segundo ele, origina-se do poder superior da natureza, a fragilidade de nossos próprios corpos e “a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade”.

O termo mal-estar é comumente utilizado para dizer que algo não vai bem, mas apesar de reconhecer o sintoma, as pessoas não conseguem explicitar exatamente o que sentem.

Sobre o tema, Dunker (2015, p. 10) ressalta que:

o mal-estar é a experiência desta zona de indeterminação, anomia e contingência que acompanha toda transformação, mas também todo fracasso transformativo, por isso, seu afeto fundamental foi pensado por Freud como sendo a angústia e suas variações mais próximas: sentimento de culpa, desamparo e ansiedade expectante.

Para Dunker (2015, p. 25), o mal-estar se mostra na finitude de nosso corpo, na precariedade de nossos acordos humanos, em nossa “disposição à repetição e a angústia, resistindo à vagueza de sua nomeação, o sofrimento determina-se pela narrativa e pelo discurso qual se inclui ou dos quais se exclui”.

Embora o termo compreenda inúmeros significados, ele não se limita a junção de sintomas comuns, mas sim ao tipo de significação que cada pessoa dá as suas experiências.

Talvez esteja nessa lacuna a maior dificuldade em qualificar a expressão mal-estar, pois, como qualificar aquilo que não é reconhecido pelo outro? Para Dunker (2015, p. 25) “o pesadelo de não ter seu sofrimento reconhecido é proporcional à dificuldade de nomeação do mal-estar”.

Tornar-se necessário considerar que por conta da biodiversidade global, houvesse um crescimento das formas específicas e comunitárias de nomear os sofrimentos. Mas segundo Dunker (2015), não é o que acontece, pelo contrário, para que exista respaldo, social, securitário e de saúde é necessário sofrer de acordo com os parâmetros médicos modernos, estando-se assim, de acordo com os protocolos diagnósticos. A ausência do enquadre dentro de normas pré-estabelecidas pelos protocolos de diagnósticos, pelo Código Internacional de Doenças (CID), pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) ou qualquer outra cartilha e informativo, não serão consideradas formas individuais e privadas de sofrimentos.

Usualmente utilizado para nomear um tipo de sintoma ou sofrimento não caracterizado, o mal-estar pode afetar qualquer pessoa atingindo também profissionais da docência. O mal-estar docente é descrito por Esteve (1999, p. 25) como os efeitos “permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência”.

Manfre (2014, p. 25) se refere ao mal-estar dos professores e professoras como:

[...] um sentimento de angústia, frustração, algo que não vai bem. Aparentemente, é motivado por uma série de fatores de ordem pessoal e institucional que acometem os professores, os quais se sentem sem condições para enfrentar com desenvoltura os desafios postos em seu ambiente de trabalho.

Dito isso, resolvemos perguntar para as professoras participantes sobre o que entendiam por mal-estar, para justamente levantarmos as suas concepções sobre suas vidas pessoais e profissionais. Elas foram distintas ao responder, o que reforça a ideia de que não existe uma única e já codificada definição.

A professora Samanta, quando foi solicitada a responder o que entendia por mal-estar, disse que a postura de outros/as colegas de trabalho era um tipo de mal-estar, e continua:

Eles (**se referindo aos colegas**), justificam a fragilidade, então, acontece muitas trocas assim, acho que isso é experiências, mas, me incomoda muito, eu acho que... quanto mais eu vejo um professor lamentando, eu vejo menos trabalho, incomoda muito! Se eu estou ali, não interessa, eu fiz uma escolha, independente...

Segundo ela, os colegas passavam boa parte do pouco tempo disponível, justificando suas condutas ou lamentando suas condições de vida e trabalho, mas que todas as lamentações nunca ou quase nunca eram acompanhadas de movimentos que pudessem melhorar a condição em que estavam. Para Samanta

os/as colegas fizeram escolhas, eles/elas são os únicos/as responsáveis, e por isso, tantas lamúrias são injustificáveis.

Já para Rosa o mal-estar está vinculado à uma condição física, isto é, no corpo, por meio dos sinais e sintomas é refletido todos os desgastes advindos do trabalho e suas relações, que segundo ela configuram o mal-estar, mas que para serem validados devem ser atestados por um médico.

Mal-estar para Helena está atrelado ao tipo de tratamento que seus colegas dão ao grupo de alunos e alunas, entre esses ela destaca os tipos de alunos/as com os quais ela trabalha. De acordo com seu relato, as evoluções dos estudantes do seu grupo são significativas, porém, muito discretas e por isso, nem sempre são consideradas e reconhecidas por colegas e superiores, que ainda julgam seu grupo de alunos/as especiais como difíceis.

Esses relatos mostram que existe dificuldade em dar sentido único para o termo mal-estar, uma vez que ele inclui variadas possibilidades de uso, que se estende desde uma simples condição física de indisposição sem maiores complicações até um conjunto de sintomas que resultam na perda da identidade profissional.

Esteve (1999) afirma que entre os fatores que indicam a presença do mal-estar docente, estão: a combinação entre as rápidas mudanças no contexto social e as novas exigências que foram conferidas aos professores têm se tornado importante fator que contribui com o mal-estar docente, já que muitos deles não sabem como evitá-lo ou resistir a ele. Assim:

A acelerada mudança do contexto social, em que exercemos o ensino, apresenta, a cada dia, novas exigências. Nosso sistema educacional, rapidamente massificado nas últimas décadas, ainda não dispõe de uma capacidade de reação para atender às novas demandas sociais. Quando consegue atender a uma exigência reivindicada imperativamente pela sociedade, o faz com tanta lentidão que, então, as demandas sociais já são outras. Portanto os professores se encontram ante o desconcerto e as dificuldades de demandas mutantes e a contínua crítica social por não chegar a atender essas novas exigências (ESTEVE, 1999, p. 13).

Jesus (1998), com base em suas pesquisas realizadas em Portugal, ratifica que as mudanças que aconteceram, principalmente, a partir da segunda metade do século XX contribuíram para a desvalorização do papel dos professores e influenciaram modificações no papel da educação, ocasionando mal-estar.

A grande responsabilidade confiada à educação, e a figura dos/das docentes, que acabam por assumir a linha de frente da sociedade, cobra para que sejam cumpridas as expectativas depositadas na sua figura e no seu trabalho. Diante dos diversos papéis assumidos e das transformações ocorridas nas sociedades, mudanças constantes também recaem sobre a profissão docente (ESTEVE, 1999).

Demandas sociais são trazidas constantemente pelos estudantes, famílias e comunidades, papéis que são de responsabilidade da família, por exemplo, são delegados à escola e ao seu corpo profissional.

Seria necessário que as professoras fossem portadoras de um conjunto de recursos que proporcionassem a elas as condições, físicas, sociais, psicológicas e instrumentais de lidar com toda essa avalanche que chega todos os dias. O posicionamento da professora Rosa deixa claro que elas estão sozinhas, inclusive no que diz respeito ao apoio que a instituição deveria dar.

A situação é péssima! Assim (**pausa**) você não tem apoio nenhum da família, você não tem apoio nenhum de ninguém, você tá, sozinho! Nem da direção da escola, porque a direção, o pessoal da delegacia de ensino, vê o lado deles o lado teórico, a pratica ninguém vê. Eles chegam lá te dão proposta, eu digo: “isso não funciona”, eles respondem: “você que não sabe conduzir!”. Eu já pedi para eles, sinceramente, eu não sei mesmo! Vocês podem ir lá na sala me ensinar? Tô até hoje esperando, eles não foram! O desafio maior é você lidar com os meninos que não tem educação, com turmas cheias, meninos que não querem estudar e o pai tá lá obrigando os meninos a irem, e outra, se o pai não obrigar, o conselho tutelar vai atrás, essa semana mesmo voltaram cinco meninos

para a escola. Eles dizem” “eu estou aqui porque o conselho tutelar foi na minha porta, eu não queria estar, mas se eu ficar em casa, eles falaram que vão lá me buscar”, eles falam desse jeito! Ai a menina aprontou tudo que ela podia dentro de sala, ai cê falava com ela, ela respondia: “estou aqui por que o conselho tutelar foi na minha porta”, vou fazer o que com uma menina dessa? (Rosa).

Sobre a família de seus alunos e alunas ela diz:

Família eu não conheço, as vezes eles vão na reunião de pais, para buscar os boletins, mas só, chega e diz: “que queria o boletim do fulano de tal”, a gente dá, eles nem perguntam como está o filho, não pergunta nada, nada, nada, (**falta interesse dos pais?**). Completo! Não estão nem ai! (Rosa).

Seria importante que as famílias estivessem mais presentes, participassem mais, deveria haver uma maior proximidade, mas, como fica claro na fala da professora Rosa, existem muitos outros fatores envolvidos.

Eu por exemplo, meus filhos eles gostam de ler? Gostam! Porque a gente, e isso não sou só eu, os incentivo! Os pais dos meus alunos incentivam eles? Muito pelo contrário. Eu acho um saco levar minha filha na escola buscar todo dia, ter aquele horário de sair cedo, chegar 11:00 horas, voltar, tem dia que eu preferia ficar em casa com ela, para mim era melhor rendia mais, porque eu perco muitas horas no trânsito. Mas só, que você sabe a importância, você leva, você busca e incentiva, eles os pais dos alunos não sabem, por isso, que os alunos faltam demais, eles faltam muito! E eles vão por causa da merenda, por causa do bolsa família, porque se não for não tem bolsa escola, entendeu? Eles vão porque a merenda é muito boa, tem nutricionista, entendeu? Eu pergunto vocês vieram para estudar? A resposta é: “não!” Você acha que eles sabem por que eles estão estudando? (**pausa**) Rosa.

Na atualidade, além de não preparar os filhos/as para o convívio social, os pais ainda responsabilizam os professores pelos desarranjos e falta de modos dos

seus filhos, posicionando sempre em favor deles contra os professores/as (AMIEL, 1970 apud ESTEVE, 1999).

A professora Helena nos apresenta uma fala em que é possível perceber que antes do contato com os pais, para informar-lhes sobre o comportamento do seu filho/a, torna-se necessária uma preparação.

[...] os pais não educam os meninos, você não pode educar os meninos, dizendo... **(pausa)** você não pode conter os meninos numa falta de educação, porque eles os pais vem e brigam com você, então, o contato com os pais tem que ser muito minucioso, tem que chegar, ganhar, para depois conversar e dizer: “ohhh os meninos tão fazendo isso, isso, isso de errado...” (Helena).

Segundo essa professora é necessário se cercar desses cuidados, ou acabará criando um conflito com os/as responsáveis, que não enxergam problemas em ameaçar ou mesmo agredir os professores/as. Ela resume seus sentimentos da seguinte forma: “aqui mãe é barraqueira, aponta o dedo para cara de professora e ameaça...” Helena.

Qualquer atitude do professor pode ser contestada e:

[...] haverá grupos e forças sociais dispostos apoiar a contestação ao professor. Qualquer valor que se defenda na classe pode ser rebatido, não somente na perspectiva individual de aluno, mas com o apoio de diferentes correntes de opinião que têm suas origens nos meios de comunicação de massa (ESTEVE, 1999, p. 31).

Considerando os inúmeros desafios apresentados pela docência, há de se considerar que antes mesmo de atender às constantes solicitações, os/as professores/as já se deparam com inúmeros outros novos desafios, sendo considerados/as “responsáveis universais por tudo que possa haver de errado” no processo educativo. Para Esteve (1999, p. 19), isso:

É injusto que nossa sociedade nos considere os únicos responsáveis pelos fracassos de um sistema educacional massificado, apressadamente maquiado para fazer frente à avalanche da crise social, econômica e intelectual da nossa sociedade.

Atender às demandas trazidas pela sociedade é possível, porém, exige enorme investimento pessoal. No entanto, logo que essas exigências são sanadas, já surgem outras novas e diferentes, o que posiciona os/as docentes como alvos constantes da crítica social, conforme apontou, Esteve (1999).

As questões extraclasse que chegam junto aos alunos e as alunas pelos portões da escola são relatadas pela professora Samanta, conforme segue:

Sempre, sempre, sempre e sempre, chegam... são de ordem afetiva, ordem familiar, ordem econômica, ordem emocional, **(tem como não se envolver?)** Acho que não existe, o cara tem que ser muito frio para não se envolver... **(gostaria de não se envolver?)** Algumas vezes eu tentei não me envolver, mas não tem como, não tem como não se envolver...impossível (Samanta).

Samanta completa dizendo sobre as demandas trazidas pelos/as estudantes:

[...] muito além do profissional, você é mãe, é prima, é a melhor amiga, é tudo, acaba sendo um pouco tudo. Virá muitas vezes a autoridade, os alunos chegam e dizem: “professora eu quero mudar de sala, eu sei que a senhora vai interceder por nós”, eu digo: Jesus, **(gargalha)**! E digo ainda: “Vocês têm a fonte direta vai lá conversa”, essa semana mesmo aconteceu, eles me disseram: “vai lá você, vai lá você professora, você representar a gente”, representação, acho que é tudo, passa por tudo... (Samanta).

Segundo Codo e Gazzotti (1999, p. 11), o cuidado passa pela relação entre dois seres humanos, cujo resultado espera-se que seja o bem-estar de

ambos, e “na medida em que cuida de outrem, o cuidador se transforma”, mas, ao que parece cabe à uma das extremidades um papel maior nessa relação.

O principal objetivo do professor é ensinar, e para que ocorra a aprendizagem muitos fatores são necessários de ambas as partes, educador e educando. Codo e Gazzotti (1999), dizem ser a afetividade o grande catalisador nas relações.

Se essa relação afetiva com os alunos não se estabelece (...) poderá até ocorrer algum tipo de fixação de conteúdos, mas certamente não ocorrerá nenhum tipo de aprendizagem significativa; nada que contribua para a formação destes no sentido de preparação para a vida futura, deixando o processo ensino-aprendizagem com sérias lacunas (CODO; GAZZOTTI, 1999, p. 50).

Nessa direção a professora Helena faz um relato emocionado, pois segundo ela a educação se dá pelo amor e afeto:

[...] as demandas são tantas, de todas as ordens, por exemplo, o menino me diz: “não conta pro meu pai, que o meu pai vai me bater”, o pai dele agride ele, e eu trouxe isso para mim, eu queria trazer esse menino para morar comigo, eu queria esse menino para mim (**risos**) queria que esse menino fosse meu. Ouvi essa semana: “cê tá achando o que professora? Eu tenho que arrumar a casa mesmo, trabalhar para minha mãe trabalhar, para dar de comer lá dentro de casa, nós somos em sete irmãos...” e eu trago isso comigo, hoje eu tento não misturar muito, mas cê acaba se envolvendo, às vezes você quer fazer um agrado para a turma, aí você leva um chocolate igual para a turma inteira, cê pensa assim será que essa criança come um doce? Cê faz um agradozinho, pequeno e acaba se envolvendo, sempre assim... Só se fosse uma pessoa muito dura, seca, não tem amor nem por si própria, e eu? Eu não gostaria de ser assim... (Helena).

Ao que parece não é uma escolha envolver-se ou não com as demandas trazidas pelos alunos e alunas. Elas sempre chegam e precisam ser sanadas e que mesmo não existindo uma fórmula padrão, há esforço por parte das professoras

em resolver tais questões, mesmo que seja de forma paliativa, por meio do simples acolhimento e da escuta humanizada.

Carvalho (1999) ressalta que os afetos e afeições trazem bons resultados nos processos educacionais, mas na vida das mulheres professoras esse tipo de comportamento é convertido em noites mal dormidas, tempo de folga gasto na preparação de materiais de aula, isolamento social, cansaço e estresse.

Para falar de forma mais sistemática desses indicadores do mal-estar docente, Esteve (1999) lança mão da classificação estabelecida por Blase (1982), sendo divididos por fatores primários e secundários. O primeiro refere-se a fatores provenientes da atuação do professor dentro da sala de aula, gerando tensões associadas aos sentimentos e emoções negativas. Já os fatores secundários dizem respeito ao ambiente no qual se exerce a docência.

Convém ressaltar que quando esses fatores se associam, o resultado é devastador, podendo inclusive provocar uma grave crise de identidade docente, adoecimento, entre outras incalculáveis perdas. Em relação a isso, Codo e Jacques (2007) afirmam que a forma como os homens e mulheres vivem e trabalham é que irão determinar a forma como eles e elas serão. Assim como já foi dito, por um lado, o trabalho é uma das principais formas de socialização, por outro, pode se tornar fonte de desgastes e sofrimentos. Prosseguem evidenciando que:

É que a noção de que o trabalho pode ser responsável pelo sofrimento psíquico é óbvia, é como se fosse possível enxergar o sofrimento no rosto, no andar das pessoas, no sobrolho franzido das professoras, no olhar de desistência dos bancários, nas marcas do esforço das rugas dos boias-frias (CODO; JACQUES, 2007, p. 19).

Ainda destacaram que a mortalidade e a morbidade são condições socialmente produzidas e inerentes ao processo de apropriação e transformação da natureza. Assim, o trabalho provoca desgaste no trabalhador e esses desgastes

ocorrerão, não só por processos naturais, como envelhecimento e doenças, mas principalmente por fatores psicossociais.

Sobre os indicativos do mal-estar docente, destacamos alguns que aparecem com recorrência nas falas das professoras entrevistadas, entre eles estão os fatores considerados como secundários.

Como se sabe, a ausência generalizada de recursos materiais adequados limita o exercício da atividade docente, mas professores e professoras são cobrados a promover renovações metodológicas desprovidos de recursos (ESTEVE, 1999).

Em sua narrativa Samanta discorre sobre os recursos disponibilizados na escola em que atua:

Nossa são muito escassos! A gente não tem sala de vídeo, a gente não tem a quantidade de exemplares suficientes na biblioteca, a gente não tem acesso aos computadores, na maioria das vezes tem computadores, mas não existe o acesso, a gente muitas vezes não tem materiais... xerox, as salas se encontram em condições péssimas, muitas não têm portas, muitas das que eu trabalhei, não tinham portas, não tinham cortinas, os alunos assistem aula com o sol na cara, então assim... nossa é muito precário falta muita coisa. (Samanta).

A falta dos recursos materiais ainda é somada ao mau estado de conservação dos prédios e edificações (BREUSE, 1984 apud ESTEVE, 1999). É preciso considerar igualmente a questão da inclusão de pessoas com deficiência nesse contexto, pois nem todas as escolas foram preparadas para receber esses estudantes.

Helena trabalha na educação especial e os recursos que são disponibilizados pelas instituições não contribuem para uma efetiva prática profissional. Depende muitas das vezes que ela readapte as atividades para melhor atender aos seus/as alunos/as.

Na primeira escola em que trabalhou com essas crianças, Helena dependia de dividir os espaços com outros profissionais que nem sempre se disponibilizam a isso.

(...) queria que a minha sala fosse grande, para eu montar e desmontar, rolar, brincar, e não tem esse espaço, a quadra é ocupada, minha sala é menor que essa sala que estamos, que aquele quarto, sabe?!. Ai tem uma prateleira, dois computadores, duas mesas, se eu quiser monta um tapete de alfabeto eu não tenho onde montar, ai eu tenho que sair para o pátio e mostrar lá no pátio que tem o desenho do alfabeto já pronto, e o recreio também é lá. Ai os rapazes (monitores, estagiários e professores de educação física) que estão lá olhando o recreio dos meninos, e exigem silêncio... eu acho que o recreio é para chegar e falar o que você quiser, porque a professora mesmo fala para eles, que eles têm o recreio para conversar, mas é porque na quadra da um eco, e não tem um pátio para o recreio, tem muita limitação física! (Helena).

Na atual escola onde Helena trabalha, o problema persiste e ela complementa:

estão dificultando a minha passagem com ela, minha aluna especial e cadeirante, dentro da escola, eu vou ter **(faz uma pausa, abaixa a cabeça)** se eu quiser usar a sala recursos com ela, sair por um portão, não sair na rua, mas, por um outro portão da escola, descer e voltar, vou ter que ter a ajuda de mais uma pessoa para sair com ela lá em baixo, vou ter que adaptar, ou invés de sair com ela lá embaixo, os materiais que eu tenho lá embaixo, subir com todos eles, no dia que eu quiser alguma coisa, eu tenho que ficar indo lá embaixo buscar, a maioria das vezes eu peço ajuda, mas as pessoas fazem vista grossa. (Helena).

As escolas mais afetadas pela ausência de recursos, normalmente são aquelas que ficam distantes de polos centrais, o que pode se tornar um agravante quando pensamos a questão da violência, outra recorrência na fala das nossas entrevistadas.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define violência como uso intencional da força física/poder, real ou em ameaça, contra si próprio, outra

pessoa, grupo ou comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar lesão, morte, dano psicológico, deficiência no desenvolvimento e privação (LIMA, 2004).

Chauí (1980, p. 16) nos ajuda a entender o que seria violência com a definição:

De maneira vaga e genérica, definamos violência como um processo pelo qual um indivíduo (humano ou não) é transformado de sujeito em coisa. Essa “definição” grosseira tem aqui uma finalidade precisa. Estamos habituados a considerar a violência pelo prisma da violação, isto é, como transgressão de regras, normas e leis aceitas por uma coletividade e das quais ela depende para continuar existindo.

Complementando a ideia na escrita de Chauí (1980) sobre a “coisificação” dos indivíduos, Rocha (1996) ressalta que a violência em qualquer que seja sua forma, viola os direitos fundamentais do ser humano, em que o homem deixa de possuir direitos e deveres, e passa a ser visto como um mero objeto.

A violência etimologicamente se diferencia de agressão, enquanto a violência é entendida como a aplicação excessiva de força sobre alguém, a agressão pode ser compreendida como a violência dirigida com o propósito de causar danos (BARO, 1983 apud BATISTA; EL-MOOR, 1999).

Priotto e Boneti (2009, p. 163) contribuem com a discussão ao definirem violência escolar como:

Comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados por, e entre, a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar.

A violência está vinculada a um momento determinado que a sociedade vive, “(...) o que é mencionado como violência em determinado momento

histórico traz as “marcas” dos conflitos sociais que atravessam uma sociedade capitalista” (BARO, 1983 apud BATISTA; EL-MOOR, 1999, p. 140).

Dito isso, a professora Samanta afirma que a violência está presente nas escolas:

[...] eu já acho que vem muito da nossa cultura, cultura de violência social mesmo, todas as referências que essa juventude tem, os meios de comunicação incitam a violência e também eu acho que a família pesa muito, porque a família reproduz muito do que é a sociedade. Você vê é um universo que a gente não tem um preparo para trabalhar nessas condições, a gente não tem respaldo legal também, então, assim, acaba sendo um problema que vai se reproduzindo e toma uma proporção e tomou uma proporção que a própria instituição perdeu o controle, mas existe violência física, violência verbal, então acho que reflete o tipo de sociedade porque como a maioria das pessoas não tem identidade não tem pertencimento elas reproduzem a violência o que é ruim... (Samanta).

Ela afirma não sentir medo da violência escolar, mas assume já ter sido vítima dela na forma verbal duas ou três vezes e pondera:

Muitas vezes eu me senti desprotegida, muitas vezes eu me senti incapaz, mas, enfim, a gente tá sujeito a violência em qualquer lugar, você vai comprar um pão, pode ser atropelado, você pode levar um tiro, você vai entrar na sala de aula, pode ter um aluno ali um psicopata, ele pode te dar uma facada, mas é o risco que você corre em qualquer lugar, como qualquer outro espaço social, não vejo a escola com um espaço de mais violência do que a sociedade, acho que são espaços iguais, (Samanta).

Helena ainda afirma que as violências nas escolas desmotivam os alunos e alunas e começam desde cedo. Segundo ela:

Talvez seja culpa não só dos pais em casa, mas dos professores em si, que acham que eles, os alunos podem quebrar o pau a qualquer momento sabe? Tipo assim, eu num tô nem aí pro que vai acontecer não, eu conseguindo dar minha aula e pronto! Os meninos vão perder o interesse na

escola! Todo momento tem violência, talvez seja pela suposição de que os pais não regulam os meninos. Os pequenos principalmente, chegam lá querendo fazer igual ao Anderson Silva e aquilo acaba machucando aquilo se transforma numa briga e pá! (Helena).

A violência nas instituições escolares impacta também o trabalho de professores/as que nunca foram vítimas diretas de episódios violentos. No plano real mesmo sendo esporádica e isolada, seu reflexo no plano psicológico será multiplicado por até cinco vezes (ESTEVE, 1999).

Mesmo nunca tendo sido vítima de violência no ambiente escolar a professora Helena revela sentir medo: “Eu fico com medo, tento não me envolver e chamo alguém superior, porque eu fico com medo de refletir em mim, isso na escola que eu estou agora, que é periférica” (Helena).

Como resultado dos episódios de violência, ela revela que a motivação em permanecer ali é pequena, e apesar de ter investido na carreira, percebe que mesmo estudando vê sua atuação limitada por muitos fatores que ela não tem condições de controlar.

A perspectiva ambientalista da violência aponta a frustração como um dos modos de sua produção na sociedade, não sendo necessário procurar a violência dentro das pessoas, mas no meio e forma como eles e elas vivem. Nesse caso a violência é utilizada com dois propósitos, como respostas a um objetivo que não fora alcançado ou como forma de conseguir o que se deseja (BARÓ, 1983).

Helena endossa essa passagem quando relata um evento recente na escola onde trabalha. Conta que dois alunos foram agredidos pelo fato de irem à escola bem vestidos, conforme segue:

[...] porque na escola teve uma briga agora, quarta-feira passada que foi caso de polícia, os meninos bateram nos gêmeos, porque os gêmeos estavam bem arrumadinhos, já era treze de rua, os meninos chegaram para estudar lá agora, recente. Teve até polícia, os meninos ficaram rondando a escola, jogando pedras na escola, isso dá medo, muito difícil você querer voltar a querer trabalhar numa escola como essa (Helena).

Em outra instância, Esteve (1999) destaca outro tipo de violência praticada contra as instituições escolares, configurada pelo desejo de vingança, são marcadas pelas pichações, vandalismos, depredações aos prédios, destruição de móveis, paredes, banheiros, entre outros. Nesse grupo podemos citar os danos causados aos bens e patrimônios dos trabalhadores da educação.

Rosa, durante a entrevista contou que ela e outros profissionais da escola já foram atingidos por esse tipo de violência, pois algumas já tiveram suas casas, muros e comércios pichados. Relata já ter tido seu carro riscado dentro do estacionamento da escola e que por esse motivo não tem a intenção de ter um carro melhor e mais novo, pois, isso a tornaria mais visível para alguns alunos.

Alguém capaz de estacionar o carro a menos de duzentos metros de uma escola “quente” é um novato, um inconsciente ou um educador querido por seus alunos elevado pela fama à casta dos intocáveis (HAMON; ROTMAN, 1984 apud ESTEVE, 1999, p. 53).

Para Batista e El-moor (1999), roubos, narcotráficos, assassinatos, rondam as escolas e seus perímetros. As motivações são variadas, entre elas poderíamos citar a exclusão social, que não fica limitada à carência material, mas um processo que em alguns casos impede a construção da autoestima ou a destrói caso ela exista.

As autoras seguem dizendo da busca pela constituição de si, e movidos por necessidades financeiras criadas pelo mercado do consumo e pelas mídias, que alegam que para ser, é preciso ter, alguns acabam indo pelo caminho da criminalidade. Uma forma de reaver aquilo que lhes fora negado pela sociedade. Além das inúmeras “vantagens” oferecidas pelo mundo do crime, existe outro diferencial, um processo seletivo, rápido, simples e para início imediato.

Rosa sublinha que por conta dos inúmeros roubos ocorridos na escola, se viu obrigada a privar seus alunos e alunas de alguns recursos que a própria escola oferece.

Se eles forem, por exemplo, na sala de informática eles roubam mouse, rouba aparelho de computador, roubam tudo! Estão destruindo a sala de computação, roubando na cara do professor e ninguém vê, porque eles são muito espertos, eu nunca levei, porque eu sei que sumir alguma coisa eu que vou pagar, então, eu não levo! Quem já levou, não leva mais, tanto é, que a sala de informática não é usada, (...) tem que mudar? Tem! O que? (Rosa).

Outro desafio apresentado por Rosa é o fato de lidar constantemente com alunos e alunas que declaram ter ligações com o mundo do crime, são meninos e meninas. “Elas as minhas alunas apostam para ver quem vai engravidar primeiro do traficante do bairro, no caso dos meninos, costumam com frequência ir para escola sob efeito de entorpecentes e revelam seus envolvimento com drogas”.

[...] o dia que eu sei que o aluno tá drogado eu deixo ele sair, o dia que ele fala: “que hoje ele não tá bom, que precisa dormir”, eu digo: “dorme, dorme meu filho”, é assim! Cê entende?! Antes eu acordava, agora eu não acordo o menino mais, eu deixo ele. (Rosa).

A ilusão de ter uma vida glamorosa muitas vezes está atrás de todos esses comportamentos que, embora inadequados, foi a única forma encontrada por eles e elas para existirem. Ou seja:

Ter dinheiro, ter coragem, ser admirado pelas mulheres e temido pelos homens, enfim, “se dar o respeito” e também ser praticamente um playboy da periferia do mundo urbano, pode ser uma forma efêmera e perversa de sentir-se integrado, considerado, não ignorado, seja pela aceitação de um grupo, seja pelo medo ou pelo ódio que um inspira no outro (BATISTA; EL-MOOR, 1999, p. 149).

Os atos violentos ocorridos na escola estão entre os fatores que podem causar o mal-estar docente, uma vez que professores e professoras diante de desafios como esses se sentem frustrados/as e questionam seu lugar.

Nessa perspectiva, a professora Samanta narra que:

Ai você repensa sua profissão, ôhhh meu Deus o que eu tô fazendo aqui? Porque que eu tô insistindo? Será que tá valendo a pena? o que eu tô fazendo? Então, a gente repensa, eu independente de ter sido bom ou não o meu dia profissional eu penso na minha carreira, isso todo dia, todo dia eu penso, todo dia! qual que é minha meta? O que eu vou fazer agora? Eu preciso estudar! Todo os dias que eu penso, eu chego à conclusão que eu preciso estudar mais independente do lugar que eu vá! (Samanta).

A violência atualmente é uma das principais preocupações da sociedade. Dentro do cenário escolar ela é considerada um fenômeno antigo, motivada por inúmeros fatores, como a desigualdade social, problema infelizmente longe de ser resolvido.

4.2 Síndrome de Burnout: conceitos e características

Existe um processo de cronificação dos sinais e sintomas apresentados pelos docentes, pelo exercício de suas atividades profissionais e todas as peculiaridades que o trabalho envolve.

No que tange esses fatores, o que mais nos interessa no âmbito da pesquisa, é a Síndrome de Burnout, que começou a ter maior visibilidade e ser estudada a partir de produções de Freudenberg (1974/1975). Embora ele não tenha sido o primeiro a tratar da temática, os seus trabalhos marcaram o momento que tornou visível o tema, e conseqüentemente, desencadeou uma série de outros estudos relacionados ao assunto.

Burnout pode ser definida em poucas palavras, referindo-se aquilo que está no limite e deixou de funcionar por falta de energia. Está associada também a um processo crônico que vem se arrastando ao longo dos tempos. Na realidade, é a resposta a um estado prolongado de estresse, ocorrendo pela

cronificação desse quando os métodos de enfrentamento falham ou são insuficientes. Enquanto o estresse pode apresentar aspectos positivos ou negativos, “Burnout está relacionado com o mundo do trabalho, com o tipo de atividades laborais do indivíduo” (BENEVIDES-PEREIRA, 2014, p. 45).

A Síndrome de Burnout atinge principalmente profissionais que estabelecem relação estreita com outras pessoas, fazendo presente algum tipo de vínculo emocional “havendo uma relação de atenção direta, contínua e altamente emocional com outras pessoas” (CARLOTTO, 2014, p. 190).

A Professora Rosa, em sua narrativa, diz que sempre suspeitou que os seus sintomas estivessem associados ao seu trabalho, até que em uma consulta clínica, o médico confirmou através de exames e testes, que as desconfianças da sua paciente faziam sentido. Ficou estabelecido o nexos causal entre os sintomas que a Professora Rosa apresentava e a forma como seu trabalho estava organizado.

Existe total relação entre o que eu sinto e o meu trabalho. Já foi comprovado e com laudo médico. O médico disse que me daria dois meses de licença e que eu deveria largar a profissão. Fiz tratamento, mas disse a ele, não posso largar, é uma coisa segura, como que eu vou fazer? Ele disse ainda que eu tenho síndrome de burnout, síndrome do pensamento acelerado, respondi um questionário, fiz um monte de coisa, os laudos médicos eram esses, tenho muitas síndromes por conta do serviço. Mas como que você joga seu serviço fora? (Rosa).

Harrison (1999 apud CARLOTTO, 2014, p. 190) nos aponta que a Síndrome de Burnout é o resultado de estresse crônico, próprio do trabalho diário no qual existe “excessiva pressão, poucas recompensas emocionais e pouco reconhecimento”. Isso é típico do trabalho que envolve algum tipo de relação com o outro.

A narrativa da professora Rosa demonstra o desapontamento e frustração em saber que o investimento que ela faz, não vai surtir os resultados que ela gostaria.

Esse tipo de sentimento “traz ao professor um sentimento de impotência, de incapacidade pessoal” (CODO; MENEZES-VASQUEZ, 1999, p. 242). Fica clara a falta de esperança de Rosa em seu trabalho quando questionada a falar sobre o assunto,

Eu pergunto a eles, o querem ser o que? “Funcionários de supermercado”, eles respondem. Entendeu? Enquanto eu pensava que eu tava dando aula para aluno ser médico, advogado, não! Eles não querem isso, pra que eu vou dar uma aula... **(silêncio)** ? Eu tenho muito material bom aqui, eu uso? Não! Meu filho guardou as provas dele tudo, do ensino médio e do simulado dele, para que? Tá lá na gaveta dele, meus alunos não dão conta de nada, eles não tem base, eles não sabem tabuada, como que eles vão saber função do segundo grau. Eu pergunto meu filho quanto que é quatro dividido por dois, não eles não sabem! Eu não falo que eu vou subtrair isso aqui, eu falo que é de mais ou de menos? Você tem que falar assim, cê não pode dizer subtrair ou somar, seu eu disser eu vou dividir! Eles perguntam como é dividir? Respondo, você pega quatro balas e divide para duas pessoas, quantas balas cada um vai ganhar? Isso no ensino médio, é um absurdo! Entendeu? Você não consegue... Eu não trabalho mais com fração, com número negativo, com número decimal, tudo tem que ser o básico, raiz quadrada quanto muito 25! É uai, desse jeito, tenso! (Rosa).

Rosa complementa que está dentro da sala de aula, mas deixa claro que espera ansiosa somente o momento da chegada da sua aposentadoria. É perceptível que a Rosa desistiu há muito tempo.

O “Burnout é uma experiência individual específica do contexto do trabalho” (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001 apud BENEVIDES-PEREIRA, 2014, p. 33).

Para Codo e Menezes-Vasquez (1999, p. 238), o Burnout “é como perder o fogo, perder a energia ou queimar (para fora) completamente”, é uma síndrome em que o trabalhador não consegue mais enxergar o significado do e no seu trabalho. Quando o vínculo que existia é substituído por uma relação racional, ocorre a despersonalização, o profissional deixa de se envolver e se

preocupar com o outro. A despersonalização pode ser entendida como “a perda do sentimento de que estamos lidando com outro ser humano” (CODD; MENEZES-VASQUEZ, 1999, p. 242).

Para Rosa:

O jeito de lidar com os meninos mudou de tanto apanhar, me entende? Vi que da forma como fazia não era o melhor jeito, eu estava ficando doente, doída, pirada, aí resolvi, ou eu mudo eu não vou aguentar o tempo que falta e falta pouco, não vou largar, faltando 5 anos para mim aposentar, não vou largar! Tenho que arranjar um jeito de sobreviver no meio... sabe o quê que eu fiz? Eu tomo remédio, eu trato os meninos muito bem, não cobro mais como eu cobrava antes, você não quer, nós vamos tentar outra forma, que outra forma, eles perguntam? Sei lá, vamos tentando! Entendeu? O estado exige que eu dê nota, eu tenho que fazer eles fazerem alguma coisa, eles não querem, mas o que eu posso fazer? (Rosa).

Como no caso de Rosa, os impactos da Síndrome de Burnout, no ambiente de trabalho, são inúmeros e estarão relacionados às variáveis presentes no contexto social ao qual pertence. Conforme Carlotto (2014, p. 193) “o professor pode apresentar planejamento de aula menos frequente e cuidadoso, menos entusiasmo e criatividade em sala de aula (...)”.

Oh! Antigamente eu corria muito atrás, eu procurava na internet, eu lia livros, eu ainda leio alguma coisa, hoje eu não faço quase nada, vou tentando, empurrando com a barriga, não adianta você querer mudar. Os meninos não têm interesse por coisa nova. (Rosa).

Existem muitas concepções teóricas capazes de definir e explicar a Burnout, de tal modo que Benevides-Pereira (2014 apud CARLOTTO, (2001, p. 34) que divide essas concepções em quatro grupos:

- ✓ Conceção Clínica que preconizaria que as características individuais facilitariam a instalação da síndrome;
- ✓ Conceção Sócio Psicológica nessa perspectiva fatores ambientais associados às características pessoais favoreciam o processo;
- ✓ Conceção Organizacional visa um desalinhamento entre os objetivos da instituição e os objetivos dos colaboradores o que causa desconforto tornando o trabalho fonte de estresse;
- ✓ Conceção Sócio Histórica, que vê uma sociedade cada vez mais individualista e competitiva, normalmente o trabalho envolve outras pessoas, assistir ou ser responsável pelo desenvolvimento dessas torna o trabalho um possível gatilho para o estabelecimento da síndrome.

Já com relação aos sintomas, Benevides-Pereira (2014) os classifica resumidamente como físicos, comportamentais, psíquicos e defensivos. Esses sintomas podem ou não aparecer de forma simultânea, considerando o grau, o tipo e o número de manifestações apresentadas. Pode depender, em alguns casos, de condições pessoais como predisposição genética. Predisposição essa que se associa às condições ambientais como o local e as condições de trabalho.

De forma mais sistematizada os sintomas estão representados na tabela abaixo:

Quadro 2 Resumo esquemático da sintomatologia do Burnout

SINTOMATOLOGIA DO BURNOUT	
FÍSICOS	COMPORTAMENTAIS
Fadiga constante e progressiva	Negligência ou excesso de escrúpulos
Distúrbios do sono	Irritabilidade
Dores musculares e osteomusculares	Incremento da agressividade
Cefaleias e enxaquecas	Incapacidade de relaxar
Perturbações gastrointestinais	Dificuldade na aceitação de mudanças
Imunodeficiência	Perda de iniciativa
Transtornos cardiovasculares	Aumento do consumo de substâncias
Distúrbios do sistema respiratórios	Comportamento de alto risco
Disfunções sexuais	Suicídio
Alterações menstruais nas mulheres	
PSÍQUICOS	DEFENSIVOS
Falta de atenção, de concentração	Tendência ao isolamento
Alterações da memória	Sentimento de onipotência
Lentidão de pensamento	Perda do interesse pelo trabalho (ou até pelo lazer)
Sentimento de alienação	Absenteísmo
Sentimento de solidão	Ironia, cinismo
Impaciência	
Sentimento de insuficiência	
Baixa autoestima	
Labilidade emocional	
Dificuldade de autoaceitação, baixa autoestima	
Astenia, desânimo, disforia, depressão	
Desconfiança, paranoia	

Fonte: Benevides-Pereira (2014, p. 44)

Entre os sintomas citados é possível perceber que vários deles são apresentados em outras patologias, com a exceção dos sintomas defensivos que aparecem com maior frequência em quadros da Síndrome de Burnout.

As perdas decorrentes da Síndrome ocorrem em nível individual, profissional e organizacional, impactando a vida pessoal em relação ao possível abandono da profissão, além da ruptura de laços afetivos, tais como os vínculos de amizade ou com os familiares. No caso institucional, isso se reflete nos resultados e nos custos para novas contratações e treinamentos de novos colaboradores.

O absentéismo, de acordo com a Benevides-Pereira (2014), é um dos sintomas apresentados pela Síndrome Burnout, sendo visto como uma forma de defesa. Muitos professores não conseguem ver outra forma de livrar-se dos sofrimentos que podem ser desencadeados pelo trabalho, que não seja a ausência dele.

Essa ideia de afastamento do trabalho como forma de manter-se distante de um ambiente nocivo é partilhada por uma das professoras participantes, quando questionada sobre seus sentimentos ao saber que seria afastada do trabalho:

Muito bom, **(risos)** muito bom mesmo! Eu tava esperando, eu dizia eu tenho conseguir essa licença, porque eu não dou conta, se eu voltar mais um dia eu fico... **(silêncio)** eu piro! Ano passado nessa época véspera das férias eu tava doida, eu fiquei mais de mês com dor de ouvido, tomei dois tipos de antibiótico e anti-inflamatório, não resolveu, só resolveu depois que eu entrei de férias, de repente meu ouvido desentupiu, engraçado né? É o que o pessoal esse ano falou para mim, foi muito puxado primeiro semestre porque teve copa, ficamos um mês de férias, agora esse ano, agora que eu comecei ter umas crises assim, mas já já tá chegando as férias, falta um mês, não é férias, é quinze dias, vai ser treze dias, mas já tá bom! (Rosa).

Segundo a Rosa, toda a sua família comemorou o seu afastamento do trabalho. Quando perguntada como os seus familiares reagiram ao saber do seu afastamento, ela respondeu eufórica:

Todo mundo ficou satisfeitiíssimo (**risos**), eu ia tá em casa! Eles não têm consciência, eles pensam que eu tô em casa, que eu vou melhorar, porque eu brigo com todo mundo, né? Pelo menos eu estando em casa eu vou ficar mais calma, e fico mesmo! É ótimo, todo mundo acha! (Rosa).

Complementou dizendo que o filho a considerava uma pessoa diferente estando afastada do trabalho. Sobre as reações dele quando informado das suas licenças ou afastamentos, ela diz:

Ahhh eu sou outra, sim! Com certeza! Até meu filho diz que sou outra mãe! Sou outra pessoa, sou completamente diferente, é isso aí! As pessoas que convivem comigo sabem! (Rosa).

Rosa teve recentemente outro filho, ressalta que esperou 18 anos para ser mãe novamente e relata que sempre deu conta de tudo, mas com um ônus muito alto. Hoje seu filho mais velho já está na universidade, namora, é independente. Quando ele era pequeno ela conta que não tinha experiência para lidar com todas as vicissitudes da profissão e da maternidade e que talvez não tenha conciliado bem todas as suas atividades.

Nesse caso torna-se necessário refletir que a família não está consciente que o afastamento do trabalho atesta uma situação de adoecimento, que por si só, não resolverá o problema, ao contrário poderá acarretar uma série de outros desajustes e perdas, Cestari e Carlotto (2012, p. 95) empregam Matsuo (2002) e complementam:

O trabalhador acidentado, mutilado no processo de trabalho, sofre dupla exclusão. A primeira é a econômica, uma vez que o indivíduo perde a sua condição de trabalhador produtivo e ganha a denominação de 'cidadão de segunda classe'. E a segunda, é a social, pois o trabalhador deixa de ser um sujeito autônomo, torna-se inválido, dependente e vítima de preconceitos.

Rosa ainda afirma que seria importante um trabalho multidisciplinar para acompanhar a reinserção dos professores e professoras afastados/as ao ambiente de trabalho, mas com descrença ela diz que funcionaria somente enquanto essa equipe estivesse presente no ambiente de trabalho,

A situação é mesma, não muda nada. Eu só estarei mais descansada para enfrentar tudo de novo, não mudou absolutamente nada! Seria importante muita coisa (**como vê a possibilidade de um acompanhamento multidisciplinar**) Eles vão lá para fazer o que? Não vai mudar nada mesmo, vai só piorar, nos últimos 10 anos cada dia que passa tá pior! A cada dia pior, (Rosa).

Todeschini e Lino (2010) apontam para a necessidade de melhorias nas condições de trabalho do professor, incluindo as ambientais. Para eles, existe um círculo vicioso de afastamentos, sem que os ambientes de trabalho sejam repensados e alterados na busca de melhores condições para os trabalhadores.

Pagar o benefício previdenciário para o trabalhador/a não garante sua permanência no posto de trabalho, é possível que em seu retorno as atividades laborais eles/elas sejam demitidos/as e que o novo/a contratado/a, ocupando o mesmo posto, adoença, se afaste e logo seja substituído, “... a luta central é justamente a modificação do local de trabalho e o estabelecimento de um sólido programa de prevenção” (TODESCHINI; LINO, 2010, p. 33).

O ciclo vicioso dos afastamentos, podem ser pensados como uma estratégia individual ou coletiva de resistência diante dos ambientes de trabalho nocivos. Benevides-Pereira (2014), sobre as faltas justificadas ou não, diz que na ausência ao trabalho mora uma tentativa de suspensão, descanso e alívio, uma possibilidade de reduzir as desordens ocasionadas ali.

Na fala de Rosa, ela diz que os professores e professoras conversam e contam como fazem para conseguir um atestado de afastamento:

Todo mundo tira o atestado, porque normalmente prefere não está lá. Todas estão com sintomas. Semana passada uma professora na minha escola, contou que teve que engolir um sapo, e que não tinha dado certo, ela fala que foi no médico, fingiu, aumentou a dor de cabeça e a dor no pescoço que sentia, ai ele deu uma semana de licença porque ela não dava dando conta de ir para escola, (Rosa).

Ainda sobre o afastamento do trabalho, precisamos considerar que existem os casos subnotificados daqueles profissionais que adoecem, mas por diversos motivos não procuram suporte. Além de outros que adoecem em períodos de férias ou folgas, e aqueles que mesmo estando doentes não entram com o pedido de afastamento.

Machado, Soratto e Codo (2010) revela que existe uma modalidade em que os sujeitos ficam doentes no próprio ambiente onde trabalham, “são construídos espaços para os doentes dentro do próprio trabalho”. Segundo o autor em saúde mental e LER (Lesões por Esforços Repetitivos) isso é comum.

No campo da docência também acontece, depois de uma situação de afastamento o/a profissional volta à escola, porém, dessa vez em função diferente da exercida anteriormente, no entanto, ele seguirá estigmatizado como o/a doente.

Nenhuma profissão se desgasta mais rapidamente do que a do professor (CARLOTTO, 2014 apud DEMO, 1997), de modo que a ocorrência dessa Síndrome sobre o professorado tem sido considerada um problema social estudado em diversos países.

Vale destacar que a Síndrome de Burnout é passível de ser prevenida, desde que existam informações suficientes sobre suas causas, consequências e formas de intervenção (BENEVIDES-PEREIRA, 2014). Deter a informação é imprescindível para que o professor não se sinta responsável ou culpado por sua condição, podendo buscar auxílio quando precisar.

5 BEM-ESTAR DOCENTE: UM CAMINHO (IM)POSSÍVEL?

No presente capítulo almejamos compreender quais fatores estariam envolvidos na construção do possível bem-estar e bem-estar docente. Havia a pretensão de saber como professoras participantes entendiam e buscavam o bem-estar e de que forma lidavam com seus anseios nessa busca. Qual seria o papel da escolha profissional e formação acadêmica nesse emaranhado?

5.1 Em busca da satisfação dentro e fora da escola

Os seres humanos às vezes pensam que são sujeitos felizes porque sobreviveram ao sofrimento, esquivaram-se da infelicidade ou ainda porque satisfizeram parte das suas necessidades.

Não existe, segundo Freud (1996), a felicidade completa, mas, mesmo assim não deverá ser afastada do ser humano a possibilidade de aproximar-se desse objetivo, por um caminho ou outro. Ele nos traz também que não existe uma regra única capaz de contemplar toda a espécie humana em direção a esse objetivo e que cada um deverá, do seu modo, buscar sua forma de aproximação. Para Freud (1996, p. 14),

Não existe uma regra de ouro que se aplique a todos: todo homem tem de descobrir por si mesmo de que modo específico ele pode ser salvo. Todos os tipos de diferentes fatores operarão a fim de dirigir sua escolha. É uma questão de quanta satisfação real ele pode esperar obter do mundo externo, de até onde é levado para tornar-se independente dele, e, finalmente, de quanta força sente à sua disposição para alterar o mundo, a fim de adaptá-lo a seus desejos.

Esse campo não é estático, não existem certezas, independente do caminho escolhido, sempre existirão situações adversas e inesperadas, Freud (1996, p. 15) sinaliza as três principais fontes de sofrimento humano que, segundo ele, origina-se do:

poder superior da natureza, a fragilidade de nossos próprios corpos e a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade.

Dessa forma, estaríamos condicionados as duas primeiras situações, que fogem quase que por completo do nosso controle e domínio, cabendo então, administrar somente a terceira fonte que é a de origem social.

O mal-estar é uma realidade da e na condição humana, e será vivenciado pelas pessoas ao longo das suas trajetórias, o que mudará de indivíduo para indivíduo serão as fontes que o desencadeiam e as formas encontradas para lidar com ele, cabendo a cada um, a depender da sua condição psíquica se adaptar e encontrar as melhores formas de atingir sua meta.

Freud (1996, p. 15), há muitas décadas, disse que os regulamentos estabelecidos pelo próprio homem não os preservava nem os beneficiava e que a “nossa civilização é em grande parte responsável por nossa desgraça e que seríamos muito mais felizes se a abandonássemos e retornássemos às condições primitivas”.

De certa forma homens e mulheres comportam-se de forma a proteger-se das fontes de sofrimento que são parte do processo de civilização a que os indivíduos se veem condicionados, momentos históricos marcaram esse período. Ele cita, por exemplo, a vitória do cristianismo sobre as religiões pagãs, em que os avanços em viagens de descobrimento tornaram visíveis. Povos e raças primitivas eram felizes, apesar da vida simples e dos hábitos sustentados com pouquíssimos recursos, fato que na época chamou a atenção dos europeus.

... eles apareceram aos europeus como se levassem uma vida simples e feliz, com poucas necessidades, um tipo de vida inatingível por seus visitantes com sua civilização superior (FREUD, 1996, p. 16).

Mas, muitos foram os progressos conquistados nas ciências naturais e na aplicabilidade técnica, o poder sobre o tempo e o espaço e o domínio sobre as forças da natureza, no entanto, não foram suficientes para tornar os homens e mulheres mais felizes, embora se sintam orgulhos por suas conquistas, considerando o valor de todos os progressos científicos e técnicos conquistados por eles e elas (FREUD, 1996).

Mas, voltando ao sentido da vida pelos indivíduos, presume-se que eles e elas desejam alcançar a felicidade ou que ao menos possam ver-se livres da experiência de desprazer. Para Freud (1996) a felicidade limitada, podendo ser definida como satisfação repentina, intensa ou episódica, já o sofrimento é um sentimento muito mais fácil de ser experimentado.

Para alcançar a realização existe um trajeto a ser percorrido, e como dito anteriormente isso se distinguirá de pessoa para pessoa, o objetivo é comum, desejam a felicidade ou simplesmente um propósito, a vida. Esse propósito da vida humana já foi questionado e alguns recaem sobre questões religiosas que não discutiremos.

Entre as fontes de realização está o trabalho, ele permeia todos os campos da vida humana, vários pesquisadores como cientistas políticos, filósofos, teólogos, sociólogos, antropólogos, economistas, psicólogos, juristas a produzir conhecimento em torno dos sentidos e significados do trabalho, são diferentes as motivações que os direcionam de acordo com o foco de cada teórico e suas respectivas áreas ou disciplina (PAULA, 2015).

Carvalho (2008 apud FREUD, 1996) aponta que Freud, com ressalvas, chamava a atenção para a relação de trabalho e a busca pela felicidade, principalmente se fosse o trabalho livre, despido da forma de luta pela sobrevivência:

Nenhuma outra técnica para a conduta da vida prende o indivíduo tão firmemente à realidade quanto a ênfase concedida ao trabalho, pois este, pelo menos, fornece-lhe um lugar seguro numa parte da realidade, na comunidade humana [...] A atividade profissional constitui fonte de satisfação especial, se for livremente escolhida, isto é, se, por meio de sublimação, tornar possível o uso de inclinações existentes, de impulsos persistentes ou constitucionalmente reforçados. No entanto, como caminho para felicidade, o trabalho não é muito prezado pelos homens. Não se esforçam em relação a ele como o fazem em relação a outras possibilidades de satisfação. A grande maioria das pessoas trabalha sob a pressão da necessidade, e essa natural aversão humana ao trabalho suscita problemas sociais extremamente difíceis.

O trabalho contribui para o desenvolvimento da identidade do trabalhador e da sua identidade com o grupo do qual faz parte, algumas características colaborariam para que o trabalho tivesse um sentido em si, Morin (2001 apud PAULA, 2015, p. 79) destaca que entre esses fatores estão:

a) ser realizado de maneira eficiente, sendo uma atividade produtiva que agrega valor a alguma coisa; b) ser intrinsecamente satisfatório - o prazer e o sentimento de realização que podem ser obtidos na execução de tarefas dão sentido ao trabalho; c) ser moralmente aceitável - por ser uma atividade que se inscreve no desenvolvimento de uma sociedade, ela deve respeitar as prescrições relativas da sociedade, tanto na sua execução como nos objetivos que ele almeja e nas relações que estabelece; d) ser fonte de experiências de relações humanas satisfatórias, visto que o trabalho é também uma atividade que coloca as pessoas em relação umas com as outras, o que contribui para o desenvolvimento da identidade delas; e) garantir a segurança e a autonomia - em nossa sociedade o trabalho está associado à noção de emprego e regulado por uma remuneração que propicia prover as necessidades básicas, permitindo o sentimento de segurança, autonomia e independência e f) ser uma atividade programada que estrutura e permite organizar a vida diária com horários e rotinas, estruturando o tempo e a vida profissional.

Existe uma distinção entre sentido e significado, tornando necessário uma reflexão, afim de diferenciar e compreender os seus conceitos, inclusive no âmbito do trabalho, Asbahr (2014 apud VYGOTSKY, 1991), revela:

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (VYGOTSKY, 2000, p. 465)

Paula (2015, p. 80) sublinha que o “trabalho desempenha um papel importante no bem-estar psicológico das pessoas, cumprindo fundamental função psicológica, na medida em que satisfaz as necessidades de sentido, afiliação e criatividade”.

Para Morin (2001) são três os estados psicológicos associados à motivação e satisfação no trabalho: o sentido que uma pessoa encontra na função exercida, o sentimento de responsabilidade que ela vivencia em relação aos resultados obtidos e o conhecimento de seu desempenho no trabalho.

Paula (2015) apoia-se em Machado e Bandeira (2012) para lembrar que o bem-estar psicológico baseia-se em princípios da teoria psicológica, sobre o bom funcionamento das pessoas. Uma das definições de bem-estar psicológico seria pautada na: autonomia, relações positivas com outros, domínio sobre o ambiente, autoaceitação, propósito na vida e crescimento pessoal.

Com relação à questão docente, um dos principais fatores causadores do mal-estar docente é atribuído às rápidas mudanças do contexto social, uma condição que poderia ser incluída no terceiro item citado por Freud (1996), como fonte de sofrimento. A sociedade sempre irá impor novas demandas, cobrará por elas, mas não se movimenta no sentido de oferecer meios para que sejam cumpridas.

Mas poderia existir alguma possibilidade de ficar imune ao mal-estar ou ser menos afetado/a pelos desprazeres oriundos do trabalho e das suas relações?

Esteve (1999) torna visíveis duas possibilidades de solucionar a ocorrência do mal-estar, seriam elas por abordagem preventiva e pela formação permanente do profissional.

A forma preventiva está vinculada à formação e estaria dividida: adequação dos processos seletivos, substituição dos enfoques normativos-edfílicos e aliar os conteúdos da formação inicial a prática do magistério (ESTEVE, 1999).

Peretti (1982 apud ESTEVE, 1999) afirma que deveria ser impossibilitado o acesso à docência, de candidatos/as que preenchessem somente os requisitos intelectuais, segundo ele os riscos originários da má escolha profissional, podem, por exemplo, comprometer outras habilidades pré-existentes. No que concerne aos educadores:

não é possível continuar permitindo a entrada, ao acaso de seus estudos, em uma profissão que se tornou muito difícil, de estudantes que correm o risco de ir rumo ao fracasso perante os alunos, apesar de suas qualidades intelectuais e de um reconhecido saber (ESTEVE, 1999, p. 119).

No caso da professora Samanta, quando questionada sobre a isso, narra que:

Bom, **(risos)** é bem complicado... ah! Eu acho que... na verdade eu cai na profissão, eu não escolhi profissão, eu escolhi assim... a única certeza é que eu escolhi as ciências humanas e consequentemente acho que os caminhos foram me levando a ser professora, e eu gostei de ser professora, tenho consciência da fragilidade do sistema tenho consciência dos problemas, mas como falei é o que estou fazendo no momento, gosto de lecionar, mas eu gostaria de lecionar em condições melhores de trabalho, então, se eu estudar mais e eu entrar em uma instituição que me ofereça condições melhores eu vou fazer um nome, fazer carreira, (Samanta).

Já a professora Helena quando abordada a falar sobre a escolha pela profissão docente, admite não ter sido uma escolha, mas uma imposição da família diante da sua condição financeira.

Não era a profissão que eu queria, eu queria ser advogada, polícia, aí minha mãe disse: “vai ser professora, vai ser professora”, eu sempre respondia não! Você não gosta de criança? Então! Isso que minha mãe dizia! Era o que eles podiam pagar no momento, era a pedagogia, antes esse do que nada. (Helena).

O informe Wall (1999), realizado pela Unesco e referenciado por Esteve (1999), destaca a importância de um processo seletivo que contemple não somente as habilidades intelectuais, mas que de alguma forma possa avaliar a personalidade dos futuros candidatos à docência.

Esteve (1999) afirma que essa seria uma forma de evitar o acesso de pessoas com perfis inadequados e que não contribuem com a relação educativa, podendo potencializar os problemas, gerando inclusive consequências psicológicas e danos nos alunos e alunas.

O enfoque normativo orienta o professor para um modelo de professor eficaz e bom, dentro de uma sociedade e um dado momento histórico. O professor/a fica condicionado/a a um modelo de atuação proposto, tornando-se um professor/a estereotipado/a.

Para Esteve (1999), nos enfoques descritivos, espera-se que o professor responda a um conjunto de condições que possam interferir na relação professor-aluno, ele ou ela estuda, se questiona, identifica a lacuna e trabalha no sentido de sanar as suas fragilidades.

Ainda com o foco na formação inicial, espera-se uma adequação dos conteúdos à realidade prática do magistério, marcando a existência de modelos diversos de eficácia e considerando as situações adaptativas.

Carvalho (1999, p. 217) retoma Perrenoud (1993) para defender a inadequação dos cursos de formação, que segundo ele “preparam o professor apenas para situações ideais (...)”, não dando a devida atenção à preparação do futuro profissional, que contempla entre outras situações, que vão desde sinais, sintomas e adoecimento como, por exemplo, a depressão até o insucesso, as questões relacionais e de imposição de disciplina.

A professora Samanta faz uma crítica ao seu processo de formação, pois, segundo ela, ficaram várias arestas no processo formativo, entre elas a falta de autonomia e o contato com a realidade da sala de aula tardio.

Ficaram muitas lacunas na licenciatura. Na licenciatura a gente... **(pausa)**. São muitas horas, são mil horas, foram mil horas, quase dois anos frequentando a sala de aula, mas a gente não tinha autonomia, a gente assistia à aula, aí só no final do curso que a gente pode dar quatro ou cinco aulas é muito pouco de mil horas, acho que a gente poderia ter tido mais prática na sala de aula, mas autonomia mesmo... (Samanta).

O ideal é preparar o corpo docente para além das habilidades intelectuais e disciplinares. Para tanto é necessário o investimento na formação que propicie ao futuro docente condições de lidar de forma madura com os contratempos da profissão. Esteve (1999, p. 130) defende que os/as professores/as estudem e capacitem para “dominar os conflitos do magistério”.

Já no que diz respeito ao processo de formação permanente, existe a necessidade de disponibilizar uma rede de comunicação que atenda integralmente às demandas docentes e não se limitando ao conteúdo acadêmico. É necessário que abarque desde problemas metodológicos até aqueles da esfera social e pessoal que atravessam as questões do magistério.

Quando indagamos as professoras entrevistadas sobre o que seria o bem-estar na docência, elas foram unânimes em dizer que o bom relacionamento com os alunos e alunas. Foram considerados indicadores do bem-estar ainda o

desenvolvimento efetivo dos alunos/as, além das respostas positivas dentro do contexto de sala de aula.

Sobre as relações e trocas que acontecem dentro da escola e que para a professora Samanta são sinalizadores do bem-estar e realização, destacamos três momentos:

(...) socialização mesmo cotidiana a convivência, você ri demais, as vezes você se sensibiliza (...) as vezes é assim... eu fico muito motivada né?, acontece várias coisas num dia só, acho que quando eu dou uma aula... **(pausa)** eu chego na escola e eu vejo que o aluno tá balançando a cabeça, tá prestando a atenção, ai eu fico realizada!

(...)com os alunos já mistura tudo **(risos)** com os alunos é uma relação de amor e de ódio, de... **(pausa)** nossa! Entra muita coisa, assim... eu falo que ao mesmo tempo que ele te destrói ele te alimenta, é a realidade, é meu alimento, eu não sou o tipo de professor que tenho um discurso de me vitimar, pelo menos eu acho que eu não tenho! Não posso perder tempo parar reclamar do meu salário, eu tenho que fazer meu trabalho, eu estou professora no momento, então, eu tenho que ser a melhor, porque eu estou professora! Se eu vou ser professora para sempre? Eu não sei... mas enquanto eu estou eu vou ser a melhor, independe de salário, de carreira de qualquer outra coisa. (Samanta).

A professora Rosa também relata sobre sua boa relação com os alunos e alunas. Ela vê como um fator que contribui para o seu bem-estar e a incentiva a permanecer nas salas de aulas. Devido aos muitos anos de trabalho docente e a experiência de vida aprendeu que o bom relacionamento com eles e elas só traz melhores resultados, ela continua:

O que me faz sentir bem-estar? Ah! A amizade com os meninos, só isso! Acho que isso é tudo! Eles me tratam muito bem, onde eles me veem eles cumprimentam. Na rua fazem questão, até se estão com os pais. Nossa tem bilhetezinho, tem presente, isso vale **(sorri)** ! Mesmo eu sendo brava e durona, as vezes tem que ser brava, mas tem que ser brava e carinhosa. Ninguém me trata com falta de educação, graças a Deus, até aqueles mal-educados, quando eu olho para eles, eles mudam o jeito, por exemplo, eu não chamo

atenção, depois eu chamo eles lá fora e digo: “escuta aqui, que horas que eu fui grossa com você?”. Eles respondem: “a senhora não faz isso!” Ai eu falo: “mas porque você me desrespeitou?” Eles respondem: “mas eu não desrespeitei a senhora não!”. Você conversou a aula inteira, isso é um tipo desrespeito com meu trabalho: eles dizem: “Ah é? Foi mal professora, a senhora me desculpa e tal!”. A partir desse dia toda hora que eu olho para eles, eles já me olham diferente, eu só dou uma olhada. Eu não falo ou grito assim: “Ohh fulano, uai!”. Eu olho, e eles já respondem: “Oh professora foi mal, desculpa!”. Eles voltam a fazer né?! (**risos**). Mas eles dizem: “foi mal mesmo, esqueci professora, é que é hábito”. O carinho dos meninos onde eles me vêm ou dentro da sala mesmo, eles me buscam, fazem cafuné, abraçam, buscam meu material, conversam comigo, isso vale muito, fora isso... (Rosa).

A narrativa da professora Helena não fugiu as observações feitas pelas suas colegas docentes que foram entrevistadas. De acordo com uma delas, o bom relacionamento que mantém com comunidade escolar e, principalmente, com seus alunos/as faz com que ela se sinta realizada, tudo isso somado aos avanços dos meninos/as da educação especial com os quais ela trabalha, que apesar das suas limitações, respondem bem aos seus ensinamentos, sendo esse o seu melhor e maior prêmio.

Eu sinto bem-estar no trabalho, quando vejo que o menino de dar um retorno legal, não a diretora ou professor, mas que todos reconheçam a melhoria do aluno, todos no geral, não é um só reconhecendo o meu trabalho. Ele melhorou, lógico que decorrente do meu trabalho, mas que ele também tem mérito, o mérito não é só meu, acho isso me faz bem! (Helena).

Soratto e Olivier-Heckler (1999b, p. 111), problematizam a questão do trabalho para além de uma forma de sobrevivência, as autoras referem-se a ele como uma atividade nobre e humana, o que antes só existia “na mente humana e que é exteriorizado através do trabalho e passa, assim, a fazer parte do mundo, adquire vida própria, torna-se independente do seu criador e do momento de criação”.

Trabalhar é um entre os modos encontrados por homens e mulheres para pertencerem a um grupo social - através do processo de criação e do reconhecimento da criação. O trabalho determina as múltiplas relações, estabelece *status*, inclui, torna o outro visível, além de contribuir para a formação da identidade (PAULA, 2008).

Antunes (1999, p. 139), defende o trabalho como elemento mediador posto entre o campo da necessidade e o da realização, isto é, “uma vitória do comportamento consciente sobre a mera espontaneidade do instinto biológico quando o trabalho intervém como mediação entre a necessidade e a satisfação imediata”.

Por fim, o trabalho visto como plataforma da práxis social pode ser compreendido no seu sentido mais genérico e abstrato, como produtor de valores de uso resultado de uma relação entre homem e natureza e em sentido primitivo como consequência da transformação dos objetos naturais em coisas úteis.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém escreve para ganhar fama, que, de qualquer maneira, é coisa transitória, ou para atingir a imortalidade. Seguramente, escrevemos em primeiro lugar para satisfazer alguma coisa que se acha dentro de nós, não para as outras pessoas. É claro que, quando os outros reconhecem os nossos esforços, a satisfação interior aumenta, mas, mesmo assim, escrevemos primeiramente para nós mesmos, seguindo um impulso que vem de dentro (FREUD, 2015).

Freire (1996, p. 29) já dizia: “Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade”, pesquise para responder aos meus questionamentos como pessoa e profissional, entretanto, busco sempre aliar meus anseios à relevância social do objeto a ser estudado. Reconheço como disse anteriormente, que não existem produções acadêmicas conclusivas, elas apenas sinalizam que ainda há muito o que se fazer, no fazer ciência (pesquisar), especialmente em humanas...

Ao desenrolar da pesquisa fui surpreendida por um turbilhão de informações, algumas já eram esperadas, no entanto, reconheço que muitas outras me pegaram de surpresa e me assustaram pela forma como vieram à tona, por vezes me senti em confissão.

Caberiam aqui infindáveis reflexões... poderia eu chamar a atenção para várias delas, mas elegi aquelas que estavam atreladas aos objetivos do estudo. Não utilizei nenhum critério específico ou rígido, trouxe pela recorrência com que apareceram e pela forma como fui tocada pelas falas das professoras entrevistadas.

Ricas foram as muitas experiências vividas no período de realização da presente pesquisa. Havia inicialmente a pretensão de identificar como as condições gerais de trabalho poderiam impactar de forma negativa ou positiva a

vida das professoras, causando-lhes mal-estar ou bem-estar na vida dentro e fora da escola. Como lidavam com essas sensações e sentimentos? Que reflexões faziam e fazem a partir das suas atividades?

A literatura já havia me dito que o trabalho ocupará lugar central na vida das pessoas, não foi diferente com as professoras entrevistadas, todas elas deixaram claro a importância que o trabalho tem nas suas vidas.

Disseram ter no trabalho um meio de sobrevivência, por meio dele elas são providas dos recursos necessários para “levar a vida”, conforme sempre dizia uma das professoras entrevistadas, mas foi revelado ainda que devido à má remuneração, lançam mão de trabalhos extras como forma de complementar a renda.

Com considerável frequência elas manifestaram o desejo de abandonar a profissão em busca de melhores salários e condições de trabalho, diziam vislumbrar cargos públicos mesmo que fossem em outras áreas, longe dos caminhos da educação.

Outro fator recorrente em suas falas é o fato de não existir na prática um plano de cargos e salários, o que segundo elas contribui para a desmotivação dos profissionais da educação. Elas revelam que gostariam de galgar melhores posições, mas que não veem condições ou possibilidade para tal dentro do atual cenário.

Crítica constante também é com relação às péssimas estruturas físicas e de recursos oferecidas nos postos de trabalho, somados à insegurança que assombram os/as profissionais devido às fragilidades do ambiente escolar. As entrevistadas são professoras de escolas públicas e por esse motivo fazem parte de um contexto em que acreditam ser normal sentir-se assim, inseguras e expostas, o que contribui para alguns dos sinais e sintomas que apresentam.

Na fala das professoras participantes foi possível perceber que elas vivem frequentes dilemas, elas relataram amar a sala de aula e seus alunos e alunas, mas que os custos físicos, pessoais, sociais, financeiros entre outros

envolvidos na atividade profissional, são infinitamente desproporcionais aos investimentos feitos por elas. Intensa fonte desmotivacional.

Seria possível então, pensar que diante das mazelas apresentadas pelo setor educacional algumas delas se manteriam na atividade profissional basicamente por dois motivos: necessidade de sobrevivência ou amor?

Quando falamos de educação, estamos tratando com um dos mais nobres segmentos de trabalho. Educar é (talvez) um dos primeiros atos políticos a que temos contato ainda lá nas séries iniciais da educação básica, esse ato não vem vazio, neutro, ele vem carregado de orientações ideológicas, e é justamente nesse lugar e nas pessoas que fazem educação que residem nossas esperanças de transformações, acreditamos ser capaz de surgir desse processo pessoas melhores, mais críticas, pensantes, democráticas, solidárias e capazes de transformar a si e aos outros/as.

Tenho consciência do papel da educação e não a posiciono no lugar de redentora única da humanidade e de suas mazelas, mas, gostaria de exaltar o seu importante e indispensável papel na sociedade, sendo assim é inadmissível pensar que hoje muitos desses profissionais busquem sozinhos as melhores formas de existir, resistir e persistir em um segmento sucateado e sem perspectivas de melhoras

Abro um parêntese para dizer que durante as entrevistas as professoras fizeram severas críticas aos seus processos formativos. Entre as lacunas, uma delas dizia que a formação à distância (EAD), não favorece o processo de aprendizagem, que a ausência do espaço físico da sala de aula, lugar onde normalmente são estabelecidas as relações professores/as, alunos/as, colegas e demais trabalhadores da educação fragilizava o processo, a troca de experiências quase nunca acontecia. Em outro momento foi revelado que o pouco tempo dedicado à atuação prática nos estágios, faz com que os futuros professores demorem a conhecer o ambiente real de trabalho. Fica claro que existe um

choque de realidade por parte de alguns novos professores/as ao se depararem pela primeira vez com o ambiente sala de aula.

A minha preocupação ao trazer esses pequenos fragmentos do texto dissertativo, é chamar atenção para um fato que talvez aconteça nas próximas décadas, a extinção da classe docente. Vejam bem, que tipo de pessoa escolheria como primeira opção à docência? E mesmo que o fizesse, seria capaz de manter-se por lá por muito tempo? Será que eles e elas resistiriam?

Foram muitos os percursos trilhados para ouvir o as professoras do nosso grupo de estudo. Poderiam comparar essa missão a de cruzar o oceano a braçadas, não, não foi fácil. Tive primeiramente que fazer um enorme esforço para me encontrar, para depois conseguir ouvi-las. Digo isso porque em inúmeros momentos precisei me despir das leituras que previamente fiz, como forma de me preparar para estar lá, e lá estando por vezes me comportei como uma pessoa que jamais havia lido, fiquei vazia, comum, como uma mera ouvinte ou expectadora, mas, me comichando toda de vontade intervir... um verdadeiro exercício.

Segurei-me. A formação em psicologia propiciou o olhar e escuta diferenciada, no sentido de tentar escutar principalmente o que elas se recusavam em dizer. Muitos momentos das nossas conversas foram regados por pausas, silêncios e suspiros... percebi que elas simplesmente não conseguiam seguir em frente, faltavam-lhes as palavras, engraçada constatação... já que é delas o dom de fala, normalmente as professoras falam muito. Mas por que nunca ou quase nunca falam delas?

Os silêncios constantes nos encontros me fizeram voltar aos tempos de formação, recorri a leituras passadas para entender o que se passava comigo e com elas. Recorri a Nasio (2010), ele diz que o valor do silêncio é equivalente ao das palavras pronunciadas, sendo o silêncio uma forma de manifestação pura do inconsciente.

O analista não escuta somente o que está nas palavras, ele escuta também o que as palavras não dizem. Escuta com a “terceira orelha”, escutando o que dizem o paciente e suas próprias vozes interiores, surge de suas profundezas inconscientes. Um dia Mahler fez esta reflexão: “Em música, o mais importante não está na partitura” (...) Parece-nos bem mais importante detectar o que o discurso esconde e o que o silêncio revela” (NASIO, 2010, p. 23).

Eu me pergunto, poderia o lugar do/a analista ser ocupado pelo pesquisador/a? Ou seria todo pesquisador/a é um pouco analista? Pouco importa.

Cabe perceber e refletir que o silêncio muito diz. É necessário dar voz aos grupos que vêm sendo, com o tempo, silenciados pelo sistema. Da classe docente já retiraram o reconhecimento, condições de trabalho, o prestígio social que até pouco tempo gozavam, agora lhes retiraram a voz, o poder de falar... o que lhes resta?

Considerando o silêncio uma categoria passível de análise, e como uma forma de expressão e comunicação, ressalto que foi possível ouvir muitas inquietações que permeiam as professoras e suas vidas. Muitas delas quando abordadas sobre as temáticas, famílias, filhos, relacionamentos, exercício da profissão, gênero, saúde, adoecimento e trabalho, responderam com longos suspiros, olhos marejados de lágrimas, outras vezes fechados, acompanhados de mãos postas como se orassem, os olhares inquietos também estavam presentes acompanhados de gargalhadas, estariam rindo de quê? Como ignorar isso tudo?

Trazendo à tona um pouco da história das mulheres pesquisadas, posso supor que elas nasceram e foram educadas dentro de princípios que lhes tiraram a voz desde muito cedo, ficou ainda mais evidente, quando grande parte delas relatou ter escolhido a profissão influenciada pelas suas famílias, remetendo à docência a extensão de suas casas.

A pergunta que faço, é o que seria necessário fazer para visibilizar a docência e as suas mulheres? Elas precisam falar, e é imprescindível criar um

espaço onde o diálogo seja possível. Mas onde, como? Quisera eu ser a portadora dessas respostas.

Ouvi por diversas vezes, que seria suficiente ter alguém de confiança com quem elas pudessem desabafar sobre um dia ruim, falar da vida seria uma forma de dividir o fardo que elas por vezes carregam sozinhas.

A docência, hoje, poderia ser comparada infelizmente àquele movimento que realizamos ao nos desfazer um móvel velho, àquele pelo qual alimentamos algum tipo de estima, mas que por falta de coragem não desfazemos por completo. Primeiro isolamos o objeto, o deixamos em um canto, passamos por lá depois de algum tempo e jogamos um lençol em cima, no mais agora é só esperar, a poeira e o tempo se encarregarão do resto. Logo eles ficarão na memória e virarão histórias, somente isso!

Dentro das limitações existentes concluo nesse processo de pesquisa que a docência como qualquer outra atividade profissional transita por altos e baixos, assim, a mesma atividade que enche de alegrias, motivação, amor, além de sustentar as profissionais e suas famílias, também é potencial fator de desgastes e adoecimentos, a depender da forma como essa dinâmica é organizada, assim supomos que o mal-estar e bem-estar sempre estarão presentes no contexto pessoal, profissional e escolar.

Chego aos finalmente e digo que, como psicóloga, que a educação está adoecida e adoecendo os seus trabalhadores, quase um coma. No posto de discente/pesquisadora falo que a máxima “só sei que nada sei”, de Sócrates faz todo sentido, quando se fala ou pensa em “universo” docente. Agora, enquanto ser humano, necessitamos urgentemente rever os nossos conceitos, mais amor, empatia, sensibilidade e solidariedade em todos os seguimentos, a começar pela educação. Educar é um trabalho que se faz a muitas mãos, eu dei um pouquinho da minha, agora espero a sua!

REFERÊNCIAS

ALBARNOZ, S. **O que é trabalho?** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

ANTUNES, R.; DRUCK, G. A terceirização como regra? **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, São Paulo, v. 79, n. 4, p. 214-231, out./dez. 2013.

ANTUNES, R. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005. (Coleção Mundo do Trabalho).

ANTUNES, R. **O Continente do labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 1999. (Coleção Mundo do Trabalho).

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000200003>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Psicologia Escolar e Educacional**, Uberlândia, p. 265-272, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182744>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

BADINTER, E. **Um é o outro**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARÓ, M. I. **Accion e ideologia**: psicología social desde Centroamérica. San Salvador: UCA, 1983.

BATISTA, A. S.; EL-MOOR, P. D. Violência e agressão. In: CODO, W. (Org.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. **Burnout**: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

BRASIL. **Lei nº 3.807, de 25 de março de 1960**. Dispõe sobre a aposentadoria especial. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D53831.htm>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família & escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-83.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BOURDIEU, P. **Contrafogos**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

BRUSCHINI, C. **Trabalho feminino no Brasil**: novas conquistas ou persistência da discriminação. 1998. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lasa98/Bruschini.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

CAMPOS, L. F. L. **Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia**. 4. ed. Campinas: Alínea, 2008.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de burnout e a satisfação no trabalho: um estudo com professores universitários. In: BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. (Ed.). **Burnout**: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. p. 187-212.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, 2002. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a03.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

CARSTENSEN, L. L. Evidence for a life-span theory of socioemotional selectivity. **Current Directions in Psychological Science**, New York, n. 4, p. 151-155, Oct. 1995.

CARVALHO, M. C. A relação sujeito-trabalho-organização na contemporaneidade e a psicanálise: porta de saída ou pacto com o diabo? **Reverso**, Belo Horizonte, v. 30, n. 56, p. 93-101, out. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952008000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 10 jan. 2016.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CESTARI, E.; CARLOTTO, M. S. Reabilitação profissional: o que pensa o trabalhador sobre sua reinserção. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 93-115, abr. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812012000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 maio 2016.

CHAUÍ, M. A não-violência do brasileiro: um mito interessantíssimo. **Almanaque: Cadernos de Literatura e Ensaio**, São Paulo, n. 11, p. 16-24, 1980.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

CODO, W.; JACQUES, M. G. et al. **Sofrimento psíquico nas organizações: saúde mental e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CODO, W. (Org.). **O trabalho enlouquece? Um encontro entre a clínica e o trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 238.

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

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

COELHO, I. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **O educador: vida e Morte**. 6. ed. Rio de Janeiro. Graal, 1985.

COLOM, R.; ZARO, M. J. **A psicologia das diferenças de sexo**. São Paulo: Vetor, 2007.

DANTAS-BERGER, S. M.; GIFFIN, K. A violência nas relações de conjugalidade: invisibilidade e banalização da violência sexual? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 417-425, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2005000200008>>. Acesso em: 13 out. 2015.

DAUPHIN, C. Mujeres solas. In: DUBY, G.; PERROT, M. (Org.). **Historia de las Mujeres**. El siglo XIX: cuerpo, trabajo y modernidad. Madrid: Taurus, 1993.

DEMO, P. A nova LDB: ranços e avanços. São Paulo: Papirus, 1997.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 115, p. 139-154, 2002. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>>. Acesso em: 29 maio 2014.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 2005. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

ENRIQUEZ, E. Instituições, poder e "desconhecimento". In: ARAÚJO, J. N. G.; CARRETEIRO, T. C. (Org.). **Cenários sociais e abordagem clínica**. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: Fumec, 2001.

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

FARBER, B. A. **Crisis in education. Stress and burnout in the american teacher**. São Francisco: Jossey-Bass, 1991.

FRANCO, T.; DRUCK, G.; SELIGMANN-SILVA, E. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 35, n. 122, p. 229-248, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572010000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 dez. 2015.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **O educador**: vida e morte. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa? São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. **Ninguém escreve para ganhar fama**. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/OTkwNDkz/>>. Acesso em: 30 set. 2015.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização** [1929]. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Disponível em: <http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/freud_02.pdf>. Acesso em: 22 maio 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, E. **Pensando o gênero como categoria de análise**: estudos de Gênero. Goiânia: UCG, 1998. p. 41-60. (Cadernos de Área, 7).

HIRATA, H. Paradigmes du Travail, un point de vue transversal. **Futur Antérieur**, Paris, n. 16, 1993. Disponível em: <<http://www.multitudes.net/Paradigmes-du-travail-un-point-de/>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

HYPOLITO, A. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 59-78, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Paulo: Papyrus, 1997.

IWANICKI, E. F.; SCHWAB, R. L. A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. **Educational and Psychological Measurement**, Santa Barbara, v. 41, p. 1167-1174, 1981.

JACQUES, M. G; CODO, W. (Org.). **Saúde mental & trabalho**: leituras 3. ed. Petropolis: Vozes, 2002. p. 7-16.

JESUS, S. N. **Bem-estar dos professores**: estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora, 1998.

KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise**: o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

LIMA, M. P. et al.. O Sentido do Trabalho para Pessoas com Deficiência. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 42-68, 2013.

LIMA, R. H. G. Violência doméstica: os desafios para o Setor Saúde. In: FRANCO, F.; RIBEIRO, P. M.; GRYNER, S. (Org.). **A violência começa quando a palavra perde o valor**. Rio de Janeiro: Núcleo de Atenção a Violência, 2004.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa: Porto Editora, 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 53-67, 1992.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

MACHADO, J.; SORATTO, L.; CODO, W. (Org.). **Saúde e trabalho no Brasil**: uma revolução silenciosa: o Ntep e a Previdência Social. Petrópolis: Vozes, 2010.

MACHADO, W. L.; BANDEIRA, D. R. Bem-estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 4, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2012000400013>. Acesso em: 21 fev. 2016.

MANFRÉ, A. H. **O mal-estar docente e os limites da experiência no tempo presente**: uma leitura Frankfurtiana. 2014. 221 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia escolar**: construção e consolidação da identidade profissional. São Paulo: Alínea, 2005.

MARONEZE, L. F. Z. **A Precarização do trabalho docente na rede estadual de educação básica do Paraná (1995 – 2002)**. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

MARX, K. **Formações econômicas pré-capitalistas**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova cultural, 1996. v. 1.

MATSUO, M. **Acidentado do trabalho**: reabilitação ou exclusão? São Paulo: Fundacentro, 2002. p. 238.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORENO, N. Condiciones de trabajo y salud desde una perspectiva de género. **Jornada de la Red de Médicas y Profesionales de la Salud**, Madrid, v. 9, p. 64-70, 1999.

MORIN, E. M. Os sentidos do trabalho. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 8-19, 2001. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902001000300002>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

MORIN, E. M. **Sens du travail, santé mentale au travail et engagement organisationnel**. Montréal: IRSST, 2008. 62 p. Disponível em: <<http://www.irsst.qc.ca/media/documents/PubIRSST/R-543.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O mal-estar na docência: causas e consequências. **Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 31, p. 139-146, 2002.

NASIO, J. D. **O silêncio da psicanálise**. Tradução Martha Prada e Silva. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2010.

PAIVA, V. et al. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. In: **Educação & Contemporaneidade**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, mar. 1998.

PAULA, A. V. **O alcoolismo entre os mecânicos de manutenção de veículos: um estudo de caso em Belo Horizonte - MG**. 2008. 148 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

PAULA, A. V. **Qualidade de vida no trabalho de professores de instituições federais de ensino superior: um estudo em duas universidades brasileiras**. 2015. 315 p. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2015.

PRIOTTO, E. P.; BONETI, L. W. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, 2009.

ROCHA, Z. **Paixão, violência e solidão: o drama de Abelardo e Heloísa no contexto cultural do século XII**. Recife: UFPE, 1996, p. 10.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 3, n. 22, 1984. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1515/1490>>. Acesso em: 29 maio 2016.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 71-99, 1990.

SELIGMANN-SILVA, E. A inter-relação trabalho-saúde mental: um estudo de caso. **Revista de Administração de Empresa**, São Paulo, v. 32, n. 4, p. 70-79, 1992. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901992000400007>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

SELIGMANN-SILVA, E. Crise econômica, trabalho e saúde mental. In: ANGERAMI, V. A.; STEINER, H.; SILVA, M. C. (Org.). **Crise, trabalho e saúde mental no Brasil**. São Paulo: Traço, 1986. p. 54-132.

SELIGMANN-SILVA, E. Desgaste mental no trabalho dominado. Rio de Janeiro: Cortez, 1994. 322 p.

SELIGMANN-SILVA, E. Psicopatologia e psicodinâmica do trabalho. In: MENDES, R. (Org.). **Patologia do trabalho**. 2. ed. atual. ampl. São Paulo: Atheneu, 2003. p. 1141-1182.

SORATTO, L.; OLIVIER-HECKLER, C. Os trabalhadores e seus trabalhos. In: CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999a.

SORATTO, L.; OLIVIER-HECKLER, C. Trabalho: atividade humana por excelência. In: CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999b.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício do professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=a9gbBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=TARDIF,+M.+Saberes+docentes+e+forma%C3%A7%C3%A3o+profissional.+17.+ed.&ots=GEYDHj5mTu&sig=9UUeKGn7nJ6_mk7mNUra7HfV95s#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 22 fev. 2016.

TODESCHINI, R.; LINO, D. A importância social do Ntep e a busca de integração das políticas públicas de segurança e saúde do trabalhador. In: MACHADO, J.; SORATTO, L.; CODO, W. (Org.). **Saúde e trabalho no Brasil: uma revolução silenciosa: o Ntep e a Previdência Social**. Petrópolis: Vozes, 2010.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. C. (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

VIEGAS, S. **Trabalho e vida**. 1989. (Mimeo). 12 p. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/trabalho-e-vida.html>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 2000.

WALL, W. D. **Éducation et santé mental**. Paris: Unesco, 1959.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Questionário Dados Gerais e Socioeconômicos

Questionário Dados Gerais e Socioeconômicos PP:	
1	Sexo: ()Feminino ()Masculino () Outro:
2	Idade:
3	Naturalidade:
4	Cidade onde reside:
5	Cidade onde atua:
6	Estado Civil:
7	Nº Filhos:
8	É portador de algum tipo de deficiência? Sim () Não ()
9	Como você se considera: ()Branco(a) ()Pardo(a) ()Preto(a)
10	Tipo de Escola: Pública Estadual() Pública Municipal ()
12	Renda Individual: R\$:
13	Residência própria? Sim () Não ()
14	Quantas pessoas residem com você:
15	Possui plano de saúde? Sim () Não ()
16	Exerce outras atividades profissionais? Sim () Não ()
	Quais?: Quando? :
17	Atual situação:
	() Em exercício Tempo Aproximado:
	() Afastado (a) (licença) - Tempo Aproximado:
	() Aposentado (a) - Tempo Aproximado:
	Deseja receber o feedback desse estudo após o seu termino? Sim ()
	Deixe seu email:

APÊNDICE B: Roteiro de Entrevista – estruturada

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO
1 Quais os motivos que o (a) levaram a escolher esta profissão?
2 Considera ter tido uma formação adequada?
3 Em que tipo de instituição concluiu seus estudos? Pública ou Privada
4 Conciliava trabalho e estudo: Sim – Não
5 Existem lacunas presentes em sua formação? A. Como faz para saná-las?
6 Quais características são desejáveis para ser um bom professor/a? Você as detém?
7 O que faz um professor/a?
8 O que é trabalho para você?
9 Como é seu trabalho?
10 Existem desafios a serem enfrentados no exercício da atividade profissional?
11 Na sua opinião qual é o “produto” final do processo educacional? Qual é o resultado final que você espera obter através do seu trabalho?
12 Qual a importância do seu trabalho?
13 Você está satisfeita com seu desempenho? A. O que mudaria?
14 O seu gênero (ser mulher) influencia na sua prática profissional? A. Como essa relação acontece? B. Favorece sua relação com os alunos? C. Influenciou na sua escolha profissional?
15 Considera a docência uma atividade feminina? Porque?
16 O que mantém (ou motiva) você nessa atividade profissional?
17 Relate um dia comum para você. A. Como se sente em um dia desses?
18 Relate um dia do final de semana, feriado ou férias. A. Como se sente em um dia desses?
19 Como são as relações estabelecidas (Colegas, Superiores, Alunos/as, Pais ou responsáveis, Demais funcionários da escola)
20 Relate o que sente com relação ao exercício da docência. (Bem-estar/Mal-estar)

21 O que é ser saudável para você?
22 Como você se cuida?
23 Qual a relação entre seu trabalho e sua saúde? Exemplifique.
24 Usa medicamentos? A. Quais? B. Automedicação? C. Eles são necessários para que você desempenhe suas atividades?
25 Você já se afastou do trabalho temporariamente por motivo de doença? A. Existia relação com o trabalho?
26 Sobre o afastamento do trabalho. A. Como você se sentiu? B. Como seus colegas reagiram? C. Seus superiores diretos? D. Sua família?
27 Existem algum tipo de acompanhamento para que você possa retornar as suas atividades? A. Seria importante existir? B. Quais?
28 Existe alguma estratégia utilizada para afastar um possível desgaste entre o você e o trabalho? Exemplifique. A. Existe alguma ação coletiva na mesma linha? Exemplifique.
29 Sobre a estrutura física e recursos do seu ambiente de trabalho o que poderia me dizer?
30 A violência está ronda as escolas? A. Porque isso acontece? B. Como você se sente? C. Já foi vitimada física ou verbalmente? D. Quais os efeitos da violência? E. Você sente medo?
31 Existe um plano de carreira? A- Ele foi apresentado a você? B- Em que circunstâncias? C- Ele é seguido na instituição que você atua?
32 Sobre seu salário A- Qual o seu nível de satisfação?

B- Ele supre suas necessidades? C- Como você vive de acordo com o salário que recebe? D- Condiz com as atividades que desempenha? E- O que seria um bom salário? F- Desempenha outras atividades para complementar a renda?
33 Como concilia trabalho e família?
34 Como sua família vê o seu trabalho?
35 Leva trabalho para casa? A- Elas consomem quantas horas do seu dia? B- Como se sente tendo que trabalhar em casa?
36 Você se envolveu/envolve em questões extraclasse trazidas pelos seus alunos? A- São de que ordens essas questões? B- Existe alguma forma de não se envolver? Gostaria de agir assim?
37 Seria necessário a oferta de algum tipo de serviço que oferecesse a esses profissionais, um suporte afetivo, psicológico e social?
38 Costuma falar sobre o que sente com seus/suas colegas de trabalho? A. Como eles se posicionam?
39 Deixaria essa atividade? A. Em qual/quais circunstâncias? B. Porque não o fez?
40 Qual ou quais alterações seriam necessárias para mudar o cenário no qual os professores e professoras estão?
Deseja fazer algum comentário?

APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE para Adultos**

Endereço - Campus Universitário da UFLA,
Departamento de Educação – DED, caixa postal 3037.
Telefone: (035) 3829-5182

Nome: _____

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, da Pesquisa na área de Educação intitulada: Docência: Conexões, Resistências e algumas histórias.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisadora e a outra será fornecida a você.

Pesquisador Responsável: Discente: Catia Aparecida Verissimo e
Pesquisadores envolvidos: Orientador: Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

I - TÍTULO DO TRABALHO EXPERIMENTAL:

Docência: Conexões, Resistências e algumas histórias.

II - OBJETIVOS

Geral: A identificação de como as condições gerais de trabalho podem impactar de forma negativa ou positiva a vida das professoras, causando-lhes mal-estar ou bem-estar na vida dentro e fora da escola. Como lidam com essas sensações e sentimentos? Que reflexões fazem a partir das suas atividades?

Específicos:

- ✓ Descrever e analisar a rotina profissional e pessoal das professoras para estabelecer quais as conexões possíveis com o aparecimento do mal-estar docente.
- ✓ Averiguar o contexto de trabalho das professoras e identificar as estratégias de resistência em relação ao mal-estar docente.

III – JUSTIFICATIVA

O interesse em pesquisar o tema surgiu ainda durante a graduação no curso de Psicologia. Durante o período de estágio clínico que, durou aproximadamente 18 meses, tive contato com o tema adoecimento profissional pela primeira vez. Muitos profissionais de diversas áreas procuravam atendimento psicológico para curar e aliviar os seus sintomas, e dentre os diversos profissionais atendidos pela clínica, estava presente professores e professoras. Entre suas várias queixas estava o trabalho, muitos deles diziam que a burocratização do ensino por parte do estado, a educação vista como mercadoria, sucateamento das estruturas, esforço físico, altas cobranças, baixos salários e incentivos, além de uma série de demandas trazidas pelos alunos e comunidade acabavam por contribuir para que ele visse suas energias e saúde se esgotarem. A partir desse cenário poderíamos destacar inúmeras justificativas para o presente estudo, além do interesse da pesquisadora pela temática, mas optamos por sintetizá-los em dois são:

- ✓ A importância social e imensurável dessa classe de profissionais, uma vez que por meio dela os indivíduos estabelecem suas relações com o conhecimento e com a sociedade, construindo-se e tornando-se capazes de construir algo.
- ✓ E por se aliar ao objetivo geral do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Lavras-MG, que espera qualificar professores e professoras para a atuação profissional avançada, buscando entre outros fatores a reflexão sobre a prática pedagógica.

IV - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho intitulado como *Docência: Conexões, Resistências e algumas histórias*. Envolverá aproximadamente quinze professoras de escolas públicas de um município no Sul de Minas Gerais.

Os procedimentos metodológicos serão a revisão bibliográfica, pesquisa de campo, tendo um roteiro de entrevista semiestruturado como instrumento de coleta de dados, a pesquisa inicialmente adotará caráter exploratório porque propicia ao pesquisador maior intimidade com o problema a ser pesquisado, será utilizada a abordagem qualitativa para análise dos dados e construção de um estudo de caso, buscando identificar e descrever como funciona a relação trabalho e adoecimento das professoras da rede pública.

V - RISCOS ESPERADOS

O desenvolvimento deste projeto de pesquisa não representará nenhum risco grave de ordem física ou moral para os sujeitos da pesquisa. Entende-se que os riscos para os envolvidos nesse estudo, sejam na condição de pesquisador ou como sujeitos da pesquisa, poderão ser considerados nulos ou mínimos. O eventual risco de uma má interpretação dos propósitos da pesquisa pelas entrevistadas será sanado por ocasião dos primeiros contatos e apresentação dos objetivos da pesquisa. As participantes serão esclarecidas sobre a forma de coleta de dados, da forma do tratamento e análise das respostas e sobre as estratégias de preservação da identidade dos mesmos. A possibilidade de constrangimento por participar desta pesquisa será evitada pelo fato de que só serão entrevistados aqueles indivíduos que realmente se dispuserem a participar voluntariamente deste estudo, tendo previamente assinado o termo de consentimento livre e esclarecido.

VI – BENEFÍCIOS

Como benefícios da pesquisa, apontamos maior conhecimento sobre o tema abordado, possibilitando subsídios para implementação de

políticas públicas de controle e prevenção do adoecimento, da promoção da saúde no trabalho, além de aumentar a visibilidade sobre esse assunto dentre os profissionais da área no município. Tais contribuições são importantes por possibilitarem a formulação de estratégias de estudo/intervenção para garantir uma melhor orientação aos professores do município, objetivando que elas busquem o melhor atendimento de acordo com suas demandas.

VII - RETIRADA DO CONSENTIMENTO

Você está sendo convidada a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária. Seu consentimento com relação à participação na pesquisa poderá ser retirado sem quaisquer danos, da mesma forma que procedimentos metodológicos e demais questionamentos poderão ser interrompidos e ou recusados, se necessário. Não haverá previsão de gastos e ressarcimento, uma vez que o projeto não contempla despesas nem tampouco pagamento ou gratificação financeira para o voluntário participante do estudo. Afirmamos ainda que você não será identificado (a) sob hipótese alguma. Todos os dados confidenciais da pesquisa e demais informações obtidas serão mantidas em sigilo, sendo divulgadas apenas desde que não comprometam nem tampouco coloquem em risco a sua privacidade.

Quaisquer dúvidas surgidas, sugerimos quem entrem em contato com o orientador Fábio ou pesquisadora envolvida Catia por meio do email catiaverissimo@yahoo.com.br, telefone (35) 9.8839.3666.

VIII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Este estudo tem duração prevista de 24 meses, compreendendo o período dos primeiros meses como o momento de levantamentos referentes a literatura nacional e internacional sobre a temática. Posteriormente buscará identificar as instituições por nomes, tipos de instituições em categorias, relacionando projeto de pesquisa/estudo e literatura pertinente a redação da 1ª versão da dissertação para a

qualificação, como descrito no cronograma de execução do projeto. Portanto, o estudo será considerado encerrado, ao final dos 24 meses previstos, com a apresentação e defesa da versão final da dissertação, com as impressões do pesquisador, orientador e colaboradores envolvidos no desenvolvimento deste. Ademais, como principal critério para suspensão deste estudo, toma-se como base à desistência espontânea dos sujeitos contatados.

IX – CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu _____ RG _____ e inscrita no CPF número _____, idade _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo, **Docência: Conexões, Resistências e algumas histórias**, como sujeito da pesquisa. Declaro ter sido devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora Catia Aparecida Verissimo sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido ainda o sigilo e a possibilidade de retirada de meu consentimento a qualquer momento, sem que esta ocorrência conduza a quaisquer penalidades.

Lavras, _____ de _____ de 20 _____.

NOME (legível) _____

ASSINATURA _____

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-Reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-1127.

Eu, **Catia Aparecida Verissimo**, responsável pelo projeto de pesquisa **Docencia: conexões, resistências e algumas histórias**. Declaro que

obtive de forma voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa (ou representante legal) para a participação e realização deste estudo.

Professora Participante

Catia Aparecida Verissimo - Mestranda em Educação – UFLA

Assinatura da pesquisadora responsável pela pesquisa

Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis – Orientador – UFLA

Assinatura do orientador responsável pela pesquisa

Dúvidas e maiores informações: Catia (35) 9.8839.3666 ou pelo email: catiaverissimo@yahoo.com.br