



**UFAM**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ANÁLISE PSICODINÂMICA DO TRABALHO DE PROFESSORES DE  
UMA ESCOLA RURAL DO MUNICÍPIO DE IRANDUBA/AM.

MARIA LETÍCIA MESSIAS ROSAS

MANAUS - AM  
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ANÁLISE PSICODINÂMICA DO TRABALHO DE PROFESSORES DE  
UMA ESCOLA RURAL DO MUNICÍPIO DE IRANDUBA/AM.

MARIA LETÍCIA MESSIAS ROSAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, na Linha de Processos Psicológicos e Saúde.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosângela Dutra de Moraes

MANAUS - AM  
2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo ou pesquisa, desde que seja citada a fonte.

Ficha Catalográfica  
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

R788a Rosas, Maria Letícia Messias

Análise psicodinâmica do trabalho de professores de uma escola rural do município de Iranduba /AM /Maria Letícia Messias Rosas.- Manaus: UFAM, 2012.

145f.; il. color.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Amazonas, 2012.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosângela Dutra de Moraes

1. Psicodinâmica do trabalho 2. Trabalho docente 3. Clínica do trabalho I. Moraes, Rosângela Dutra de (Orient.) II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDU (1997)371.1:331.1(811.3(043.3)

# ANÁLISE PSICODINÂMICA DO TRABALHO DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA RURAL DO MUNICÍPIO DE IRANDUBA/AM.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, na Linha de Processos Psicológicos e Saúde.

## **Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosângela Dutra de Moraes – UFAM (Presidente)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Lídia Rochedo Ferraz – UFAM (Membro interno)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Janine Kieling Monteiro – UNISINOS (Membro externo)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Iolete Ribeiro da Silva – UFAM (Suplente Interno)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Soraya Rodrigues Martins - UNB (Suplente externo)

Conceito: \_\_\_\_\_

À minha mãe Maria Cléia Messias Rosas  
que há muito tempo também foi professora  
e que apesar de não mais exercer a docência  
nos espaços formais das escolas, ensinou-  
me ao longo de toda minha vida as lições  
mais preciosas que já tive, das quais jamais  
vou esquecer e espero um dia poder passar  
adiante para meus filhos e netos seguindo  
seu exemplo.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, ouvidor de todas as minhas preces, que me conforta nos momentos de angústia, conduz-me nas dificuldades e me proporciona experiências sublimes.

A toda minha família, pois cada um a sua maneira me incentivou a lutar, aproveitar as oportunidades e sempre persistir em busca dos meus sonhos. Em especial aos meus irmãos: Raimundo Agno, Patrícia Rosas e Marciane Campos pelo apoio e pela torcida. E, à minha mãe, Maria Cléia Messias Rosas, meu maior exemplo, que sempre esteve ao meu lado, apoiando-me incondicionalmente e me incentivando a continuar quando as dificuldades teimavam em surgir pelo caminho.

À minha querida vizinha Madalena Messias Rosas (*In-Memorian*) por sua doçura, pelo seu carinho e pela maior lição que deixou: sempre olhar a vida com otimismo.

Aos meus queridos: Amanda Gabriela, Amanda Roldão, Anne Marie, Bianca Lima, Enfbia Biá, Fabiane Cardoso, Fernanda Elisa, Gerson Reis, Humberto Vasconcelos, Liliane Palheta, Maria do Carmo Gusmão, D. Nilza, Raôni Camilo e Vanessa Sena que em paralelo ao crescimento e formação intelectual promovidos pelo mestrado, ajudaram-me a crescer como pessoa e com os quais pude compreender o sentido e o valor do amor e da amizade.

Aos professores do Departamento de Psicologia, sobretudo ao professor Ewerton Helder que me incentivou a participar da seleção de mestrado e a professora Ana Cláudia Leal Vasconcelos com quem pude aprender muito sobre a vida docente.

Aos professores do programa de mestrado em psicologia: Dra. Cláudia Sampaio, Dra. Denise Gutierrez, Dr. Nilson Gomes e Dra. Suely Mascarenhas que por meio de suas exposições instigantes revelaram uma pequena parte de um mundo de conhecimentos a ser desvelado.

Aos professores convidados: Dr. Konrad Reschke, Dr. Macus Stück, Dr. Luis Alberto Presa, Dra. Evelyne Mainbourg, Dr. Geraldo Vieira da Costa; que durante os *Seminários em Psicologia* propiciaram momentos de vivências indescritíveis e de profundo aprendizado.

À minha orientadora, Dra. Rosângela Dutra de Moraes por seu exemplo em uma atuação profissional sempre pautada na ética e no respeito ao ser humano. Pela paciência, generosidade e elegância ao expor suas impressões sinceras e construtivas.

À Dra. Ana Magnólia Mendes com quem pude contar em minha banca de qualificação, cujas sugestões me levaram a reformular os caminhos metodológicos seguidos durante a pesquisa e ousar enveredar pelos caminhos da *Clínica do Trabalho*, o que sem dúvida me proporcionou um imenso crescimento pessoal e profissional.

Aos colegas do mestrado pelos debates sempre muito construtivos que por vezes romperam os limites das salas de aula e ganharam os corredores, o cyber espaço e a vida. Pelos cafés, pelas caronas e por simplesmente compartilhar as vivências durante os dois anos do mestrado.

À Juliana Coutinho Borges, minha *partner* no mestrado, com quem compartilhei dúvidas, angústias, descobertas e realizações.

Aos alunos da graduação que me auxiliaram na pesquisa, em especial, a Anderson Ares que atuou como co-pesquisador, a Aline Souza e Suzy Evellynn que fizeram as transcrições das sessões de clínica do trabalho.

Aos membros do Laboratório de Psicodinâmica do Trabalho da UFAM pelos debates, reflexões e construções, que foram fundamentais, principalmente, durante o processo de análise dos dados da pesquisa.

À Socorro de Fátima Moraes Nina pela empatia com minhas angústias na época em que os entraves burocráticos me obrigaram a reestruturar o projeto inicial, pelo empenho desprendido e auxílio na escolha do novo campo de estudo, pela intermediação na formalização do grupo de informantes da pesquisa e pelas conversas leves e construtivas que nos momentos de dificuldades foram um alento.

À Tânia Leal, secretária do mestrado, por seu carinho, presteza e eficiência quando solicitada para a resolução de questões burocráticas.

À Iraci Farias Polesel e Maria Amélia Nobre de Carvalho, enfermeira e psicóloga do CAPS/ Iranduba que intermediaram o contato com a direção da escola onde a pesquisa foi realizada.

À Cristiane Bullestes e Perpétua Socorro, respectivamente pedagoga e diretora na escola que serviu de cenário para este estudo.

A cada um dos professores que participaram como informantes da pesquisa de forma implicada e comprometida, por seus relatos e confiança.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), pela bolsa de estudos concedida durante o mestrado.

A todos, muito obrigada!

*“O ensino é uma profissão paradoxal. De todos os trabalhos que são ou aspiram a ser profissões, só do ensino se espera que crie as habilidades humanas e as capacidades que permitirão aos indivíduos e às organizações sobreviver e ter êxito na sociedade do conhecimento de hoje. Dos professores, mais do que de qualquer outro profissional, espera-se que construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam as capacidades para a inovação, a flexibilidade e o compromisso com a mudança que são essenciais para a prosperidade econômica. Ao mesmo tempo, espera-se que os professores mitiguem e equilibrem muitos dos imensos problemas que a sociedade do conhecimento cria, tais como o consumismo excessivo, a perda da comunidade e o incremento da distância entre ricos e pobres. De alguma forma, os professores devem tentar alcançar essas metas aparentemente contraditórias de forma simultânea. Esse é seu paradoxo profissional” (Hargreaves, 2004, p. 25).*

## RESUMO

ROSAS, Maria Letícia Messias. *Análise psicodinâmica do trabalho de professores de uma escola rural do município de Iranduba/AM*. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2012.

A reestruturação produtiva que alcançou sua forma mais ostensiva nas décadas de 80 e 90, também teve forte impacto sobre o sistema educacional, gerando novas demandas, que repercutiram nas formas de gestão e organização do trabalho docente. O objetivo da pesquisa foi compreender aspectos da experiência intersubjetiva presentes no trabalho de professores do ensino fundamental de uma escola pública, situada na zona rural do município de Iranduba no Amazonas; utilizou-se abordagem qualitativa, elegendo o aporte teórico-metodológico da Psicodinâmica do Trabalho, empregando como método a *clínica do trabalho dejouriana*, seguindo as etapas: pré-pesquisa, através do contato com a gestão e análise da demanda; pesquisa propriamente dita, desenvolvida em oito encontros em um espaço destinado à fala, escuta e observação clínica; e a validação e refutação dos resultados. Participaram da pesquisa sete professores. O estudo evidenciou que a organização do trabalho é fortemente marcada pela distância entre o prescrito e o real. A imposição de normas está, de modo geral, relacionada à escolha da metodologia e do material didático, feita quase sempre sem consulta prévia aos educadores. As condições de trabalho revelam-se inapropriadas para a prática da atividade docente, com espaços físicos inadequados, insuficientes ou inexistentes, salas superlotadas e falta de material pedagógico. A dinâmica das relações envolve, por um lado, o prazer decorrente da percepção de progresso dos alunos e, por outro, o sofrimento associado à dificuldade em estabelecer parceria entre a família e a escola, além da impossibilidade de criar vínculos de confiança com a hierarquia. A mobilização subjetiva é viabilizada através do uso da inteligência prática por meio de recursos derivados da intuição e da experiência acumulada ao longo dos vários anos da profissão; da cooperação que surge diante de situações que remetem a experiências compartilhadas pelos professores; e do reconhecimento proferido tanto pelos pais dos alunos, na forma de julgamento de utilidade, quanto entre os pares, indicando uma avaliação da beleza e estética do trabalho. No entanto, a falta de reconhecimento por parte dos superiores hierárquicos leva à restrição da mobilização subjetiva, além de dificultar a transformação do sofrimento em prazer no trabalho. O sofrimento aparece vinculado ao desinteresse dos alunos, à dificuldade em abordar certas temáticas transversais e à pressão por metas de aprovação. Diante do sofrimento, os professores recorrem às estratégias de enfrentamento, principalmente a transgressão do trabalho prescrito, e às estratégias de defesa, baseadas na racionalização, na resignação e no presenteísmo. Identificaram-se como sinais e sintomas do adoecimento: problemas de garganta, inflamações do glóbulo ocular, aumento da diabetes e da pressão arterial. Existem ainda indicativos para as patologias do trabalho, dentre as quais se destacam a sobrecarga e o risco de depressão decorrente da alienação social. Acreditamos que a pesquisa possibilitou a compreensão de vivências intersubjetivas presentes no trabalho docente em contexto rural, sinalizando a importância de ampliar os estudos com a utilização da clínica do trabalho *stricto sensu*.

Palavras-chave: trabalho docente, psicodinâmica do trabalho, clínica do trabalho.

## ABSTRACT

ROSAS, Maria Letícia Messias. *Psychodynamics analysis of work of teachers in a public school in the rural municipality of Iranduba/AM*. (Master's Paper) Post-Graduation Program in Psychology. Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2012.

The productive restructuration that reached its most ostensible form in the 80s and 90s, also had a massive impact on the educational system, creating new demands which had effects on the management and organization of teaching work. The purpose of this research was to understand aspects of the inter-subjective experience in the work of elementary school teachers in a public school, located in the rural municipality of Iranduba in Amazonas. A qualitative approach was made, taking the theoretical and methodological subsidies from the Psychodynamics of Work, utilizing the *dejourian clinic of work* as a technique by taking the following steps: pre-investigation, through the contact with the management and analysis of the demand; research itself, performed in eight meetings, in a space for talking, listening and clinical observation; and at last, validation or refutation of results. Seven teachers participated in the research. The study revealed that the organization of work is strongly marked by the gap between prescribed and real. The imposition of rules is mostly related to the given methodology and didactic material, often selected without prior notice and approval by the educators. The working conditions turn out to be inappropriate for teaching practice, with inadequate, insufficient or non-existent physical spaces, overcrowded classrooms and lack of teaching materials. On the one hand, the dynamics of the relationship involves the pleasure arising from the perception of students' progress, and on the other, the pain associated with difficulty in establishing a partnership between families and school, in addition to impossibility to build a bond of trust with the hierarchy. The subjective mobilization is made possible through the use of practical intelligence by features derived from intuition and experience amassed over the years of career; by cooperation that arises in situations that lead to experiences shared by teachers; and by the recognition given both by parents, in the form of acknowledgement of utility, and among peers, indicating an evaluation of beauty and aesthetics of the work. However, the lack of recognition by superiors leads to restriction of subjective mobilization, and hinder the transformation of suffering into pleasure at work. Suffering appears linked to students' disinterest, difficulties in addressing some cross-cutting issues and pressure for student approval goals. In front of suffering, teachers resort to coping strategies, primarily the transgression of the prescribed work, and to defence strategies based on rationalization, resignation and presenteeism. Some signs and symptoms of illness were identified: sore throats, inflammation of the eyeball, increased blood pressure and diabetes. There are also evidences of work pathologies, such as overload and the risk of depression due to social alienation. We believe that the research has allowed us to understand these inter-subjective experiences in teaching in a rural context, signalling the importance of expanding the studies with the use of clinic of work in *stricto sensu*.

Keywords: teaching, psychodynamics of work, clinical work.

## LISTA DE SIGLAS

ACT – Análise Clínica do Trabalho

APMC – Associação de Pais, Mestres e Comunidade

CAPS – Centro de Atenção Psicossocial

CEREST – Centro de Referência em Saúde do Trabalhador

CNST – Conferência Nacional de Saúde do Trabalhador

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LAPSIC – Laboratório de Psicodinâmica do Trabalho

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OCT – Organização Científica do Trabalho

OT – Organização do Trabalho

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIM – Polo Industrial de Manaus

RMM – Região Metropolitana de Manaus

SEDUC – Secretaria do Estado de Educação do Amazonas

SEMEI – Secretaria Municipal de Educação de Iranduba

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

ZFM – Zona Franca de Manaus

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>17</b>
<b>1.1 Sobre a psicodinâmica do trabalho: contextualização histórica e aspectos epistemológicos</b>	<b>17</b>
1.1.1 A passagem da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho	19
1.1.2 Principais conceitos da psicodinâmica do trabalho	22
1.1.3 Organização do trabalho: a distância entre o prescrito e real	22
1.1.4 Prazer-sofrimento no trabalho	24
1.1.5 Estratégias de defesa	26
1.1.6 Estratégia de mobilização subjetiva	28
1.1.7 Psicodinâmica do reconhecimento	29
1.1.8 Patologias relacionadas do trabalho	33
<b>1.2 O impacto da reestruturação produtiva sobre a atividade docente</b>	<b>36</b>
<b>1.3 A implicação subjetiva no trabalho docente</b>	<b>40</b>
<b>CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO</b>	<b>44</b>
<b>2.1 Ponderações acerca da contextualização da pesquisa a partir da abordagem qualitativa</b>	<b>44</b>
<b>2.2 O método na perspectiva da psicodinâmica do trabalho</b>	<b>46</b>
<b>2.3 Um pouco sobre a história do Município de Iranduba e da Comunidade de São Sebastião</b>	<b>51</b>
<b>2.4 O percurso da pesquisa</b>	<b>53</b>
2.4.1 Entre o rio e a estrada: o trajeto até o local da pesquisa	53
2.4.2 Caracterização do campo de pesquisa: a escola	58
2.4.3 O coletivo de pesquisa: constituição do grupo de informantes	59
<b>2.5 Coleta e análise dos dados</b>	<b>61</b>
2.5.1 Instrumentos	61
2.5.2 Procedimentos	62
2.5.2.1 Pré-pesquisa	62
2.5.2.2 Pesquisa propriamente dita	64
2.5.2.3 Validação e refutação dos dados	68
<b>CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>70</b>
<b>3.1 Eixo I – Organização do trabalho</b>	<b>70</b>
3.1.1 Conteúdo das tarefas	70
3.1.2 Normas e controle	72
3.1.3 Sobrecarga	78
3.1.4 Dinâmica das relações	81
A. Interação com os pares	82
B. Interação com os superiores hierárquicos	84
C. Interação com a clientela	87
3.1.5 Modos de gestão	91
<b>3.2 Eixo II – Mobilização subjetiva</b>	<b>95</b>
3.2.1 Inteligência prática	96

3.2.2	Cooperação	99
3.2.3	Espaço de discussão	102
3.2.4	Reconhecimento	104
	A. A experiência do reconhecimento	105
	B. O não reconhecimento do trabalho	107
	C. Do sofrimento ao prazer: busca de sentido do trabalho	111
<b>3.3</b>	<b>Eixo III – Sofrimento, defesas e patologias</b>	<b>113</b>
3.3.1	Agravantes do sofrimento no trabalho docente	114
3.3.2	Estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores	119
3.3.3	Estratégias de defesa identificadas no trabalho docente	122
3.3.4	Sinais e sintomas de adoecimento	124
3.3.5	Indícios das patologias de sobrecarga e de depressão	125
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>128</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>132</b>
	<b>APÊNDICE 1</b>	<b>143</b>
	Termo de consentimento livre e esclarecido	
	<b>APÊNDICE 2</b>	<b>145</b>
	Questionário sócio-demográfico	

## INTRODUÇÃO

A evolução da humanidade pode ser observada diariamente nas inúmeras mudanças que afetam indistintamente todos os setores da sociedade. As inovações tecnológicas e científicas se processam em uma velocidade espantosa e configuram-se como principal via para as transformações ocorridas no mundo inteiro.

No que diz respeito ao mundo do trabalho, as transformações impuseram aos trabalhadores dos mais diversos segmentos, a necessidade de reformular suas práticas profissionais para adequar-se às novas demandas, sob a pressão de que os processos automatizados cumpriram tarefas anteriormente desenvolvidos por homens, ocasionando a diminuição considerável dos postos de trabalho.

No entanto, apesar da tese do fim da centralidade do trabalho, é inegável que este continua ocupando um lugar essencial na vida humana, “atravessando a estrutura socioeconômica, cultural e ética da sociedade ocidental. Consequentemente, marcando a subjetividade de todos, balizando modos de ser e estar no mundo” (BAIERLE e MERLO, 2008, p. 2).

O setor educacional não ficou isento às transformações ocorridas no mundo do trabalho; ao contrário, a educação teve seu papel e função questionados, sendo apontada como elemento fundamental no processo de mudança, devendo responder às transformações ocorridas na estrutura da sociedade, principalmente nos novos processos produtivos, que exigem a formação de trabalhadores flexíveis e polivalentes. Desse modo, a sociedade direciona à escola, dentre outros, o papel de preparar os profissionais que irão abastecer o mercado de trabalho (SCHNEIDER, 2006).

Conforme assevera Silva (2010), as mudanças propostas para a educação no Brasil revelaram vários desafios à formação e ao desenvolvimento do trabalho docente, onde o papel do professor passa a ser constantemente questionado e redefinido de diversas formas.

As modificações realizadas no sistema educacional brasileiro provocaram reflexos significativos na subjetividade dos professores. As demandas direcionadas para a escola são dotadas de novas finalidades, que não apenas a formação de cidadãos. Tais exigências aumentam as expectativas sociais quanto ao trabalho docente e influenciam a forma como se estabelecem as relações sócio-profissionais; o próprio sentido do trabalho é afetado, tendo como consequência a desestruturação das relações

intersubjetivas e o agravamento do quadro de sofrimento físico e psíquico, decorrente das novas características da organização do trabalho.

A realidade vivenciada por milhares de professores nas últimas décadas chama a atenção de diversos pesquisadores que buscam compreender as implicações subjetivas decorrentes da reestruturação do trabalho docente. Nesse sentido podemos encontrar os estudos realizados por Arroyo (1989), Costa (1995), Esteve (1999), Nóvoa (1999), Neves (1999), Codo (1999), Brito, Athayde e Neves (2003), Silva (2003), Gasparini, Barreto e Assunção (2005), Neves e Seligmann-Silva (2006), Noronha, Assunção e Oliveira (2008) e Abdalla (2009). Esses estudos são fundamentados a partir de diferentes abordagens teórico-metodológicas e contribuem para a compreensão de aspectos singulares do universo que compreendem a profissão docente.

Diante do exposto, este trabalho teve como objetivo geral compreender as vivências subjetivas e intersubjetivas presentes no trabalho de professores que atuam em uma escola pública da zona rural do município de Iranduba no Amazonas.

Os objetivos específicos visaram:

- Identificar os principais agravantes do sofrimento e as estratégias defensivas utilizadas pelos professores;
- Examinar as manifestações da inteligência prática da cooperação e do reconhecimento;
- Identificar possíveis patologias relacionadas ao trabalho;
- Destacar os elementos que potencializam a mobilização subjetiva com vista à ação transformadora do sofrimento em prazer no trabalho.

Para tanto, recorreu-se aos pressupostos teóricos e metodológicos da psicodinâmica do trabalho inspirado na clínica do trabalho *dejouriana*, com intuito de lançar luz sobre aspectos da profissão docente a partir do olhar e da compreensão dos próprios professores.

A dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo destina-se à apresentação do referencial teórico que fundamenta a pesquisa, com ênfase na evolução da psicodinâmica do trabalho enquanto disciplina autônoma e no desenvolvimento de seus principais conceitos; em seguida é feita uma breve incursão sobre o impacto da reestruturação produtiva na atividade docente, evidenciando a implicação subjetiva dos educadores a partir de tais transformações.

O segundo capítulo apresenta a trajetória metodológica percorrida para a concretização deste estudo. Descreve-se o método preconizado por Dejours (1992, 2008a) aludindo ao planejamento, viabilização e consolidação da pesquisa a partir das recomendações propostas nas três fases que compõem as pesquisas de base psicodinâmica.

E, por fim, o terceiro capítulo é destinado à análise e discussão dos resultados, fundamentados na teoria psicodinâmica do trabalho e organizados com o auxílio na técnica de análise clínica do trabalho proposta por Mendes e Araújo (2011).

As considerações finais trazem uma proposta de reflexão acerca dos resultados obtidos, com o intuito de compreender os processos subjetivos e intersubjetivos manifestados nas falas dos professores e, a partir disso, refletir acerca de possibilidades de mudanças que favoreçam primeiramente a interlocução entre os atores envolvidos no processo educativo e, posteriormente, promovam desdobramentos positivos tanto para a organização do trabalho em seu sentido estrutural (divisão das atividades e delimitações hierárquicas) quanto na prática docente direcionada ao ensino propriamente dito.

## CAPÍTULO I

### REFERENCIAL TEÓRICO

Os mundos do trabalho vêm sofrendo profundas mudanças tanto em sua natureza como em sua qualidade, submetendo com isso os trabalhadores a um verdadeiro processo de *(des)reestruturação subjetiva* (FONSECA, 2002).

Essas mudanças trazem consigo o risco de destituir o homem do sentido do trabalho, ocasionando com isso um processo de sofrimento que pode se desdobrar em consequências desastrosas para a saúde física e mental.

As novas formas de organização do trabalho, que emergiram a partir da adoção do modo de acumulação flexível, incidem de maneira nociva principalmente sobre a subjetividade, tornando os vínculos humanos cada vez mais fragilizados, e, além disso, o incentivo ao individualismo fomenta a competição e encerra o sujeito em um “mundo de solidão” (DEJOURS, 2008a).

No âmbito educacional, a reestruturação produtiva que alcançou sua forma mais ostensiva nas décadas de 80 e 90, gerou novas demandas para a educação, as quais repercutiram diretamente sobre as formas de gestão e de organização da atividade docente, com a intensificação do trabalho e o aumento do raio de ação do professor, gerando com isso, dentre outras coisas, o desgaste físico e psíquico e a insatisfação desses profissionais (OLIVEIRA, 2004).

Este capítulo destina-se à apresentação dos aportes teóricos da psicodinâmica do trabalho, que tem se dedicado a pesquisar as transformações das subjetividades no trabalhar e as incidências das mudanças estruturais do mundo do trabalho sobre a saúde e subjetividade dos trabalhadores. Pretende-se contribuir para a compreensão dos aspectos intersubjetivos que perpassam a atividade docente, analisando o impacto da reestruturação produtiva na profissão do professor.

#### **1.1. Sobre a Psicodinâmica do trabalho: contextualização histórica e aspectos epistemológicos**

A compreensão do percurso feito até a criação da psicodinâmica do trabalho requer uma breve retomada acerca da história da saúde dos trabalhadores, pois, as novas formas de organização do mundo do trabalho como conhecemos hoje, emergiram em

decorrência do desenvolvimento do capitalismo industrial durante o século XIX, momento em que os operários adentram ao palco das discussões sobre as relações de trabalho e de suas consequências para a saúde (DEJOURS, 1992).

Inicialmente, os esforços dos operários se concentravam na luta pela própria sobrevivência, pois, com o avanço da industrialização e a busca desmedida de lucros, aumentou proporcionalmente a carga horária de trabalho que chegou às 16 horas diárias. Essa sobrecarga teve como resultado inúmeros casos de esgotamento físico e de acidentes funcionais e, além disso, destaca-se a precariedade das condições de vida às quais estavam expostos os operários e suas famílias, evidenciadas principalmente, pela falta de condições básicas de higiene, pela promiscuidade, prostituição e pelo aumento dos casos de violência (IDEM).

Diante de tais fatos, os operários organizam um movimento de revolta, criando associações, federações nacionais e partidos políticos, o que confere ao movimento uma dimensão mais significativa, pois as reivindicações alcançam um nível político, agregando à luta pela sobrevivência, o direito e a liberdade de organização. Surge neste contexto uma nova palavra de ordem: a redução da jornada de trabalho. No entanto, todas as conquistas de melhoria em relação às condições laborais são alcançadas lentamente ao longo de todo o século XIX e a preocupação com a saúde ganha destaque somente a partir da primeira guerra mundial, momento em que os esforços são direcionados para manter o corpo a salvo dos acidentes e das doenças físicas relacionadas às atividades exercidas, assegurando aos funcionários cuidados e tratamentos convenientes (IDEM).

É neste cenário que ocorre a inserção do taylorismo como modelo de organização do trabalho que almejava os interesses produtivos, sendo o ser humano visto como mais uma peça na engrenagem industrial. Com o taylorismo fundamentam-se os princípios do que viria a ser a administração moderna criando os conceitos de planejamento, preparação, controle e execução (BOCK, 2008).

O sistema Taylor incide diretamente na saúde do corpo, a tecnologia da submissão e da disciplina, propostas pela Organização Científica do Trabalho (OCT) geram exigências fisiológicas até então desconhecidas, relacionadas, principalmente, ao tempo e ao ritmo de trabalho. Fica evidente a separação dualista mente-corpo, onde se impõe a cisão entre o trabalho intelectual de concepção e o trabalho manual de execução, objetivando neutralizar a atividade mental dos operários mantendo o foco apenas no aumento da produtividade (DEJOURS, 1992).

Porém, mesmo diante dos acontecimentos decorrentes da implantação do modelo Taylorista, a saúde mental somente entra em pauta após 1968 com a decadência deste sistema, mas, ainda assim, o espaço para discussão é restrito e apenas recentemente observa-se o surgimento de uma luta dos trabalhadores pela saúde mental. A reestruturação das tarefas como alternativa para a OCT proposta por Taylor, traz, à tona, discussões sobre o objetivo do trabalho, a relação homem/tarefa e põe em evidência a dimensão mental do trabalho (IDEM).

#### 1.1.1. A passagem da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho

O surgimento da psicopatologia do trabalho por volta de 1950-1960 deu-se após duas guerras mundiais e em meio às discussões relacionadas à nocividade das exigências laborais para o aparelho psíquico. Seu marco inicial foram os estudos de Le Guillant, C. Veil, P. Sivadon, A. Fernandez-Zoila e J. Bégoïn que durante vários anos dedicaram-se à análise da relação existente entre o trabalho e a psicopatologia (DEJOURS, 2008a; MENDES, 2007a).

Entretanto, em meados da década de 70, o médico do trabalho, psiquiatra e psicanalista Christophe Dejours lança um questionamento que mudaria o rumo dos estudos em psicopatologia do trabalho. Dejours desejava saber como a maioria dos sujeitos, apesar das condições deletérias vivenciadas no local de trabalho, conseguem proteger-se da doença mental (DEJOURS, 1992).

Os estudos de Dejours e de sua equipe passam então a investigar não apenas os aspectos patológicos relacionados às vivências laborais, mas, além disso, buscam desvendar a normalidade presente nessas vivências, assim como, os efeitos benéficos que o trabalho e as relações que se estabelecem a partir dele podem trazer para o sujeito (DEJOURS, 2008a).

Em 1980 Dejours publica na França o livro intitulado “*Travail: usure mentale. Essai de psychopathologie du travail*”. Esta obra chega ao Brasil em 1987 com o título “A Loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho”. Ao longo deste livro Dejours propõe uma série de reflexões em busca de respostas para a questão que motivou seus estudos, buscando compreender como os trabalhadores conseguem resistir aos ataques provocados pelo trabalho contra seu funcionamento psíquico e o que fazem para não ficarem loucos diante das pressões laborais?

Esta obra marca o início da construção da Psicodinâmica do Trabalho enquanto disciplina autônoma e, embora, ainda se inscreva na tradição da psicopatologia, já é possível perceber um distanciamento do modelo causal trabalho-doença suscitado pela descoberta de que o homem não é um ser passivo diante das dificuldades do trabalho, pois, constrói estratégias de defesa individuais e coletivas para se proteger contra o sofrimento (IDEM).

Na primeira fase da psicodinâmica do trabalho seu campo de interesse é o sofrimento: seu conteúdo, significado e suas formas, as investigações situam-se no campo do infrapatológico ou do pré-patológico (IDEM).

Posteriormente, Dejours (2008a) voltou a atenção para as relações dinâmicas que se estabelecem a partir da interação entre a organização do trabalho e a subjetividade do trabalhador; levando em conta as situações concretas experimentadas no âmbito laboral que geram elevado nível de sofrimento. Seus estudos revelaram, dentre outros, dois aspectos que merecem destaque: o primeiro é que mesmo em meio às pressões, a maioria dos trabalhadores não adoecia, e isso se devia, particularmente, ao movimento coletivo de recorrer ao uso de estratégias de proteção contra o sofrimento; o segundo aspecto diz respeito à centralidade do trabalho na vida do homem, logo, sua importância na promoção da saúde e no desenvolvimento psíquico, favorecendo o processo de construção da identidade do sujeito enquanto trabalhador e enquanto indivíduo (DEJOURS, 2008a; MENDES, 2007a; MENDES e MORRONE, 2010).

A segunda fase da psicodinâmica do trabalho teve início durante a década de 90 sendo marcada especialmente pela adoção do termo: Psicodinâmica do Trabalho ou Análise psicodinâmica das situações de trabalho, em substituição à nomenclatura Psicopatologia do Trabalho. Esta mudança deveu-se aos estudos que valorizavam a normalidade em detrimento da patologia, com o olhar voltado para a relação dialética entre sofrimento-prazer no trabalho (MENDES, 2007a).

Ao se propor a normalidade como objeto, a psicodinâmica do trabalho abre caminho para perspectivas mais amplas, que não abordam apenas o sofrimento, mas, ainda, o prazer no trabalho; não mais somente o homem, mas o trabalho; não mais apenas a organização do trabalho, mas as situações de trabalho nos detalhes de sua dinâmica interna (DEJOURS, 2008a, p. 55).

Duas obras marcaram a passagem da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho: o *Addendum à Loucura do Trabalho*, publicado em 1993, onde Dejours busca

esclarecer a transição teórica e epistemológica entre as duas disciplinas e; “*Le facteur humain*” (O fator humano) lançado no Brasil em 1999, obra em que o autor analisa e critica o termo *Fator Humano* quando empregado por engenheiros, projetistas e demais especialistas responsáveis pela segurança das pessoas e das instalações nas empresas, para justificar erros e acidentes de pequenas ou grandes proporções no local de trabalho (MENDES, 2007a; DEJOURS, 2005).

A terceira fase da psicodinâmica iniciou no final da década de 90 e chega até aos dias atuais. É marcada pela publicação das obras: “*Souffrance en France: La banalisation de l’injustice sociale*” (Sofrimento na França: a banalização da injustiça social) e “*L’évaluation du travail à l’épreuve du réel: critique des fondements de l’évaluation*” (Avaliação do trabalho submetido à prova do real: crítica aos fundamentos da avaliação) publicadas no Brasil respectivamente nos anos de 1999 e 2008. Nesta fase da psicodinâmica a atenção não está apenas nas “vivências de prazer-sofrimento em si, mas no modo como os trabalhadores subjetivam essas vivências” (MENDES, 2007a, p. 35).

No que diz respeito aos pressupostos epistemológicos, a psicodinâmica filia-se à teoria crítica do trabalho, o que implica um movimento de construção e reconstrução das relações do homem diante da realidade concreta que é vivenciada no espaço do trabalho, sendo possível, a partir deste movimento a emancipação do sujeito. Nesse sentido, a compreensão do homem leva em conta seu poder de resistência e engajamento diante da realidade de dominação simbólica, social, política e econômica (MENDES, 2007a).

Ao longo de suas três décadas de existência, a psicodinâmica estabeleceu diálogo com várias disciplinas e a partir dessas interações adotou diversos construtos teóricos. Em sua interface com a sociologia buscou caracterizar e detalhar a organização taylorista; a ergonomia ajudou a identificar o espaço existente entre trabalho real e trabalho prescrito; e os conceitos psicanalíticos de sublimação, racionalização, negação, dentre outros, ajudaram na compreensão do indivíduo que adentra ao universo do trabalho portando uma história singular construída desde sua infância (MERLO, 2002).

A psicodinâmica do trabalho é uma disciplina ainda em processo de formação, mas que tem feito grandes avanços no que diz respeito à compreensão das vivências intersubjetivas que perpassam o espaço laboral. No Brasil, vem consolidando suas bases teóricas e metodológicas em diversas pesquisas de grande relevância para a compreensão das formas de organização do trabalho nos mais variados setores.

Os estudos realizados com enfoque teórico-metodológico da psicodinâmica abriram caminhos para novas perspectivas que além de ampliar o foco para além da patologia, revelaram a dinâmica que leva ao prazer no trabalho. Há, dessa forma, uma inversão no modo de ver as relações do homem- trabalho, pois, se antes este último era considerado um vilão contra a saúde física e mental, agora é possível vislumbrá-lo como um importante aliado para a manutenção e para a promoção da saúde.

### 1.1.2. Principais conceitos da psicodinâmica do trabalho

Apresentaremos inicialmente o conceito de Organização do Trabalho que envolve a noção de trabalho prescrito e trabalho real, discutida a partir da perspectiva da ergonomia da atividade e da psicodinâmica do trabalho; em seguida falaremos da relação dialética entre prazer-sofrimento e do uso das estratégias defensivas como intermediárias dessa relação; logo após traremos o conceito de mobilização subjetiva, seguido pela apresentação da dinâmica do reconhecimento, e, por fim, faremos uma discussão acerca das patologias do trabalho.

### 1.1.3. Organização do trabalho: a distância entre o prescrito e o real

Antes de iniciarmos a discussão sobre a Organização do Trabalho é necessário explicitar a noção de trabalho prescrito e trabalho real, conceitos incorporados a partir da interlocução da psicodinâmica com a ergonomia da atividade que há aproximadamente 60 anos, sob a direção do professor Alain Wisner, observando os postos de trabalho taylorizados, descobriu a existência de um hiato intransponível entre a tarefa prescrita e a atividade real (DEJOURS, 2008a).

A ergonomia da atividade compreende como trabalho prescrito (ou tarefa) aquilo que é esperado no âmbito de um processo de trabalho específico, tendo em vista suas singularidades, isto é, o prescrito diz respeito à forma como o sujeito deve proceder para concretizar seu trabalho, por esse motivo, está sempre vinculado a regras e objetivos previamente fixados (BRITO, 2008).

De acordo com Ferreira e Barros (2003) “a tarefa é a face visível do trabalho prescrito” (p.5) e compreende especificamente o cumprimento de metas; os modos de utilização do suporte organizacional; a execução de prazos e a sujeição aos procedimentos e regras.

Por outro lado, “a atividade é a face visível do trabalho real” (Idem, p.7), abrange tudo aquilo que é colocado em jogo pelos trabalhadores para dar conta da prescrição que deve sempre ser apreendida e modificada pela ação do indivíduo (BRITO, 2008).

Do ponto de vista da psicodinâmica, o real do trabalho é compreendido como “aquilo que no mundo se faz conhecer por sua resistência ao domínio técnico e ao conhecimento científico” (p. 40), sendo precisamente aquilo sobre o qual a técnica fracassa (DEJOURS 1992, 2005).

Quanto à tarefa prescrita, esta pode ser comumente encontrada nos manuais, regras e normas impostas pela organização destinadas a orientar a conduta do trabalhador na execução de sua atividade. A este conjunto de normas que regulam as mais diversas faces do trabalho a psicodinâmica denomina organização do trabalho. Nessa perspectiva, a OT compreende a divisão das tarefas entre os homens; a concepção das prescrições; a organização do sistema hierárquico; e o estabelecimento das relações de poder (DEJOURS, 1992).

A OT constitui-se como conceito central para análise em psicodinâmica, pois, engloba e articula o trabalho prescrito às vivências concretas do real do trabalho. De acordo com Moraes (2010), a OT pode ser representada como uma base sobre a qual se desenvolvem os processos de trabalho; ou como um núcleo em torno do qual se estruturam as vivências de prazer-sofrimento, os conflitos e as estratégias de enfrentamento, possibilitando a constituição dos processos favoráveis à saúde ou, ao contrário, conduzindo ao adoecimento.

Nessa direção, a organização do trabalho favorável é aquela que permite conciliar os interesses organizacionais às necessidades do trabalhador, estabelecendo no âmbito da própria organização um espaço de discussão e negociação onde os trabalhadores são atores ativos que podem gerir e modificar as formas de execução de suas atividades (DEJOURS, 2008a).

Em contrapartida quando a OT não facilita o processo de gestão do trabalho e não dá abertura para a construção de um espaço de discussão, assume papel negativo frente às vivências sócio-profissionais favorecendo a intensificação do sofrimento (MENDES, 2010).

Sendo assim, a OT pode ser definida como o resultado de compromissos entre os trabalhadores para estabelecer regras e entre os diferentes níveis hierárquicos negociá-

las, obtendo novos compromissos negociáveis posteriormente (DEJOURS, 1992, 2008a).

Nesse sentido, a análise da organização do trabalho ganha relevância justamente pelo fato da OT estar fortemente atrelada às condições que agravam o sofrimento psíquico no âmbito organizacional, que emerge, principalmente, em decorrência do hiato entre a tarefa prescrita e o real do trabalho (DEJOURS, 2008a).

As organizações sempre impõem uma série de prescrições que, espera-se sejam cumpridas à risca pelos trabalhadores. No entanto, é impossível manter-se restritamente condicionado a tais preceitos, pois se assim o fizer, o trabalhador provocará uma estagnação do modo operatório, ocasionando o que Dejours (2008b) denomina *greve du zèle* (greve do zelo). No Brasil o termo equivalente a esta expressão seria a “operação padrão”, no qual os procedimentos adotados pelo trabalhador restringem-se escrupulosamente à prescrição sem que haja um investimento subjetivo na execução da atividade, comprometendo assim seu desenvolvimento.

Por esse motivo, o caminho percorrido pelo trabalhador entre o prescrito e o real deve ser inventado ou descoberto a cada encontro com o novo. Assim, a atividade executada vai sendo diariamente moldada e modificada pelo confronto com o real que é sempre imprevisível, ao mesmo tempo em que o homem também é modificado pela necessidade de criar novas formas de lidar com o inédito. Nesse sentido, a compreensão dos processos de subjetivação dos trabalhadores depende do entendimento de como se estabelece a OT (DEJOURS, 2008b).

A possibilidade de agregar ao processo de trabalho aspectos da subjetividade do trabalhador é fator capital, pois é através desse mecanismo que o sujeito tenta adaptar as exigências da organização as suas próprias necessidades. De outra forma, quando não há possibilidade de promover esta regulação entre os conteúdos do trabalho e os objetivos pessoais do trabalhador, ocorre a desestruturação da relação homem/trabalho de forma gradativa que, com o passar do tempo, pode ter como consequência o agravamento do sofrimento.

#### 1.1.4. Prazer-sofrimento no trabalho

A vivência de prazer-sofrimento no trabalho constitui-se como uma relação dialética que resulta da dinâmica contraditória entre a subjetividade do sujeito-trabalhador e as exigências da organização do trabalho (MENDES, 2007a).

Conforme Dejours (1999, 2005, 2008a), o sofrimento é “ontologicamente primeiro e anterior ao trabalho”, logo, é condição imanente ao existir.

No âmbito laboral, o sofrimento é vivenciado quando o sujeito é confrontado com o real, que sempre traz consigo a possibilidade do fracasso. Pode ser agravado quando os desejos e objetivos pessoais do trabalhador, representados nos planos material, afetivo ou político entram em contradição com as exigências da organização, impostas através da prescrição de normas e regras que nem sempre estão em consonância com as situações concretas vivenciadas cotidianamente (DEJOURS, 1992, 2007a).

Mas, por outro lado, o trabalho também pode se tornar fonte de prazer quando é possível ao sujeito desenvolver atividades levando em conta suas características subjetivas, o que permite a realização de si mesmo pelo trabalho e favorece a edificação da identidade tanto no plano individual como no coletivo (SZNELWAR, 2008).

O Ministério da Saúde (2001, p. 161), em publicação sobre doenças relacionadas ao trabalho, faz referência à relação entre prazer-sofrimento no âmbito laboral quando pressupõe que:

O trabalho ocupa um lugar fundamental na dinâmica do investimento afetivo das pessoas. Condições favoráveis à livre utilização das habilidades dos trabalhadores e ao controle do trabalho pelos trabalhadores têm sido identificadas como importantes requisitos para que o trabalho possa proporcionar prazer, bem-estar e saúde, deixando de provocar doenças. Por outro lado, o trabalho desprovido de significação, sem suporte social, não-reconhecido ou que se constitua em fonte de ameaça à integridade física e/ou psíquica, pode desencadear sofrimento psíquico.

Prazer e sofrimento são, portanto, considerados um constructo dialético por se vincularem de forma antagônica, o que é facilmente compreendido quando conseguimos visualizar os principais agravantes do sofrimento no trabalho e em contrapartida as fontes de prazer.

Nessa direção, Dejours (2008c) identifica como agravantes do sofrimento no âmbito laboral: o empecilho para o uso da inteligência criativa; a recusa generalizada da utilização necessária dessa inteligência e a ausência de reconhecimento em relação aos esforços empenhados na realização das atividades. Por outro lado, revela que as fontes de prazer estão situadas exatamente na possibilidade de utilizar a inteligência criativa sem encontrar entraves por parte da organização e principalmente no reconhecimento da contribuição oferecida pelo sujeito-trabalhador.

Na concepção de Dejours e Abdoucheli (1994), o trabalho pode propiciar a emergência de dois tipos de sofrimento: o sofrimento patogênico e o sofrimento criativo. Tais autores apontam o sofrimento criativo como uma forma de resistência do sujeito face aos riscos de desestabilização psíquica e somática, no entanto, esta noção de sofrimento criativo só é possível quando o trabalhador consegue regular a organização do trabalho.

O sofrimento patogênico, por sua vez, emerge quando todas as possibilidades de manejo da organização do trabalho estão bloqueadas por uma estrutura organizacional rígida que dificulta qualquer tentativa de gestão, aperfeiçoamento ou adaptação do trabalho pelos trabalhadores, tornando o conteúdo significativo da atividade exercida inadequado às aspirações do sujeito (IDEM).

No entanto, nem sempre o trabalhador consegue transformar de imediato o sofrimento em uma energia criativa, em decorrência da precariedade das formas do trabalho e da rigidez da OT, neste caso, é possível que o indivíduo faça uso de outras armas para lutar contra o sofrimento, dentre as quais estão as estratégias de defesa.

#### 1.1.5. Estratégias de defesa

O conceito de estratégia defensiva foi elaborado pela psicodinâmica do trabalho a partir da noção dos mecanismos de defesa do ego<sup>1</sup> proveniente da teoria psicanalítica. Dejours constatou em seus estudos (1992, 2005, 2008a) que além das defesas individuais, os trabalhadores constroem e sustentam estratégias de defesas coletivas, que se configuram como regras de condutas construídas e conduzidas por homens e mulheres para dar conta das adversidades que surgem no trabalho. São regras que diferem de acordo com a situação laboral e entre as diversas categorias profissionais, e têm como objetivo preservar a sanidade física e mental, funcionando como um escudo protetor contra o sofrimento proveniente das situações deletérias do trabalho.

As estratégias de defesa, individuais ou coletivas são, portanto, utilizadas como forma de lidar com as contradições suscitadas pela precarização do trabalho, auxiliando no processo de enfrentamento, superação, ressignificação e transformação do sofrimento em prazer (DEJOURS, 2008a; MENDES, 2007a).

---

<sup>1</sup> São denominados “mecanismos de defesa os diversos tipos de processos psíquicos cuja finalidade consiste em afastar um evento gerador de angústia da percepção consciente (...) os mecanismos de defesa são funções do Ego e, por definição, inconscientes. O conceito foi formulado por Freud e desenvolvido por sua filha Ana Freud na obra “O Ego e os mecanismos de defesa” (RAPPAPORT et al, 1981).

Moraes (2010) afirma que assim como os mecanismos de defesa individuais do ego, as estratégias coletivas também podem ser inconscientes, ainda que o *inconsciente* enquanto estrutura psíquica seja individual. Dessa forma, é possível que as estratégias coletivas sejam compartilhadas por um grupo de trabalhadores caso estes estejam submetidos a uma organização do trabalho semelhante.

Segundo Dejours (2008d), as defesas podem ser utilizadas com três finalidades: proteção, adaptação e exploração. As defesas de proteção remetem a maneiras de *pensar, sentir e agir* para suportar o sofrimento, que passam pelo processo de racionalização, podendo permanecer assim por um longo período, ou seja, o trabalhador mantém o sofrimento distante alienando-se das situações ou das causas que o ocasionam. Porém, esse tipo de defesa possui limitações, visto que não é desenvolvida nenhuma ação no sentido de eliminar a causa do sofrimento, sendo possível que as defesas esgotem sua eficácia, reativando a possibilidade de adoecimento.

As defesas de adaptação e de exploração são baseadas na *negação e submissão* dos desejos do trabalhador à organização, porém, esses dois tipos de defesa se esgotam com muita rapidez, pois exigem dos trabalhadores um grande empenho físico e sociopsíquico (IDEM).

Não resta dúvida de que as defesas têm um importante papel diante do sofrimento, porém, Dejours (1992) alerta para o risco de cristalização, que pode converter a defesa em uma ideologia defensiva objetivando “mascarar, conter e ocultar uma ansiedade particularmente grave” (p. 35).

Ao redefinir seu objeto de estudo a psicodinâmica propõe a normalidade como enigma; a normalidade passa a ser compreendida como o resultado de um compromisso entre o sofrimento e as estratégias de defesa individuais e coletivas, que se unem em um movimento pela manutenção da saúde, articulando ao mesmo tempo o prazer e o sofrimento no trabalho (DEJOURS, 1992, 2008a).

Porém, o homem somente pode transformar um trabalho que o faz sofrer em um trabalho prazeroso, se houver possibilidade de rearranjar seu modo operatório, usar sua inteligência prática e engajar-se no coletivo, pois todas essas ações são capazes de promover vivências de prazer (MENDES 2007a), além disso, é necessário que o trabalhador se aproprie da realidade na qual está inserido, pois essa tomada de consciência possibilita a busca de alternativas para dar conta do real.

### 1.1.6. Estratégias de mobilização subjetiva

As incoerências do trabalho, decorrentes do confronto entre a tarefa prescrita e a experiência prática da atividade fazem com que o homem se defronte com vivências de sofrimento, o que é visto como um drama (MENDES, 2007a). Como citado anteriormente, a experiência “sofrente” pode imobilizar o sujeito conduzindo-o ao sofrimento patogênico ou mobilizá-lo a ir à busca de soluções para as situações que agravam o sofrimento.

Ao intervir na organização do trabalho o sujeito está contribuindo para o processo de saúde, subvertendo o sofrimento e transformando-o em sentido, inteligibilidade e ação. Porém, enfrentar as situações que causam o sofrimento não significa anulá-lo; antes, busca-se transformá-lo em prazer a partir da reapropriação do vivido pela ação (DEJOURS e JAYET APUD MENDES, 2007).

Nessa direção, destaca-se a estratégia de mobilização subjetiva que, conforme Moraes (2010) consiste na utilização dos recursos do sujeito colocando-os à disposição para transformar os aspectos da OT que conduzem ao sofrimento, constituindo-se como importante aliada do percurso que conduz ao prazer.

O conceito de mobilização subjetiva é uma descoberta recente da psicodinâmica do trabalho, estando em fase de desenvolvimento (MENDES, 2007a). Refere-se, basicamente, ao desejo do sujeito em contribuir com a organização do trabalho recorrendo a esforços de inteligência para a elaboração e construção de opiniões e do engajamento nos espaços de discussão. Para tanto, o sujeito é impulsionado por experiências pessoais com o trabalho, visto que a mobilização subjetiva está ligada aos valores, gostos e preferências de cada pessoa, sendo uma contribuição específica, insubstituível e individual (DEJOURS 2008a).

Apesar de se constituir como uma forma de lidar com o sofrimento, a mobilização subjetiva se diferencia das estratégias individuais e coletivas de defesa por que não nega ou minimiza as causas do sofrimento, ao contrário, busca-se através do uso de recursos psicológicos, o enfrentamento de tais situações, convertendo os aspectos que agravam o sofrer em fontes geradoras de prazer (MENDES, 2007b).

A mobilização subjetiva depende do estabelecimento de relações intersubjetivas pautadas na confiança, na cooperação e na solidariedade, visto que, pressupõe a discussão sobre os problemas em um espaço coletivo que favoreça a fala e a escuta. Essa interação permite que sejam articuladas soluções produzidas com a

contribuição do coletivo, beneficiando não apenas a organização do trabalho, mas também o fortalecimento da identidade individual e os laços de companheirismo (IDEM).

Confiança, cooperação, solidariedade e mobilização subjetiva têm em comum o fato de não serem prescritíveis, pois dependem exclusivamente da vontade dos trabalhadores em dispor tais aspectos subjetivos à organização do trabalho; e de serem elementos que se articulam a partir de um espaço de discussão, no entanto, a forma como a OT opera pode ser favorável ou não à instituição desses aspectos (DEJOURS, 2008e).

Porém, mesmo vinculada ao desejo do sujeito, a mobilização subjetiva é bastante vulnerável, pois se apoia no par contribuição/retribuição, isto é, as contribuições são espontâneas, mas, em contrapartida, o sujeito espera receber uma retribuição simbólica, o reconhecimento, em resposta ao seu investimento (DEJOURS, 2008a).

#### 1.1.7. Psicodinâmica do reconhecimento

A constituição da identidade se configura como uma armadura para a saúde mental, tendo em vista que toda descompensação psicopatológica inicia-se com uma crise de identidade. No entanto, a identidade não alcança uma forma definitiva e estabilizada, permanecendo sempre incerta e incompleta, e o caminho percorrido em busca de sua construção requer sempre o estabelecimento de uma relação de alteridade (DEJOURS, 2008f; GERNET, 2011).

A experiência humana encontra duas vias fundamentais de acesso à elaboração da identidade: uma delas é percorrida ainda na infância, com a estruturação da personalidade, através do amor, no campo erótico. Em um segundo momento, durante a idade adulta, o trabalho passa a ocupar um lugar legítimo neste processo, dando acesso à constituição da identidade no campo social (DEJOURS, 1999; TRAESEL, 2007).

De acordo com esta linha de raciocínio, baseada na teoria psicanalítica, a construção da identidade encontra espaço na dinâmica da sublimação através da qual ocorre a dessexualização da energia pulsional e a canalização desta para uma atividade socialmente aceita, no caso, o trabalho. Nesse sentido, ocorre uma negociação saudável entre o desejo e a realidade, assim, através da sublimação, o objeto sexual inicial é substituído pelo olhar do outro, na forma de julgamento. A sublimação é, portanto, precedida por uma relação intersubjetiva, onde o outro não é mais um parceiro erótico,

mas um sujeito ator que ocupa um lugar no campo social (DEJOURS, 2008g; MENDES, 2010).

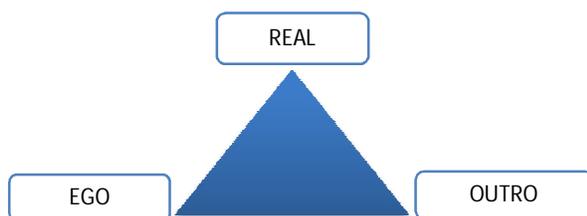
No processo de construção da identidade no campo social, ganha destaque a dinâmica do reconhecimento que diz respeito a uma “forma específica de retribuição moral-simbólica dada ao ego, como compensação por sua contribuição à eficácia da organização do trabalho, isto é, pelo engajamento de sua subjetividade e inteligência” (DEJOURS, 2005 p.55-56).

Dejours (1999; 2008a) afirma que o engajamento subjetivo no trabalho se apoia no par contribuição-retribuição, pois ao passo que o trabalhador contribui com a organização, espera receber o reconhecimento por seus esforços. O julgamento, revestido de conteúdo simbólico, que se apresenta na forma de reconhecimento, configura-se como a retribuição esperada e mais valorizada pelo sujeito, pois é este que dá sentido ao investimento subjetivo no trabalho.

A teorização acerca da importância do reconhecimento, proposta pela psicodinâmica do trabalho, busca embasamento nas contribuições oferecidas pelo antropólogo François Sigaut, quando de sua proposição e análise acerca do elo existente entre técnica e identidade no relacionamento com o outro (GERNET, 2010).

O triângulo da dinâmica da identidade desenvolvido por Sigaut permite visualizar e compreender a interdependência entre os três elementos fundamentais na formação da identidade no campo social. Revelando que a ruptura do ego (sujeito) com outro elemento do triângulo pode conduzir a um processo de alienação (DEJOURS, 2008a).

Figura 1– Triângulo da dinâmica da identidade



Fonte: Dejours (2008a)

A ruptura do ego (sujeito) com o real (trabalho) e com o outro (coletivo) pode conduzir a alienação mental. Neste caso, o sujeito rompe não apenas com a realidade,

mas também perde a referência que encontra na relação de alteridade. É o que acontece, por exemplo, com pessoas que desenvolvem um surto psicótico e que são conduzidas ao hospital psiquiátrico (IDEM).

Na alienação cultural, ocorre a manutenção do vínculo entre o ego (sujeito) e o outro (coletivo), mas ambos perdem o contato com o real. A alienação cultural é muito comum e tem como característica principal o delírio coletivo, o que pode ser percebido entre membros de seitas ou em grupos que possuem uma ideologia cristalizada (DEJOURS, 2008a).

Quando o sujeito permanece em contato com o real, mas “desliga-se” da relação com o outro, impossibilita o acesso ao julgamento, dificultando a dinâmica do reconhecimento. Decorre disso uma experiência de solidão, caracterizando a alienação social. Na alienação social há uma implicação com o outro (coletivo); quando o sujeito desvia-se da luta coletiva pelo reconhecimento do real afasta-se de si próprio. Depreende-se, portanto, que a alienação social não diz respeito apenas ao sujeito em evidência, mas diz respeito também a todo o coletivo (IDEM).

A alienação social conduz ainda a uma vivência insustentável que, de uma forma ou de outra leva ao campo do patológico, visto que o indivíduo encontra-se entre dois extremos: ou põe em dúvida a veracidade de sua relação com o real, questionando a si próprio e sua identidade, o que conduziria a depressão; ou se mantém firme em seus propósitos e a dúvida é destinada ao outro, o que o coloca na condição de megalomaniaco, prevalecendo sentimentos de injustiça e perseguição, o que pode conduzir à paranóia (DEJOURS, 2008f).

A partir desta análise do processo de alienação que decorre no campo social mediada pelo trabalho, reafirma-se a importância do coletivo no processo constitutivo da identidade. Dejours (2008a) refere-se à formação coletiva como condição *sine qua non* para o processo de confrontação da problemática que envolve o reconhecimento e a identidade, e aponta o reconhecimento no contexto do trabalho a partir de duas dimensões:

A primeira no sentido de *constatação* quanto à contribuição individual dada pelo sujeito à organização do trabalho. Essa dimensão, no entanto, esbarra em resistências hierárquicas, pois ao reconhecer a contribuição do trabalhador, implicitamente, há o reconhecimento das imperfeições da ciência, da técnica e da falha quanto ao controle, ao mesmo tempo em que, admite-se ser o trabalhador é indispensável à manutenção do processo.

A segunda dimensão aparece como forma de *gratidão* pela contribuição dos trabalhadores. As relações intersubjetivas que se estabelecem no trabalho implicam na busca de um julgamento, que confirme não apenas as atitudes do indivíduo frente ao real, mas que, além disso, evidencie a importância de sua atividade para a manutenção da organização do trabalho. Portanto, é fundamental que haja uma reformulação constante sobre o ato de julgar.

Para Dejours (2005; 2008a) o reconhecimento confere ao sujeito a condição de pertencimento a uma comunidade específica, podendo ser revestido de dois sentidos distintos: o primeiro quanto à utilidade social, econômica e técnica do trabalho, considerado pelo juízo dos superiores hierárquicos, dos subordinados e, em alguns casos, dos clientes. O segundo sentido destina-se à estética ou beleza do trabalho, evidenciado pelo julgamento dos pares.

Dejours (2005) chama a atenção para o fato de que, independente de ser um julgamento de utilidade ou de estética, este deve ter como referência sempre o *saber-fazer* e não o *saber-ser*, pois o julgamento destinado à pessoa e não ao trabalho, pode ser interpretado pelo coletivo como injusto.

A dinâmica do reconhecimento revela-se, portanto, como aspecto fundamental no processo de construção da identidade no campo social, sendo possível, por outro lado, que o trabalhador agregue significado em relação às expectativas subjetivas e a realização de si mesmo, o que possibilita um ganho na construção da identidade no campo pessoal (IDEM).

A dinâmica do reconhecimento favorece ainda o fortalecimento da identidade do coletivo de trabalho. Itani (1997) em pesquisa realizada com metroviários pontua que a imagem atribuída ao grupo pode ser internalizada pelo coletivo e incorporada à identidade profissional, contribuindo para a elaboração e apresentação das formas do fazer.

Inicialmente a psicopatologia apontava as estratégias defensivas como única forma de captar o sofrer e afastar a possibilidade de adoecimento psíquico (DEJOURS, 2008a). Porém, com os avanços nos estudos em psicodinâmica do trabalho duas outras categorias se destacaram como fundamentais no processo de superação do sofrimento: o reconhecimento e o prazer. Esses dois conceitos tornam-se, portanto, centrais para a compreensão, ressignificação e transformação das situações deletérias do trabalho (MENDES, 2010).

Ao se deparar com o real, o sujeito experimenta o fracasso ocasionado pelas falhas, panes e acidentes e, inicialmente, o sofrimento torna-o passivo, causando desânimo e inibindo a ação, mas, em seguida, exige alívio e, por isso, impele o homem à busca de superação através de uma reação que possa ultrapassá-lo. Nesse momento, o trabalhador mobiliza todos os seus recursos subjetivos para superar as dificuldades, incluindo, a experiência e a intuição, elementos que constituem a inteligência prática, que é conduzida pelo próprio sofrimento, o que a constitui como inteligência *pática* (MORAES, 2010).

Nesse sentido, o reconhecimento pode ser compreendido como um “disparador” do processo que leva à superação, à ressignificação e à transformação do sofrer, pois sem o julgamento realizado a partir do olhar do outro, o sofrimento permanece privado de significado (GERNET, 2010; MENDES, 2010; DEJOURS, 2008a; DEJOURS, 1999).

Porém, existem muitos obstáculos à dinâmica do reconhecimento, a maioria dos quais estão relacionados às novas formas de organização do trabalho decorrentes da flexibilização do capital, que legitima e incentiva condutas individualizadas e a competição, nesse cenário, o outro passa de aliado a adversário e as relações intersubjetivas tornam-se ameaçadas pela lógica do “cada um por si” (DEJOURS, 2008b; MENDES, 2010). Acrescenta-se também a esses aspectos as avaliações quantitativas que não contemplam o investimento subjetivo implicado no trabalhar.

As reestruturações do trabalho acarretam cada vez mais vivências de sofrimento, que podem levar o homem a experimentar diversas formas de patologia. Daí a importância da dinâmica do reconhecimento, que se caracteriza como via legítima para a ressignificação do sofrimento no campo individual e para a transformação do sofrimento em um contexto que requer a participação do coletivo no processo dinâmico e complexo que é o trabalho.

#### 1.1.8. Patologias relacionadas ao trabalho

As alterações decorrentes da reestruturação produtiva e da incorporação de novas tecnologias ocasionam a precarização das relações de trabalho, a intensificação no ritmo das atividades, a diminuição dos postos de trabalho, a sobrecarga e o aumento das exigências quanto à qualificação daqueles trabalhadores que ainda conseguem preservar seus empregos. Esses fatores têm contribuído com o crescimento de dados

preocupantes que envolvem o aumento das doenças e dos riscos de acidentes relacionados ao trabalho, com destaque para a grande incidência dos distúrbios musculoesqueléticos (DORT) e das lesões por esforço repetitivo (LER) que juntamente com os transtornos psíquicos têm sido apontados como as principais causas de afastamento do trabalho e de aposentadorias precoces, causando forte impacto às contas da previdência (LANCMAN, 2008).

A partir das novas exigências dos mundos do trabalho instalou-se a lógica da racionalidade econômica que gera novas formas de subjetivação, de sofrimento, de patologias e de possibilidades de reação/ação que incidem diretamente sobre a saúde física e psicológica dos trabalhadores (MENDES 2007a).

Por esse motivo, nos últimos anos a psicodinâmica do trabalho tem se dedicado à investigação e análise das novas patologias do trabalho (MARTINS, MORAES e LIMA, 2010). Dejours (2008h) identificou em seus estudos as seguintes patologias sociais que são classificadas em quatro categorias: patologias da sobrecarga, do assédio, pós-traumáticas e as patologias relacionadas às depressões e aos suicídios.

As patologias da sobrecarga surpreendem ao emergirem em um contexto onde o progresso técnico, proveniente da automação e da robotização, anunciava o fim do trabalho humano ou ao menos a redução considerável da carga de trabalho (Dejours, 2007a; DEJOURS, 2008h).

Dentre as patologias de sobrecarga destacam-se o *burnout*<sup>2</sup>, o *karôshi* e as disfunções músculo esqueléticas (LER/DORT'S). O *Burnout* era inicialmente associado apenas àquelas profissões ligadas à prestação de cuidado e assistência a pessoas carentes, porém, atualmente se estende a todas as profissões que exigem um auto-investimento afetivo e pessoal, como no caso dos profissionais da educação. O *Karôshi* surge, principalmente, no contexto das empresas japonesas, trata-se de morte súbita, normalmente ocasionada por acidente vascular cerebral ou acidente vascular cardíaco, afetando indivíduos com menos de 40 anos e sem nenhum histórico de doença cardiovascular, mas que têm em comum o fato de trabalhar cerca de 70 horas semanais (IDEM).

Já os distúrbios musculoesqueléticos que afetam os tendões e articulações, apresentam proporções epidêmicas no mundo ocidental, não sendo possível

---

<sup>2</sup> A Síndrome de *Burnout* é conhecida em português como síndrome do esgotamento profissional ou estafa. Suas características principais são: a exaustão emocional, a despersonalização e autodepreciação (BRASIL, 2001).

compreender o aumento dessas patologias sem antes “abrir espaço, no centro desse processo, a uma agressão que tem início nas funções psíquicas” (DEJOURS, 2008h, p. 223).

Além das doenças relacionadas à sobrecarga, somem-se as patologias sociais do trabalho às patologias pós-traumáticas que afetam indistintamente trabalhadores de diversas profissões, com prevalência entre professores, caixas de supermercado e motoristas/cobreadores de ônibus, resultam de agressões cometidas por clientes, sendo também decorrente de assaltos ou acidentes com danos físicos e psicológicos (DEJOURS, 2007).

Na terceira categoria aparecem as patologias do assédio que são associadas ao enfraquecimento da cooperação, da solidariedade e das estratégias coletivas de defesa, surgem como resultado das novas formas de dominação, que desencadeiam novos tipos de servidão (MORAES e GARCIA 2011).

De acordo com Dejours (2007, 2008h), o assédio moral no trabalho sempre existiu, a novidade é que agora ele é muito mais nocivo à saúde dos trabalhadores, fato que leva a constatação de que hoje as pessoas estão mais fragilizadas, vulneráveis e, principalmente, mais solitárias. Tais aspectos operam para potencializar o surgimento das patologias em decorrência do assédio moral.

E, por fim, aumentam os registros de depressão, de tentativas de suicídio e de suicídios relacionados ao trabalho. Os estudos em psicodinâmica acerca do suicídio ainda são incipientes, pois este tema é “revestido de um véu, quase um pacto de silêncio, uma espécie de tabu no interior das organizações” (p. 9). O que se sabe é que o suicídio é uma forma sintomática utilizada pelo trabalhador para tentar se proteger contra o sofrimento vivenciado no trabalho, por isso, sempre traz uma mensagem que se traduz como um pedido de socorro (DEJOURS e BÈGUE, 2010).

Dejours (2008h,) e Dejours e Bègue (2010) apontam o que há de comum entre as patologias relacionadas ao trabalho: o fato de serem antes patologias da solidão, consequência da desestruturação do tecido humano que leva cada vez mais ao individualismo.

Os novos métodos de gestão do trabalho baseados na dominação por meio da imposição de objetivos (metas) e da utilização de instrumentos de controle, dentre os quais estão as avaliações individualizadas de desempenho e a gestão pela qualidade total, configuram-se como principais agravantes das patologias do trabalho (IDEM).

Por meio da avaliação individualizada a organização tenta controlar os gestos, o modo operatório, o comportamento do trabalhador, e por vezes, consegue conduzi-lo ao autocontrole, além disso, promove uma concorrência generalizada, ocasionando profundo impacto nas relações de trabalho, onde a confiança é suprimida por completo, dando lugar a condutas desleais (DEJOURS, 2008h).

O resultado final da avaliação e dos dispositivos conexos é, principalmente, a profunda devastação dos níveis de confiança, do viver-junto e da solidariedade. Ademais, trata-se de um profundo desgaste dos recursos defensivos contra os efeitos patogênicos do sofrimento e das obrigações contratuais do posto de trabalho ocupado. O isolamento e a desconfiança instalam-se e abrem via para o que é chamado de *patologias da solidão*, que me parece, são denominadores comuns das novas patologias do mundo do trabalho (IDEM, p. 233)

A introdução dos programas de qualidade total também se inscreve como forte agravante das patologias do trabalho. Dejours (2008h) e Dejours e Bègue (2010) asseveram que a qualidade total é uma ilusão, que provoca uma corrida em direção às infrações, às trapaças e às fraudes que geram um custo psíquico para o trabalhador, resultando em agravamento do sofrimento. Como consequência, podem ocorrer desorientação, perda da autoconfiança, confusão, perda da identidade, depressão e, em casos extremos, suicídio.

Portanto, as patologias relacionadas ao trabalho, que crescem em proporções assustadoras – e em alguns casos apresentam desfechos fatais – fortalecem-se a partir das novas configurações adotadas pela gestão do trabalho que banaliza o sofrimento, estimula a competição e o individualismo e promove a ruptura dos laços sociais no ambiente de trabalho, encerrando os sujeitos em “um mundo de solidão”.

## **1.2. O impacto da reestruturação produtiva sobre a atividade docente**

O mundo do trabalho passa por um processo contínuo de transformações decorrentes de vários fatores, dentre os quais se destacam os avanços tecnológicos e organizacionais provenientes das formas sucessivas de globalização. A velocidade com que este processo mutável ocorre torna os conhecimentos técnicos necessários para a execução de determinadas atividades, rapidamente obsoletos e as dificuldades para acompanhar o ritmo frenético de tais mudanças, impõem aos trabalhadores situações de

ansiedade e insegurança face às crescentes exigências dos contextos laborais (LANCMAN, 2008).

De acordo com Antunes (2002), as modificações em relação às formas de trabalho foram tão intensas que é possível afirmar que o proletariado sofreu a crise mais profunda do século XX. O homem foi afetado não apenas em sua materialidade, mas, principalmente, em sua subjetividade e no inter-relacionamento destes níveis, ou seja, em sua forma de ser enquanto sujeito-trabalhador e sobre as relações de trabalho, acarretando a fragilização dos vínculos entre o coletivo.

As formas de gestão baseadas na produtividade e no acúmulo do capital, instituídas primeiramente no âmbito privado, alcançam cada vez mais o serviço público, com efeitos ainda mais nocivos sobre este, isso porque “idealmente o serviço público deveria ser a estrutura do Estado em benefício do cidadão, logo, não deveria ter o lucro como meta, e sim o bem servir no âmbito da educação, da saúde, da segurança e em tantos outros aspectos, privilegiando a ideia de cidadania e de inclusão social. Porém, a lógica adotada pelo serviço privado também chegou ao serviço público, desencadeando um processo contínuo de deterioração das condições e relações de trabalho” (informação oral)<sup>3</sup>.

Dentre os vários setores do serviço público afetados pela reestruturação produtiva está o sistema educacional, no qual as transformações sociais e as novas exigências laborais repercutiram especialmente sobre as formas de trabalho dos professores nos diversos níveis da educação.

De acordo com Oliveira (2004), a década de 90 inaugurou uma nova fase da educação brasileira, equivalente em termos de mudança ao ocorrido na década de 60 quando da tentativa de adequação da educação às demandas do padrão de acumulação fordista. Durante a década de 90 delimita-se uma nova realidade para a educação, intimamente atrelada ao imperativo da globalização que promove mudanças sensíveis não apenas nos objetivos educacionais, mas também em sua função e em sua organização.

Soares (2007) afirma que as principais transformações ocorridas na sociedade no século XXI, que afetaram a prática da atividade docente, estão relacionadas às formas de acesso à informação e ao conhecimento, às mudanças na família e nos

---

<sup>3</sup>Reflexão feita pela Profa. Dra. Rosângela Dutra de Moraes, acerca da degradação do serviço privado e do serviço público em detrimento das novas formas de organização do trabalho e suas consequências, em geral nocivas, para o sujeito-trabalhador. Discussão feita durante supervisão do projeto de pesquisa no dia 21/10/2010 no Laboratório de Psicodinâmica do Trabalho (LAPSIC).

próprios alunos, às modificações no mercado de trabalho, aos valores sociais emergentes e ao fluxo migratório. Portanto, as tensões sociais vivenciadas atualmente no sistema educacional são reflexos das mutações sociais e das cobranças que se apresentam em relação à formação de novas gerações.

As alterações realizadas no setor educacional afetaram principalmente os aspectos estruturais do ensino; desse modo, criam-se novas propostas para a educação, a partir da inovação dos métodos de ensino/avaliação e dos sistemas de cooperação, aspectos que demandam uma reformulação nas competências profissionais, obrigando invariavelmente a reorganização do trabalho docente como forma de se adaptar a tais exigências (IDEM).

As modificações na configuração do sistema educacional decorrentes das políticas públicas ganharam maior evidência durante o mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, com base no princípio de *transformação produtiva com equidade*, e repercutem até os dias atuais, influenciando diretamente na composição, estrutura e gestão da rede pública de ensino (OLIVEIRA, 2004).

Nesse sentido, com o intuito de promover uma educação destinada a diminuir as desigualdades sociais, elaboraram-se estratégias voltadas para a elevação do nível de atendimento populacional, sobretudo àquela parcela mais carente. No entanto, essa expansão não foi acompanhada pelo aumento proporcional do número de professores, tendo impacto negativo sobre a comunidade docente, pois dentre outras consequências implicou no aumento da carga de trabalho, conduzindo a um processo de sobrecarga (IDEM).

Segundo Oliveira (2007), a descentralização administrativa, financeira e pedagógica resultou em um processo de maior flexibilidade e autonomia para as escolas mas, em contrapartida, promoveu uma demanda crescente de atividades e responsabilidades. Esse novo modelo regulatório, no entanto, implicou na intensificação e autointensificação do trabalho docente por meio da mobilização subjetiva dos trabalhadores que se sentem autorresponsabilizados por suas tarefas, desempenho, formação e até pelo insucesso de seus alunos.

Com as reformas educacionais, os professores se deparam com as expectativas sociais depositadas na figura do educador, a quem é destinado o difícil papel de preparar não só cidadãos, mas, principalmente, profissionais prontos a entrarem no competitivo mercado de trabalho. Essas pressões aliadas à constante necessidade da autorreformulação levam fatalmente a vivências de sofrimento no trabalho, ao passo que

as metas fundadas no idealismo capitalista renegam cada vez mais as características e intentos subjetivos presentes na profissão docente.

Paschoalino (2008) afirma que o professor é considerado um agente responsável pela transformação da sociedade, sendo atribuído a ele o desafio de ajudar as pessoas na construção de uma vida digna. Essa percepção social aumenta ainda mais o peso da cobrança sobre o educador, que sofre por não conseguir responder a tais expectativas.

O paradoxo do novo modelo regulatório do sistema educacional está exatamente no fato de que, ao mesmo tempo em que a escola e os professores são investidos de maior autonomia, cresce proporcionalmente as formas de controle e cobrança sobre eles. Desse modo, os atores diretamente envolvidos no processo educativo precisam constantemente justificar suas ações, respondendo “pelo que fazem, como fazem e para que fazem” (p. 13). A ampliação do raio de ação e de competência dos professores obriga-os ainda a responderem por prescrições de ordem orçamentária, jurídica, pedagógica e política (OLIVEIRA, 2007).

Nessa direção, constata-se que os educadores passaram a assumir responsabilidades que estão além da competência profissional constante na prescrição do trabalho. Assim, o confronto com a realidade social em que estão inseridos seus alunos (fome, violência, famílias desestruturadas) mobiliza aspectos subjetivos, promovendo um maior envolvimento afetivo e gerando conflitos que se sobrepõem à tão difícil tarefa de ensinar.

Portanto, se por um lado a reestruturação educacional favoreceu a conquista de autonomia institucional e profissional, representando para a escola maior liberdade na organização do trabalho e, para os professores, a possibilidade de gerir parte de suas atividades, tendo maior controle sobre o processo laboral (OLIVEIRA, 2007); por outro lado, a autonomia implicou em maior responsabilidade tanto para a escola, quanto para os educadores, que devem prestar conta do destino da instituição e do produto final do ensino que, não raro, deve se traduzir através dos índices quantitativos de aprovação.

Depreende-se a partir dos dados relatados que a atividade docente continua passando por constantes modificações engendradas pelas reformulações estruturais da educação em resposta às exigências do processo de reestruturação produtiva. As mudanças no papel desempenhado pelo professor criam lacunas entre o ideal e o real do trabalho (PASCHOLINO, 2008) e esses espaços vazios, ao mesmo tempo em que favorecem a emersão do sofrimento, dificultam a atribuição de sentido para o trabalho, uma vez que o profissional é sempre intimado a investir recursos subjetivos para

acompanhar a transitoriedade das formas de trabalho, as quais nem sempre estão em consonância com os ideais pessoais atribuídos a profissão.

### **1.3. A implicação subjetiva no trabalho docente**

O trabalho não pode ser concebido separadamente do homem que o produz, pois ao mesmo tempo em que este imprime na atividade realizada aspectos próprios de sua subjetividade, também se deixa afetar e transformar pelas relações intersubjetivas estabelecidas a partir do exercício laborativo, por esse motivo, Dejours (2004, p. 6) afirma que “trabalhar não é somente produzir; é, também, transformar a si mesmo e, no melhor dos casos, é uma ocasião oferecida à subjetividade para se testar e até mesmo para se realizar”.

Entende-se dessa forma, que a atividade laboral cumpre uma função evolutiva através de um movimento dinâmico que se constrói no âmbito histórico, econômico, social, cultural, político e também pessoal. Desse modo, o trabalho assume importância capital no processo de construção da identidade, pois dele o sujeito extrai, além do produto, uma maneira de ser e de se dispor perante os outros, a sociedade e das realidades que o circundam, ou seja, o homem extrai do trabalho sua própria subjetividade (CAMPOS, 2002).

De acordo com Dejours e Gernet (2011, p. 35) a “experiência do trabalho é antes de tudo, uma experiência afetiva na qual é preciso suportar o fracasso e ser capaz de se familiarizar com o real” e, para dar conta do real, que se apresenta por meio do trabalho, o sujeito precisa tornar-se hábil e engajar-se integralmente, o que envolve um custo psíquico. Esse investimento psíquico é determinante para o modo como o sujeito irá implicar-se subjetivamente na atividade exercida e, ao mesmo tempo, contribui para conservar o empenho investido na atividade, fator crucial para a concretização de um trabalho de qualidade.

No entanto, a manifestação da subjetividade nem sempre é vista com bons olhos pelas organizações, o que é mais facilmente percebido nas organizações hierarquizadas do tipo piramidal, onde são maiores as possibilidades de expressão dos desejos à medida que o sujeito se aproxima do topo da pirâmide, enquanto que entre aqueles trabalhadores que ocupam cargos de menor posição hierárquica, as manifestações subjetivas são reprimidas (DEJOURS e ABDOUCHELI, 1994).

As mudanças realizadas no sistema educacional convocam um maior investimento subjetivo dos professores, que por meio da intensificação das atividades são enredados em uma rotina de trabalho que avança cada vez mais, ocupando os espaços que antes eram destinados ao descanso e ao lazer e que agora, são pouco a pouco preenchidos pelas exigências de formação contínua, múltiplas jornadas de trabalho, pelos “deveres de casa” (correção de provas e trabalhos), pela necessidade de preparar aulas e responder às solicitações burocráticas quanto à entrega dos planos de aula e dos inúmeros diários de classe. Nessa perspectiva, Ávila (2010, p. 163) afirma que:

Para que seja possível “enfrentar” e “dar conta” da intensificação do trabalho o trabalhador deve ceder às exigências de polivalência e de desempenho de competências, comportamentos necessários para que exerça várias tarefas simultaneamente, eliminando cada vez mais os intervalos de descanso, ou seja, o tempo vago que existia quando o trabalhador era responsável apenas pela função do seu cargo. Assim o trabalho passa a exigir mais empenho e gasto de energia tanto física, como cognitivas e emocionais.

Dessa forma, a lógica do próprio sentido do trabalho docente e, por consequência, a identidade profissional passa a ser questionada, pois se antes o professor era visto como um mestre que tinha o papel de seduzir os jovens através do conhecimento, hoje necessita responder a novas demandas que consomem tempo e se sobrepõem a esse aspecto identitário, que perde espaço. Espera-se, por exemplo, que o professor preste conta ao final do ano de elevado índice de aprovação, que deve responder à dupla finalidade: formar trabalhadores aptos a assumir postos de trabalho com características polivalentes e flexíveis, e atestar o desenvolvimento educacional do país. Porém, em muitos momentos, para atingir tais objetivos, a finalidade primordial da educação, ou seja, o ensino-aprendizagem torna-se questão secundária, pois “o que se prioriza na concepção das competências é o ‘como se ensina’ o ‘saber fazer’, e não ‘o que se ensina’ e ‘por que se ensina’” (PASCHOALINO, 2008, p. 185).

Além disso, as repercussões das novas propostas educacionais afetam diametralmente as relações intersubjetivas proporcionadas por ocasião do trabalho, as quais se tornam cada vez mais superficiais, visto que a intensificação das atividades encerra os profissionais em um contexto de trabalho onde, apesar da necessidade de interação entre os pares e com os superiores hierárquicos, acaba prevalecendo o individualismo.

Quanto a esse aspecto, Ávila (2010) afirma que além de promover o individualismo, as reformas de cunho neoliberal promoveram a competição, que contribui para a fragilização dos vínculos sociais no contexto de trabalho. Dessa forma, o outro passa a ver visto como uma ameaça, sendo, portanto, tratado como adversário e não mais como um aliado que “joga no mesmo time”. Essa conduta compromete a confiança e a cooperação e, com isso, aniquila a possibilidade de que ocorra a dinâmica do reconhecimento, que se constitui como uma possível via para o processo de ressignificação/transformação do sofrimento em prazer.

No que concerne ao trabalho docente contextualizado no âmbito rural, nota-se que o processo de subjetivação é influenciado por uma estrutura organizacional que quase não se diferencia daquela desenvolvida nas grandes capitais, dessa forma, as dificuldades encontradas na prática profissional são relacionadas, principalmente, às más condições de trabalho (estrutura predial deficitária, falta ou inadequação de material pedagógico, número excessivo de alunos e baixos salários), mas, além desses aspectos, os professores também são impactados pelas cobranças por resultados, pela reduzida autonomia, pela falta de reconhecimento do trabalho realizado e pelos entraves burocráticos.

A forma como professores e alunos da zona rural compreendem e interagem com o espaço educacional e social dificilmente é levada em conta pelos diversos governos brasileiros, que tratam a educação rural como uma extensão da educação oferecida nos centros urbanos e, mesmo a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases que prevê a adaptação tanto dos materiais pedagógicos quanto das metodologias adotadas nas escolas rurais - com intuito de preservar os valores culturais e a práxis dessa realidade particular (LOPES e HASHIZUME, 2006) -, nota-se o distanciamento entre a prescrição e a prática.

A ação didático-pedagógica do professor depara-se com diversos obstáculos, dentre os quais, destaca-se a inadequação do currículo escolar, o qual é estipulado por resoluções governamentais com base em um referencial urbano que, embora sejam aconselhadas adaptações, essas esbarram na estrutura didático-metodológica deficiente decorrente da insuficiência de verbas públicas para serem utilizadas na melhoria das condições e formas de trabalho (IDEM).

Depreende-se a partir da reflexão aqui proposta que o processo de subjetivação, implicado pelo encontro do professor com as situações de trabalho (condições de trabalho e interações sócio-profissionais) vem sofrendo, no contexto atual, forte

influência das reformulações realizadas no sistema educacional que, em grande medida, desconsidera as características particulares dos sujeitos; logo, a forma como estes se relacionam com o trabalho.

Nesse sentido, conforme aponta Heckert et al (2001), as reformas educacionais implantadas com o intuito de solucionar os diversos problemas da educação, transformam-se em empecilho, ao passo que comprometem a autonomia escolar, convertendo a instituição educacional em uma máquina de ensinar, sem levar em conta suas especificidades. Tais dificuldades também se estendem sobre a prática dos professores que, como um dos atores principais do processo ensino-aprendizagem, têm os objetivos basilares de seu trabalho descaracterizados, o que compromete a atribuição de sentido ao trabalho e, inevitavelmente, reflete de diversas formas sobre sua prática profissional.

## CAPÍTULO II

### PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo destina-se à apresentação dos aportes teórico-metodológicos através dos quais esta pesquisa foi se delineando. Para tanto, descreveremos a seguir, de forma minuciosa, os diversos dispositivos metodológicos adotados e construídos para a concretização deste estudo.

Inicialmente buscaremos situar a escolha da abordagem qualitativa como balizadora para compreensão do fenômeno investigado. Posteriormente, descreveremos a proposta metodológica baseada na perspectiva da psicodinâmica do trabalho. E, por fim, traremos uma descrição meticulosa dos procedimentos adotados nas várias etapas fundamentadas na proposta de aplicação da clínica do trabalho *dejouriana*.

#### **2.1 Ponderações acerca da contextualização da pesquisa a partir da abordagem qualitativa**

Ao pensar os aspectos teórico-metodológicos que seriam empregados nesta pesquisa, imediatamente nos deparamos com uma questão de ordem epistemológica, que implicava, antes de tudo, na forma de aproximação do fenômeno que buscávamos investigar.

No campo das pesquisas científicas nos deparamos com duas grandes abordagens metodológicas que permitem apreender aspectos da realidade. Estas são: a abordagem quantitativa originária do paradigma positivista e a abordagem qualitativa derivada do paradigma fenomenológico (TURATO 2003).

As investigações em ciências naturais, que compreendem disciplinas como a física, química e biologia, dentre outras derivadas, aproximam-se dos métodos de entendimento quantitativos ou explicativos. Em contrapartida, as discussões nas ciências humanas e da cultura mesclam-se com a discussão dos métodos qualitativos ou compreensivos (TURATO, 2005).

A abordagem quantitativa é caracterizada principalmente por buscar respostas aos fatos investigados através da exatidão numérica, acreditando assim, que tudo pode ser mensurável. As pesquisas baseadas nessa abordagem fundamentam-se nos eventos naturais descritos e a explicação é voltada para o “porquê” buscando as causas que

determinam certos aspectos da realidade. Ao adotar esta abordagem, é comum que o pesquisador se mantenha distanciado do fato investigado. Da mesma forma, as variáveis ambientais e os aspectos singulares dos sujeitos da pesquisa são considerados como fatores secundários. Porém, não se pode esquecer de que mesmo que o pesquisador faça uso do método mais cartesiano, com o intuito de utilizar a razão para controlar todas as variáveis envolvidas em uma pesquisa, é impossível alcançar o controle absoluto, principalmente nas pesquisas sociais, para as quais o objeto de estudo é um ser mutável que se constitui como uma “expressão viva de múltiplos fatores subjetivos” (MINAYO, 2008; TURATO, 2003; GONZALEZ-REY, 2002).

Dessa forma, para tentar dar conta dos aspectos subjetivos não alcançados pela abordagem quantitativa, surge a abordagem qualitativa que leva em conta a existência da relação dinâmica entre o sujeito e o mundo real, na qual é empreendida uma busca para compreender o “como”, isto é, para tentar alcançar o significado subjetivo contido no fenômeno (SILVA, 2001).

Os objetos de estudo em pesquisa qualitativa são os fenômenos humanos, tornando-se inevitável que o olhar do pesquisador esteja envolto por aspectos de sua subjetividade. Por esse motivo, nessa abordagem o investigador é considerado o principal instrumento da pesquisa, sendo possível que ele se utilize de todos os seus sentidos para compreender o fenômeno em questão.

Neste aspecto, a pesquisa de campo se apresenta como um recurso possível para o estudioso que deseja desenvolver um esboço da realidade a partir da óptica qualitativa, à medida que possibilita fazer um recorte do “campo físico” para entrar em contato de forma mais direta com o objeto da investigação (MINAYO, 2008; GONZALEZ-REY, 2002).

De acordo com Minayo (1994), o grande desafio das investigações em ciências sociais ou humanas está no fato de tratar de uma realidade da qual nós próprios, enquanto seres humanos, somos agentes. Por outro lado, a autora questiona se a busca por objetivação, própria das ciências naturais, não descaracteriza o que há de essencial nos fenômenos e processos sociais, ou seja, o profundo sentido que é dado pela subjetividade.

Por esse motivo é importante estar atento ao fato de que o homem é um ser histórico, que ocupa um espaço social e cultural e que é dotado de aspectos individuais que, necessariamente, precisam ser levados em conta, ainda que a investigação seja feita

a partir de um pequeno recorte dos diversos aspectos que compõe a realidade humana (MINAYO, 2008).

Dessa forma, a escolha da abordagem qualitativa como pressuposto metodológico para embasar esta pesquisa, foi feita em consonância com os aspectos que integram a metodologia da psicodinâmica do trabalho, que busca alcançar características da dinâmica particular do sujeito-trabalhador inserido em um processo intersubjetivo que é particular a cada contexto laboral (MENDES, 2007c).

De acordo com Dejours (2008a, p.84):

A psicodinâmica do trabalho não realiza interpretações fundamentadas a partir do paradigma das ciências aplicadas (...) [pois] o sentido do vivido subjetivo do trabalho e do sofrimento não pode ser produzido de fora. A análise da dimensão subjetiva do trabalho, ou a “objetivação subjetiva”, passa, necessariamente, pelo acesso ao sentido que aquela situação tem para os próprios indivíduos.

Conforme Turato (2005), o método qualitativo não é simplesmente um modo de pesquisa que atende a determinadas demandas, mais que isso, sua finalidade é criar um modelo de entendimento profundo de ligações entre elementos, falando de uma ordem que é invisível ao olhar comum, evidenciando a significação atribuída ao fenômeno pelos sujeitos.

Entretanto, é importante deixar claro que ao eleger a metodologia qualitativa, não descartamos a possibilidade de recorrer a certos recursos do paradigma quantitativo, sem que isso, no entanto, descaracterize a abordagem através da qual a pesquisa está fundamentada.

## **2.2. O método na perspectiva da psicodinâmica do trabalho**

Esta pesquisa está fundamentada a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da psicodinâmica do trabalho, cujo método foi desenvolvido e utilizado inicialmente na França por Christophe Dejours que, ao mesmo tempo em que aprimorava os aspectos teóricos da psicodinâmica, instituindo assim uma disciplina autônoma, também traçava as primeiras orientações, no sentido de sistematizar o uso do método que hoje é amplamente conhecido como *clínica psicodinâmica do trabalho* (DEJOURS, 2008i; MENDES e ARAÚJO, 2011).

O método *dejouriano* tem como base a escuta clínica do trabalho, a qual deve acontecer em um espaço público que possibilite a circulação da fala e a escuta das vivências intersubjetivas. Essa modalidade de pesquisa caracteriza-se como pesquisa e ação, pois, nesse sentido, a fala se constitui enquanto ação transformadora que se dá na elaboração e perlaboração dos atos da linguagem. Ao falar, o trabalhador rememora os acontecimentos traduzidos em seu mal-estar e comunica-se com o vivido. A ação que se dá pela fala pode transformar-se em ato e modificar o real a sua volta (MENDES e ARAÚJO, 2011; MERLO e MENDES, 2009).

De acordo com Mendes e Araújo (2011), baseadas nos escritos de C. Dejours, a psicodinâmica do trabalho pode ser considerada uma disciplina clínica e teórica. Clínica porque está apoiada na descrição e no conhecimento da relação existente entre trabalho e saúde mental; e teórica por buscar registrar os resultados da investigação clínica sobre as relações de trabalho vinculadas a uma teoria do sujeito, que é fundamentada ao mesmo tempo na psicanálise e na teoria social.

No Brasil o uso da psicodinâmica do trabalho como categoria teórica ou como categoria teórico-metodológica tem crescido consideravelmente nos últimos anos, sendo possível encontrar vários trabalhos que adotaram a metodologia em sentido estrito ou de forma adaptada (MERLO e MENDES, 2009).

Dentre os estudos que aplicaram a metodologia *dejouriana stricto sensu*, destacamos: Mendes e Abraão (1996) sobre a influência da organização do trabalho nas vivências de prazer e sofrimento; Lancman e Cols. (2006) em pesquisa com agentes de trânsito, acerca das relações entre trabalho e saúde mental e suas implicações nos processos de envelhecimento; Baierle e Merlo (2008) em pesquisa realizada com guardas municipais, investigando as consequências da reestruturação do serviço de uma guarda municipal sobre a dinâmica saúde-sofrimento mental de seus trabalhadores; e mais recentemente a pesquisa de mestrado de Garcia (2011) com profissionais do tribunal de justiça do Estado do Amazonas.

Dentre as pesquisas que fizeram adaptações a partir da proposta metodológica original da psicodinâmica do trabalho, estão os estudos de Santos-Junior, Mendes e Araújo (2009) com bancários adoecidos por LER/DORT; Santos-Junior (2009) sobre as vivências de prazer e as estratégias de mediação contra o sofrimento no trabalho em um centro de atenção psicossocial no Distrito Federal; Martins (2009) e Freitas e Cols. (2010) em pesquisa realizada no CEREST com vítimas de assédio moral.

O referencial teórico da psicodinâmica do trabalho também foi adotado em diversas pesquisas que investigaram professores do ensino fundamental. Destacam-se os trabalhos de Vasconcelos (2005), que analisou a situação de trabalho e saúde mental entre professores da primeira fase do ensino fundamental de escolas municipais de João Pessoa/PB; Neves e Seligmann-Silva (2006) sobre as vivências de sofrimento psíquico entre professoras da primeira fase do ensino fundamental no Município de João Pessoa/PA; Muniz e Mariano (2006) em análise acerca da relação saúde mental e trabalho entre professoras da segunda fase da rede pública do município de João Pessoa/PB e Silva (2010) em pesquisa sobre a experiência do trabalho docente na Capital Federal, enfatizando a complexidade de um trabalho marcado pelos ideais da construção de Brasília.

Diversas pesquisas, que também se apoiam no referencial teórico ou teórico-metodológico da psicodinâmica do trabalho encontram-se atualmente em andamento, a saber: a pesquisa de doutorado de Traesel (2011), que traz uma discussão sobre o atual contexto da docência no ensino público; Lima (2011), em estudo com cuidadores sociais de abrigo destinado a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e Facas (2011) em pesquisa com pilotos de trem de metro.

Destacam-se ainda, as pesquisas de mestrado em fase de conclusão realizadas por Patrícia Moura, acerca das vivências de prazer e sofrimento no trabalho de servidores do setor de ajuizamento do Tribunal de Justiça do Amazonas e Perla Martins, sobre o prazer e sofrimento no trabalho de professores da educação inclusiva, ambas vinculadas ao Laboratório de Psicodinâmica do Trabalho da Universidade Federal do Amazonas (LAPSIC).

A prática da clínica do trabalho pressupõe um planejamento sistemático que envolve algumas etapas descritas por Dejours (1992; 2008i); Mendes (2007c) e Mendes e Araújo (2011), que articulam, de forma indissociável, pesquisa e intervenção. Passamos agora a descrição dessas etapas que, de modo geral, envolvem três fases: a pré-pesquisa; a pesquisa propriamente dita e a análise/validação dos resultados.

A pré-pesquisa ou pesquisa inicial é caracterizada primordialmente pela análise da demanda. Mendes e Araújo (2011) ao situarem a demanda a partir da compreensão da ergonomia, afirmam que esta pode se apresentar de forma explícita, através de uma solicitação direta feita por um dos atores sociais (individual ou coletivo) ou ainda de forma implícita quando há um confronto entre os diferentes pontos de vista envolvidos na organização do trabalho. Neste sentido, a análise da demanda implica na definição do

problema a partir da negociação com os trabalhadores envolvidos. É importante deixar claro que a queixa, muitas vezes presente no discurso dos trabalhadores, nem sempre traduz a demanda, sendo necessário em alguns casos de um tempo para desconstruir e reconstruir a demanda, o que pode ser feito a partir da análise e reorganização da queixa inicial.

Após o acolhimento da demanda é preciso passar para a preparação da pesquisa, o que pode exigir certo tempo. A definição dos participantes da pesquisa é ponto importante, sendo necessário deliberar quanto ao coletivo de pesquisa formado pelos trabalhadores e pelos pesquisadores (que vão a campo) e o coletivo de controle, composto por um grupo de pesquisadores que discute os dados obtidos durante as sessões de clínica do trabalho (DEJOURS, 2008i; MENDES e ARAÚJO, 2011).

No que diz respeito aos pesquisadores, é aconselhável a presença de dois ou três durante a realização das sessões, para dar conta das anotações dos comentários e concomitantemente realizar a observação clínica. Quanto à participação dos trabalhadores é importante definir quem são e quantos são, deixando claro que a pesquisa visa o coletivo e não os indivíduos isoladamente (DEJOURS, 2008i).

Além desses passos iniciais, é importante observar os objetivos a serem alcançados nesta etapa. Dejours (idem) chama a atenção para três objetivos principais: a obtenção de informações sobre o processo de trabalho, através do acesso a documentos técnicos, econômicos e científicos da empresa; a aproximação dos pesquisadores às rotinas da instituição, por meio de visitas conduzidas tanto pelos gestores quanto pelos funcionários, o que possibilita conhecer a organização a partir de diferentes olhares, pois, trabalhadores e gerência possuem percepções diferentes sobre as implicações e transformações que ocorrem no âmbito laboral (LEITE, 2000).

E por fim, o terceiro objetivo diz respeito à construção de uma base concreta sobre a dinâmica da organização do trabalho, fator capital para a compreensão dos discursos dos trabalhadores, pois permite criar uma representação ambiental do sofrimento e desvendar as dimensões invisíveis dos conflitos entre os trabalhadores de um lado e a hierarquia do outro. Nesse sentido é importante saber como são impostas as normas, as regras, as cadências e os ritmos de trabalho.

A segunda etapa da pesquisa descrita por Dejours (2008i); Mendes e Araújo (2011) diz respeito à pesquisa propriamente dita e engloba o contato inicial entre coletivo de pesquisa, o material da pesquisa, a observação clínica e a interpretação dos dados.

O contato inicial entre trabalhadores e pesquisadores é precedido por uma negociação quanto à definição do local e horário em que as sessões serão realizadas. É importante frisar que a clínica do trabalho deve acontecer em um local com o qual os trabalhadores se identifiquem, isto é, em um ambiente que tenha relação com o trabalho, como por exemplo, a sala de reuniões, o refeitório ou o auditório da empresa (DEJOURS, 1992; 2008i).

Durante este primeiro contato formal com o grupo, são esclarecidos os objetivos da pesquisa que, *grosso modo*, envolve a relação existente entre o trabalho e o sofrimento psíquico. Após os esclarecimentos iniciais é essencial abrir um espaço para eventuais questionamentos dos trabalhadores.

Quanto ao material da pesquisa, este é obtido primordialmente através das falas dos trabalhadores. Os comentários feitos pelo grupo se constituem como fio condutor através do qual as vivências intersubjetivas ganham forma. A palavra que circula é uma formulação original, viva e engajada acerca das situações de trabalho. Nesse sentido, o olhar do pesquisador não deve estar voltado para a realidade dos fatos narrados e sim para a vivência subjetiva (DEJOURS, 2008a).

Mas, se por um lado a fala possibilita o acesso à subjetividade, por outro, o silêncio também é revelador, podendo indicar que neste momento foi ativado um dispositivo de defesa para lutar contra a percepção do real. Sendo assim, tanto a fala quanto o silêncio, podem desvelar aspectos particulares da dinâmica subjetiva e intersubjetiva frente à realidade vivenciada no contexto laboral, evidenciando nuances da organização do trabalho que podem conduzir ao sofrimento ou ativar o uso de defesas ou ainda de estratégias de enfrentamento, que remetem à busca de sentido para o trabalho, o que pode resultar na ressignificação/transformação do sofrimento (IDEM).

A observação clínica também pode ser utilizada como dispositivo para apreender o fenômeno investigado. Conforme pressupõe Dejours (1992) a observação clínica não abrange apenas os fatos observados ou a forma como eles se apresentam, mas inclui, além disso, a percepção e a ilustração que o pesquisador faz, articulando aquilo que o sujeito traz através de sua fala aos movimentos realizados pelo grupo.

Quanto à análise e interpretação dos dados, aspectos contemplados na segunda fase da pesquisa, são feitos com base nos fundamentos da psicanálise, porém, como não se trata de uma terapia, seu objetivo não está centrado na transferência ou em conteúdos individuais, mas no elo entre sofrimento e trabalho e no sentido atribuído pelo coletivo. Sendo assim, os questionamentos e as análises serão direcionados aos vínculos sociais,

às articulações e vínculos específicos dos sujeitos e de suas relações no contexto do trabalho (MENDES, ARAÚJO e MERLO 2010).

A análise e interpretação dos dados requer a participação do coletivo de controle, que deve se reunir uma vez por semana, de preferência, após a realização de cada sessão. Durante as reuniões procede-se à leitura detalhada das falas e das intervenções feitas durante a sessão. O intuito desse procedimento é compreender os processos psicodinâmicos mobilizados no trabalhar, destacando organização do trabalho, prazer-sofrimento, estratégias de defesa ou de enfrentamento, mobilização subjetiva, dinâmica do reconhecimento e patologias relacionadas ao trabalho, buscando compreender, a partir de diferentes olhares, de que forma ocorrem as vivências subjetivas e intersubjetivas dos profissionais em relação a essas categorias.

Destarte, os esforços dos pesquisadores, durante a interpretação dos dados, devem ser destinados a reconhecer os elos existentes entre as expressões do prazer-sofrimento e as características da organização do trabalho (DEJOURS, 2008i).

A terceira fase da pesquisa consiste na validação dos resultados, o que deve acontecer ao longo de todo o processo. Dejours (1992; 2008i) situa essa fase em dois momentos distintos: primeiro, quando diante de uma fala, acontece a elaboração e a interpretação dos temas que surgem ao longo da sessão, dessa forma, o comentário feito por um trabalhador pode mobilizar os demais membros do grupo e conduzir a discussão ou ao contrário, pode não encontrar ressonância e estagnar o processo de elaboração coletiva.

A validação também ocorre durante a leitura do memorial, instante em que são relatados os apontamentos feitos pelos trabalhadores juntamente com as interpretações preliminares do coletivo de controle. Nesse momento, os trabalhadores podem concordar com as percepções dos pesquisadores ou podem discordar de algum ponto e sugerir correções e, a partir disso, suscitar uma nova discussão (DEJOURS, 1992; 2008i; MENDES, ARAÚJO e MERLO, 2010).

### **2.3 Um pouco sobre a história do Município de Iranduba e da Comunidade de São Sebastião <sup>4</sup>**

---

<sup>4</sup> Devido à dificuldade em encontrar literatura que relate a história da fundação do município de Iranduba, assim como da comunidade de São Sebastião, este histórico foi construído a partir de dados obtidos nos sites da biblioteca virtual do Estado do Amazonas ([www.bv.am.gov.br](http://www.bv.am.gov.br)), biblioteca virtual do IBGE ([www.biblioteca.ibge.gov.br](http://www.biblioteca.ibge.gov.br)), site do governo do Estado do Amazonas ([www.segov.am.gov.br](http://www.segov.am.gov.br)) e através de relatos orais dos professores e da diretora da escola.

A origem do município de Iranduba vincula-se à capital do Estado do Amazonas, Manaus, que experimentou uma época de grande prosperidade durante boa parte do século XX com o auge da era da borracha. No entanto, após a decadência desse período, seguiu-se uma fase de estagnação e até de retrocesso que durou até meados da década de 60 quando da criação e implantação da Zona Franca de Manaus - ZFM e do Distrito Industrial que hoje comporta o Polo Industrial de Manaus - PIM, e que reativaram a economia do município.

Com o advento da ZFM, diversos núcleos populacionais irradiam-se pela periferia da capital, dentre eles Iranduba, instituído como município através da lei de nº. 07 no dia 9 de abril de 1963. No entanto, em 24 de julho de 1964 a lei de nº 41 decreta sua extinção. Mas, em dezembro de 1981, por meio da emenda constitucional de nº. 12, Iranduba foi desmembrado de Manaus e acrescido de território adjacente até então pertencente ao município de Manacapuru, passando a se constituir como um município autônomo.

Iranduba fica localizado aproximadamente a 25 km de Manaus e conta com uma população estimada em 40.781 habitantes. É considerado o segundo município na lista dos de maior densidade demográfica do Estado conforme dados do censo/2010.

Figura 2 – Localização do Município de Iranduba/AM



Fonte: <http://www.bv.am.gov.br/portal/conteudo/municipios/iranduba>

Iranduba limita-se com os municípios de Careiro, Careiro da Várzea, Manacapuru, Manaquiri, Manaus e Novo Airão. Sua localização privilegiada, entre o Rio Negro, de águas escuras e praias de areia branca e o Rio Solimões, de águas barretas e possuidor de rica vida animal, permite desfrutar de dois ecossistemas diversos. Assim, na orla do Rio Negro encontram-se paisagens formadas por praias,

cachoeiras e grandes florestas. Enquanto que ao longo do Rio Solimões estão presentes extensas áreas de várzea onde é possível desenvolver atividades agrícolas e pesqueiras.

A economia do município é baseada principalmente no setor primário que engloba a pecuária, a pesca, a avicultura, a piscicultura, o extrativismo vegetal e a hortifruticultura. Conta ainda com atividades do setor secundário como olarias, serrarias, frigoríficos, laticínios e panificadores; e do setor terciário através do comércio de serviços como hotéis, mercado municipal, matadouro municipal e a feira municipal. O setor terciário encontra-se atualmente em franca expansão, impulsionada pela inauguração da ponte sobre o Rio Negro que trouxe a promessa de crescimento econômico para a região, principalmente através do turismo.

No que diz respeito à divisão territorial, Iranbuda é formado por quatro distritos: Ariaú, Cacao Pirêra, Lago do Limão e Paricatuba. Algumas comunidades também compõem o território de Iranduba, como é o caso da Comunidade de São Sebastião, local em que está situada a escola onde foi realizada esta pesquisa.

A comunidade de São Sebastião foi fundada - segundo informações de alguns professores que participaram da pesquisa e que residem na localidade - no ano de 1997, sendo atualmente constituída por aproximadamente 500 famílias que têm no cultivo de produtos hortifrutigranjeiros sua principal fonte de renda. Destaca-se a produção de caju, que deu origem à “Festa do Caju” realizada na comunidade todos os anos no mês de outubro, tornando-se atrativo para os visitantes e fonte de renda extra para os moradores que nessa época aproveitam para aquecer as vendas de doces e guloseimas preparados a partir do fruto.

Com 14 anos de existência, a comunidade de São Sebastião ainda almeja muitas melhorias em sua infraestrutura. Hoje possui apenas um posto de saúde, inaugurado há dois anos; um campo de futebol; uma igreja católica e outra evangélica; e um centro social onde se reúne a associação de moradores formada por um grupo de mulheres que se autodenominam “unidas venceremos” e que encabeçam um movimento em busca de progresso para a comunidade.

## **2.4 O percurso da pesquisa**

### **2.4.1 Entre o rio e a estrada: o trajeto até o local da pesquisa**

Para chegar ao Município de Iranduba, localizado a 25 km de Manaus, durante muitos anos o percurso foi feito exclusivamente por meio fluvial. A travessia através do Rio Negro podia ser feita de lancha ou balsa; a primeira opção sem dúvida era a mais rápida. Saindo do porto de Manaus no centro da cidade ou do porto de São Raimundo, na zona oeste da capital, era possível chegar ao “outro lado do rio” em no máximo 20 minutos.

Já a travessia de balsa, partindo do porto de São Raimundo, durava em média 40 minutos, mas podia demorar até uma hora e meia. Variação decorrente da enchente e seca do rio, a primeira alcança seu maior nível durante os meses de maio a julho, enquanto que a segunda, normalmente, inicia em outubro e vai até meados de janeiro quando o ciclo recomeça com a cheia <sup>5</sup>.

Figura 3 – Balsa saindo do porto de São Raimundo



Foto: Ralison Monteiro

Com a construção da ponte sobre o Rio Negro – sonho antigo de cidadãos manauaras e irandubaenses – iniciada no ano de 2007 e concluída quatro anos depois com um investimento de aproximadamente R\$1,099 bilhão, a grandiosa obra considerada a maior ponte do Brasil já construída sobre águas fluviais, com cerca de três quilômetros e meio, recebeu o nome de Ponte Rio Negro e foi inaugurada no dia 24 de outubro de 2011, diminuindo consideravelmente o tempo investido na travessia do rio, pois a distância pode agora ser percorrida em menos de cinco minutos.

---

<sup>5</sup> Informação obtida a partir do site: [www.cprm.gov.br/rehi/amazonialegal](http://www.cprm.gov.br/rehi/amazonialegal) que apresenta um boletim hidrológico construído a partir de dados oriundos da rede hidrometeorológica de responsabilidade da Agência Nacional de Águas - ANA, operada pelo Serviço Geológico do Brasil, sendo os dados de climatologia fornecidos pelo Sistema de Proteção da Amazônia - SIPAM.

A ponte não apenas interliga os municípios que integram a Região Metropolitana de Manaus (RMM), mas também facilita o escoamento das produções dessas localidades, assim como, a exploração do turismo e de outros aspectos da economia, o progresso dessa região também poderá ser marcado pela construção do campus da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no município de Iranduba, com previsão de início para o ano de 2014.

Figura 4 – Ponte Rio Negro



Fonte: Jornal A Critica edição do dia 24 de Out/2011.

O percurso da pesquisa foi de certa forma atravessado pelo avanço histórico que traz a promessa de melhoria e desenvolvimento para vários municípios do Amazonas. O início da coleta de dados se deu no dia 26 de agosto de 2011 e se estendeu por quase três meses, sendo concluída no dia 24 de novembro do mesmo ano. Portanto, o trajeto até a comunidade de São Sebastião no município de Iranduba foi feito de diversas maneiras, que agora passamos a descrever por considerá-lo um aspecto relevante para a pesquisa, haja vista ter propiciado maior aproximação da rotina vivenciada por alguns professores e por muitos dos moradores daquela região.

Nos primeiros dias de nossa trajetória até a escola, fizemos (pesquisadora e co-pesquisador) a travessia de balsa, de Manaus a Cacao Pirêra, partindo do Porto de São Raimundo. Porém, devido à impossibilidade de prever o tempo de viagem, por conta dos percalços sofridos no caminho, em decorrência da mudança constante do local de desembarque ocasionada pela vazante do rio, que a cada semana recuava muitos metros; ou pela dificuldade do balseiro manobrar a embarcação entre os bancos de areia e as copas das árvores, que durante a descida das águas se põem à mostra no meio do rio, tornando a viagem ainda mais custosa.

Devido a essas variáveis que colocavam em risco a chegada dos pesquisadores até a escola no horário programado, decidiu-se fazer o trajeto de lancha. A partir de então, a viagem começava, por volta da 7 horas da manhã, no porto de Manaus, de onde saíam várias embarcações com destino à comunidade do Cacau Pirêra, local onde desembarcávamos para seguir outra parte do percurso de ônibus.

De Cacau Pirêra, saíam duas linhas de ônibus (São Sebastião e Iranduba): a primeira seguia para a comunidade a cada intervalo de três horas e percorria um caminho alternativo (por ramais de terra batida). O tempo da viagem variava entre 30 e 45 minutos, dependendo das condições da pista que durante os dias de chuva (fenômeno muito comum nessa época do ano), tornava o trajeto ainda mais difícil; o ônibus com destino a Iranduba saía com maior frequência e seguia pela estrada principal até o ramal que dava acesso a comunidade, a partir daquele ponto seguíamos o restante do caminho andando por dois quilômetros e meio, que levavam aproximadamente 20 minutos para serem percorridos.

Após a inauguração da ponte sobre o Rio Negro, o deslocamento até o local da pesquisa ficou muito mais fácil. As mesmas linhas de ônibus que antes saíam do porto de Cacau Pirêra ou de um porto improvisado, agora partem de Manaus, saindo da cabeceira da ponte em direção aos municípios.

Muitas foram as dificuldades que surgiram durante o trajeto até o local da pesquisa: longas esperas para embarcar e para atravessar o rio nas balsas abarrotadas de pessoas, carros, ônibus e caminhões; a precariedade das lanchas, que em sua maioria não apresentavam as mínimas condições de segurança para os passageiros; a imprevisibilidade do local de desembarque, que a cada semana era feito em um ponto diferente, exigindo sempre um reconhecimento do local e a busca por informações (nem sempre corretas) de como chegar à escola; a correria para não perder a condução e as longas caminhadas feitas sob o calor tropical de quase 40°.

Acreditamos que os obstáculos vivenciados pelos pesquisadores, retratam em alguma medida o cotidiano vivenciado por dezenas de profissionais de diversas áreas de atuação que residem no município de Iranduba e trabalham em Manaus. Dentre esses profissionais, certamente alguns são professores que, além de se depararem com as más condições de trabalho nas escolas, ainda necessitam enfrentar as dificuldades que antecedem sua chegada ao local de trabalho.

Mas, de modo geral, todos os percalços que surgiram desde o início de nossa entrada no campo de pesquisa, até a conclusão da coleta de dados, traduziram-se em

pequenas aventuras (como costumávamos chamar) que nos propiciaram uma experiência que certamente ficará marcada em nossa lembrança por muito tempo. Das observações que fizemos e experimentamos, com certeza a mais marcante, diz respeito à forma como a rotina dos moradores daquela região é afetada pelo nível dos rios.

Apesar do município de Iranduba agregar a Região Metropolitana de Manaus, a vida que segue do “outro lado do rio” ainda apresenta muitas características que nos remetem às comunidades ribeirinhas que encontram na terra e na água sua principal fonte de subsistência, ou seja, vivenciam uma dinâmica que faz jus à proposição feita por Oliveira (2003) quando afirma que: “o rio não comanda a vida; ele é parte da vida do homem”.

Ferraz (2010) assevera que na Amazônia, a vida se produz e reproduz em torno dos rios, onde o homem amazônico constrói seus modos de vida por meio das intensas e íntimas relações que estabelecem com os diversos elementos da natureza, principalmente, com a terra, a floresta e a água.

O regime fluvial, marcado pelos períodos da cheia e da seca expõe a flora e a fauna da região amazônica a um forte estresse, afeta diretamente o homem, fazendo com que este desenvolva estratégias variadas de adaptação ao meio (PEREIRA, 2007).

As formas de adaptação às quais nos referimos certamente não dizem respeito apenas ao modo de sobrevivência dos caboclos ribeirinhos, que vivem às margens do Rio Amazonas, mesmo porque, falamos de um Município em desenvolvimento composto por uma sociedade que pratica uma economia que se aproxima daquela dos centros urbanos. A garantia de subsistência para os moradores locais pode ter sofrido algumas adaptações quanto à forma, talvez não seja apenas a pesca ou a agricultura, mas para muitos, o cenário continua sendo o mesmo: às margens do Rio Amazonas.

Nesse sentido, quando tentamos retratar a relação do homem com o rio, partimos de um olhar que se volta para um pequeno recorte que certamente não alcança todo o contexto da região citada que de fato é muito mais complexo. Queremos apenas destacar a adequação da população irandubaense à sazonalidade que envolve a subida e a descida das águas, tanto por aqueles que ainda vivem dos recursos dados pela terra e pelas águas, em referência ao plantio, à criação e à pesca, quanto por aquelas pessoas que vivem no município, mas trabalham na capital e precisam se deslocar entre uma localidade e outra diariamente.

Aqueles que vivem do comércio de mercadorias de toda espécie, das frutas ao pescado, até bem pouco tempo – antes das mudanças decorrentes da construção da

ponte sobre o Rio Negro – comercializavam seus produtos próximos ao local de embarque e desembarque, por onde passavam, diariamente, centenas de pessoas que cruzavam o rio de Manaus a Iranduba ou no sentido inverso.

Na época da cheia, era possível encontrar dezenas de barracas que se aglomeravam no entorno do porto do Cacau Pirêra em busca de “um lugar ao sol”. Com a descida das águas e o recuo do rio, o porto mudava de lugar e junto com ele também se mudavam os comerciantes que desmontavam seus estabelecimentos e remontavam exatamente onde o porto improvisado era construído.

Esse movimento quase nômade, que em determinadas circunstâncias podia ser feito inúmeras vezes, seguindo sempre o ritmo das águas, também era acompanhado por aquelas pessoas residentes em Iranduba - ou em uma das várias comunidades pertencentes ao município - e que ganham a vida trabalhando em Manaus, como é o caso de alguns professores que participaram desta pesquisa e que têm dupla ou tripla jornada de trabalho, desenvolvendo parte da atividade em Iranduba e outra parte em Manaus e, por esse motivo, necessitam atravessar o rio todos os dias. Certamente, a construção da ponte favorecerá o crescimento dos municípios da Região Metropolitana de Manaus, assim como seus moradores que hoje vencem um dos muitos obstáculos enfrentados para viver e trabalhar: a distância imposta pelas águas.

#### 2.4.2 Caracterização do campo de pesquisa: a escola

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal situada na zona rural do município de Iranduba, mais especificamente na Comunidade de São Sebastião, localizada aproximadamente a 15 km da cidade de Manaus.

A estrutura física da escola conta com uma construção mista (metade madeira e metade alvenaria) em formato de ferradura. Com base nos relatos da diretora, no início de sua fundação, no ano de 2000, a escola contava apenas com uma pequena construção de alvenaria que possuía três salas de aula e uma sala destinada à administração (secretaria e diretoria). Porém, devido à passagem do gasoduto pela comunidade, a Petrobrás, em parceria com o Governo do Estado do Amazonas, instituiu o Programa de Desenvolvimento Sustentável<sup>6</sup>, com o objetivo de compensar as comunidades que

---

<sup>6</sup> Informações obtidas através do relatório para implantação do gasoduto Coari-Manaus e complementadas através de relato oral da diretora da escola.

estavam na área de influência do empreendimento, destinando recursos para o beneficiamento do local.

Dessa forma, investiu-se na ampliação da escola, que recebeu mais duas salas de aula, uma saleta destinada à APMC, uma cozinha, dois banheiros, um pátio coberto que conecta a parte de alvenaria à de madeira, e é utilizado pelos alunos na hora da merenda e durante as reuniões de pais e mestres. Uma das salas recebeu equipamento tecnológico destinado às aulas de educação à distância ministradas na escola no turno da noite.

Mas, apesar de ter sofrido algumas melhorias em sua infraestrutura, a escola ainda carece de investimentos, visto que, não possui espaço destinado à biblioteca, que funciona em local improvisado nas dependências da sala dos professores. Não há espaço apropriado para a prática de atividades físicas, estas são feitas em uma quadra de areia ao ar livre que em dias de chuva fica totalmente alagada. E, além disso, as salas de aula não são climatizadas, de acordo com a presidente da APMC, atualmente alguns eventos como, por exemplo, a venda de lanches, bingos e quermesses, estão sendo promovidos com intuito de arrecadar dinheiro para a compra de condicionadores de ar e para a instalação destes.

A escola recebe hoje cerca de 340 crianças, com idade entre 04 e 14 anos, provenientes da Comunidade de São Sebastião e de localidades vizinhas. Atende, no período diurno, às demandas da segunda fase da Educação Infantil (pré-escola) e das duas fases do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais). No turno da noite, jovens e adultos participam do programa de educação à distância, oferecido pela Secretaria de Educação do Amazonas – SEDUC que utiliza as dependências da escola.

O quadro funcional da escola é formado por 15 professores divididos entre o turno da manhã e da tarde. Conta ainda com quatro auxiliares de serviços gerais, duas merendeiras, quatro vigias, além da equipe técnico-administrativa, formada pela gestora, duas pedagogas, uma secretária e uma assistente administrativa.

#### 2.4.3 O coletivo de pesquisa: constituição do grupo de informantes

A pesquisa contou com a participação de sete docentes, dentre os quais dois homens e cinco mulheres. Sendo importante frisar que uma das professoras está afastada das atividades de docência, por motivo de doença relacionada ao trabalho e, atualmente, exerce a função de presidente da Associação de Pais, Mestres e

Comunitários – APMC, e, portanto, apenas em momentos pontuais assume o papel de professora.

O critério de inserção dos participantes no grupo de pesquisa considerou prioritariamente que a adesão ao grupo fosse espontânea, além de levar em conta, que o grupo fosse constituído de forma homogênea, atendendo assim a um dos parâmetros exigidos para a realização de pesquisas fundamentadas, a partir da metodologia da clínica do trabalho. Quanto a isso Dejours (2008i) esclarece que o grupo homogêneo não é definido pelas categorias objetivas, ou seja, por uma determinada classe de profissionais, mas, por categorias subjetivas, isto é, pelos conteúdos compartilhados pelos membros do coletivo.

O convite para compor o grupo foi feito a todos os professores (as) do turno matutino, levando em conta o fato de a gestão ter disponibilizado apenas uma hora do turno da manhã para a realização dos encontros. A ausência da gestora e das pedagogas da escola, que possuem formação em docência - podendo ser consideradas parte integrante de um coletivo homogêneo do ponto de vista da atividade – justifica-se pelo fato de que ambas ocupam um cargo que se diferencia dos demais professores no sentido hierárquico, e a presença no grupo poderia restringir em algum sentido a fala dos professores.

Dentre os sete professores que compõem o quadro docente da escola no turno da manhã, todos manifestaram interesse em participar da pesquisa e assinaram voluntariamente o TCLE, no entanto, ao longo das sessões, o grupo oscilou entre três e cinco participantes.

Quanto a isso, Mendes Araújo e Merlo (2011) afirmam que o importante não é manter sempre os mesmo participantes do início ao fim, sendo possível a mobilidade entre os membros do grupo, desde que se conserve a estrutura do espaço de discussão e deliberação, mantendo a circulação da fala e o engajamento do ouvir que promove a reflexão e o confronto de opiniões, fazendo emergir debates que se desdobram em dois objetivos capitais: reconstruir as bases do conviver e a cooperação.

O grupo foi composto por pessoas que apresentam características diversas no que diz respeito ao sexo, idade, tempo de atuação na carreira docente e tempo de inserção no serviço público.

Dentre os sete professores, seis estão na faixa de 27 a 38 anos e apenas um apresenta idade superior a 50 anos.

Todos possuem vínculo efetivo com inserção no serviço público através de concurso, apresentando a seguinte variação quanto ao tempo de serviço: duas pessoas vincularam-se ao serviço público há um ano; outras duas há três anos e os demais são funcionários públicos há 11, 15, e 17 anos.

No entanto, para a maioria dos informantes, o tempo de atuação na carreira docente é superior ao tempo que corresponde ao vínculo efetivo, o que se deve ao fato da admissão na carreira de professor ter se dado inicialmente através de contratos de trabalho. Há, portanto, pessoas em início de carreira, com um ano apenas na profissão, outras que já possuem certa experiência entre oito e 15 anos na docência e uma pessoa que caminha para a aposentadoria com 35 anos de profissão.

Entre os sete professores, seis possuem habilitação em normal superior e um em educação física. Duas professoras possuem especialização, uma em psicopedagogia e outra em letras e, atualmente, dois professores estão cursando uma segunda licenciatura.

Quatro professores possuem dupla ou tripla jornada de trabalho e, entre aqueles que trabalham apenas um turno, todos são unânimes em dizer que isso se dá por falta de opção, mas, que estão em busca de outros postos de trabalho.

Cinco professores dizem ter outras fontes de renda, dividindo o tempo da docência com outras atividades como o cuidado de bares, lojas, *lan house* ou na construção de barcos, como no caso de um professor que durante as férias escolares dedica-se à carpintaria naval.

## **2.5 Coleta e análise dos dados**

### **2.5.1 Instrumentos**

A clínica do trabalho *dejouriana* foi o principal instrumento utilizado na coleta de dados. O intuito da clínica, de acordo com Mendes, Araújo e Merlo (2011) é o acesso à prática do trabalho, porém, não interessa apenas a descrição dessa prática, mais que isso, importa conhecer o trabalho vivo, as vias utilizadas para a mobilização do fazer e o uso da inteligência prática.

A clínica do trabalho é, portanto, um caminho construído pelos trabalhadores e pelo clínico para acessar aspectos da vivência intersubjetiva decorrente do conflito existente entre o trabalho prescrito e o real do trabalho. Para Mendes (2007a) a tradução

desse real se dá através do processo fala-escuta, que dá visibilidade as situações do trabalho e às vivências experimentadas pelos trabalhadores.

O formato assumido pelo grupo, enquanto coletivo de trabalho, constitui-se como um espaço para a deliberação, no qual a ação passa a compor o exercício de elaboração, sendo, portanto, impossível dissociá-los. Mendes e Araújo (2011) chamam atenção para o fato de que o exercício desenvolvido a partir da clínica do trabalho não deve ser assistencial, pois seu objetivo é instrumentalizar os trabalhadores para que estes sejam protagonistas em seu ambiente de trabalho.

Dessa forma, os fatos relatados por um membro do grupo ganham vida no momento em que são compartilhados, pois a fala permite que a experiência saia do plano individual e ganhe uma perspectiva onde os demais membros podem se identificar e, a partir dessa empatia, o coletivo pode fazer um movimento no sentido de buscar estratégias para lidar com as situações que surgem no plano real do trabalho.

### 2.5.2 Procedimentos

Mendes e Araújo (2011) propõem dez condições que podem ser seguidas de forma “interdependentes, dinâmicas, não cronológicas e evolutivas para a condução da clínica psicodinâmica” (p.64), estas são: 1) organização da pesquisa; 2) construção e análise da demanda; 3) instituição das regras de conduta do coletivo de pesquisa e do coletivo de supervisão (ou coletivo de controle); 4) constituição do espaço da fala e da escuta; 5) estruturação do memorial; 6) restituição e deliberação; 7) diário de campo e registro dos dados; 8) supervisão; 9) apresentação dos relatos e 10) avaliação.

Esses “dez passos” contemplam de forma ampliada as fases propostas por Dejours para pesquisas de base psicodinâmica, fases essas que foram supracitadas no item (2.2) que trata do método a partir da perspectiva da psicodinâmica do trabalho e que passaremos a descrever em seguida correlacionando-o à prática.

#### 2.5.2.1 Pré-Pesquisa

Durante a pré-pesquisa a atenção deve estar voltada para a análise da demanda, devendo ficar claro quem solicita e qual o objetivo da solicitação. No entanto, antes de adentrarmos a esses aspectos é importante mencionar uma fase que antecedeu a análise da demanda e que compõe o processo de organização da pesquisa. Referimo-nos aos

procedimentos necessários para pesquisas que envolvem seres humanos, conforme determinam as diretrizes e normas regulamentadas através da Resolução de nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (BRASIL, 1996).

Desta feita, o projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética da Universidade Federal do Amazonas para ser apreciado e julgado e, somente após a emissão do parecer favorável, demos continuidade aos demais procedimentos.

É importante esclarecer que a constituição da demanda, neste caso, não foi formalizada inicialmente pelos trabalhadores ou pela instituição escolar, visto que partiu da pesquisadora, a qual tinha interesse em estruturar um grupo de trabalhadores para a realização da clínica do trabalho com o intuito de subsidiar a construção de sua dissertação de mestrado.

O acesso à escola e aos professores se deu a partir de um curso, ministrado pela psicóloga Dra. Soraya Rodrigues Martins, voltado para a intervenção em saúde do trabalhador, promovido pelo Centro de Referência em Saúde do Trabalhador - CEREST/AM. Neste evento estavam presentes profissionais de diversas áreas (psicologia, assistência social, psiquiatria, terapia ocupacional e enfermagem) vinculados a vários órgãos da cidade de Manaus e de municípios vizinhos (Centro de Atenção Psicossocial - CAPS, Tribunal de Justiça - TJ/AM e Universidade Federal do Amazonas - UFAM). A intenção da pesquisadora era constituir um coletivo de pesquisa a partir das demandas que surgissem nos discursos dos referidos profissionais, o que não tardou a acontecer.

Neste sentido, a demanda começou a ser esboçada através da fala de uma profissional da área de enfermagem, vinculada ao CAPS do município de Iranduba, que expunha a crescente procura de professores junto ao Centro de Atenção Psicossocial, indicando a necessidade de elaborar estratégias para manejar tais solicitações.

O acesso a esses dados indicaram a possibilidade de realizar a clínica do trabalho com um grupo de professores. A mediação entre a pesquisadora e a instituição de ensino foi feita inicialmente pela enfermeira do CAPS/Iranduba que contactou a direção da escola e agendou uma visita.

A fase exploratória da pesquisa foi marcada por observações acerca dos aspectos organizacionais presentes na rotina da instituição; pelo diálogo com a gestão, com intuito de perceber aceitação da instituição e pela avaliação da existência de uma demanda latente entre o grupo de professores, resguardando assim os dois princípios fundamentais descritos por Mendes, Araújo e Merlo (2011), como determinantes para o

início da pesquisa: a manifestação do desejo dos trabalhadores em participar e o consentimento da instituição quanto à realização da atividade.

A conversa com a direção da escola resultou na abertura do espaço para a realização da pesquisa. O passo seguinte foi no sentido de esclarecer aos professores o intento da clínica do trabalho e o papel dos pesquisadores, deixando claro que o objetivo da pesquisa era a dimensão sociopsíquica do trabalho e não do indivíduo (IDEM).

Procedemos à formalização do coletivo de pesquisa com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, destacando os aspectos éticos intrínsecos ao processo de análise. Para tanto, foi firmado um acordo ético entre trabalhadores e pesquisadores através da assinatura do TCLE.

Dentre os aspectos constantes no TCLE previa-se a questão do sigilo quanto à identidade dos professores, por esse motivo, durante a transcrição das falas dos professores no capítulo de resultados, os nomes dos participantes foram substituídos por codinomes referentes a “deusas e deuses gregos”, sendo estes: Aristeu, Hefesto, Deméter, Géia, Perséfone Íris e Hebe.

Ainda na fase da pré-pesquisa foram definidos os aspectos operacionais, determinando o local de realização dos encontros, assim como, o dia e o horário em que esses deveriam acontecer. O grupo optou por uma das salas de aula, como local para as reuniões, no horário de 9 as 10 horas da manhã, todas as sextas-feiras. Para que isso fosse possível, a direção da escola ajustou o horário das aulas liberando os alunos neste dia, uma hora mais cedo. Mendes e Araújo (2011) falam da importância de firmar um contrato quanto aos aspectos operacionais, garantindo a continuidade dos encontros para que não se quebre a sequência do processo, favorecendo a construção de vínculos e a transferência entre os participantes.

#### 2.5.2.2 Pesquisa propriamente dita

A pesquisa propriamente dita envolve o contato inicial do coletivo de pesquisa (trabalhadores e pesquisadores), o material da pesquisa, a observação clínica e a interpretação dos dados (DEJOURS, 2008i).

Inicialmente tinha-se a intenção de seguir todos os passos propostos para pesquisas com base na metodologia psicodinâmica, porém, foram necessárias algumas adaptações, levando em conta os aspectos singulares que compõem a realidade da

organização investigada e as características subjetivas e intersubjetivas do grupo de informantes.

Tendo em vista o fato da demanda não ter sido uma prerrogativa dos professores, fez-se necessário utilizar como dispositivo para mediar o contato inicial entre trabalhadores e pesquisadores uma dinâmica de grupo que teve como objetivo facilitar o estabelecimento do vínculo e fortalecer a relação do coletivo de pesquisa.

Desse modo, recorremos a uma dinâmica de apresentação onde cada membro do grupo apresentou um colega, falando de aspectos pessoais e profissionais; em seguida - inspirados em atividade proposta por Soraya Rodrigues Martins durante o curso de intervenção em saúde do trabalhador no CEREST/AM - os professores se dividiram em dois grupos, cada grupo elegeu uma pessoa que serviu de modelo, tendo seu corpo contornado sobre uma cartolina, depois, cada integrante do grupo desenhou dentro do corpo gravuras que representavam três aspectos do trabalho: o prazer, o sofrimento e a forma de lidar com o sofrimento. Ao final cada professor apresentou seus desenhos, relatando seus significados.

O uso desse dispositivo antecedendo o início da clínica do trabalho propriamente dita, foi fundamental, pois serviu para “quebrar o gelo” favorecendo o estabelecimento do vínculo e instituindo de forma natural um espaço para falar livremente sobre o trabalho, facilitando a circulação da fala durante os encontros seguintes já no formato da clínica do trabalho.

Com relação ao número de sessões, previstas inicialmente para totalizar um número de 12 - seguindo os exemplos das demais pesquisas de base psicodinâmica com aplicação da metodologia *stricto sensu* - foi reduzido para oito sessões. Isso se deu em consequência de dois aspectos: primeiro pela suspensão das atividades na escola por duas sextas-feiras em virtude de decreto do Governo do Estado, indicando ponto facultativo para todos os servidores públicos; e segundo por conta do cronograma de atividades da escola que previa o término do ano letivo para o final do mês de novembro, não sendo possível chegar a 12 sessões como proposto anteriormente.

Desse modo, foram realizadas oito sessões de clínica do trabalho, uma a cada semana ao longo de três meses. Estas eram iniciadas sempre pela leitura do memorial construído a partir dos relatos da última sessão (no caso da primeira sessão o memorial fez referência às falas que emergiram durante as dinâmicas).

Conforme situam Mendes e Araújo (2011), a leitura do memorial também deve ter como objetivo trazer algumas restituições que podem promover um espaço para

deliberações onde se aprovam ações, justificam deduções e auxiliam no estabelecimento de objetivos do coletivo.

As restituições eram formuladas durante a análise e interpretação dos dados, feita com o auxílio do coletivo de controle formado por pesquisadores do LAPSIC-UFAM ao qual eram vinculados profissionais das áreas de psicologia, serviço social e filosofia, assim como alunos de graduação do curso de psicologia inseridos em atividades de pesquisa através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (BIPIC) ou que participaram como co-pesquisadores das pesquisas de mestrado associadas ao laboratório.

Quanto à interpretação dos dados, sabemos não ser possível objetivar os aspectos subjetivos que são relatados durante a pesquisa, não se pode, por exemplo, mensurar a quantidade de sofrimento ou de prazer existente na relação homem/trabalho, e, além disso, a interpretação dos dados da pesquisa passa também pela subjetividade dos pesquisadores, isto é, por uma experiência que é diferente daquela que é vivenciada no universo do trabalho do grupo pesquisado. No entanto, pode se estabelecer nesta relação intersubjetiva dos trabalhadores com os pesquisadores um espaço para formulação de percepções que não existiam antes (DEJOURS, 2008i).

A interpretação dos dados, que dava origem às restituições, acontecia paralelamente à realização de cada sessão de clínica do trabalho, baseava-se nas apreensões do coletivo de controle, após a explanação dos registros dos dados da pesquisa. Conforme Mendes e Araújo (2011), os dados da pesquisa podem ser registrados de três maneiras: através da gravação em áudio, quando aceito pelo grupo; por meio do memorial de cada sessão e pelo diário de campo.

De acordo com Minayo (2008, p. 295):

O diário de campo nada mais é do que um caderninho de notas, em que o investigador, dia por dia, vai anotando o que observa (...) nele devem ser escritas impressões pessoais que vão se modificando com o tempo, resultados de conversas informais, observações de comportamentos contraditórios com as falas, manifestações dos interlocutores quanto a vários pontos investigados, dentre outros aspectos (...) é exatamente esse acervo de impressões e notas sobre as diferenciações entre falas, comportamentos e relações que podem tornar mais verdadeira a pesquisa de campo.

O diário de campo nesta pesquisa, também sofreu adaptações, já que o ideal seria, após o término de cada sessão anotar as percepções em relação ao grupo, momento em que as informações ainda estariam nítidas na memória. No entanto, tendo

em vista que, após o encerramento do encontro, os pesquisadores precisavam se deslocar de Iranduba até Manaus, o registro das impressões era feito através da gravação em áudio do diálogo entre pesquisador e co-pesquisador, o que acontecia durante uma caminhada de cerca de 20 minutos até a estrada principal onde passava o transporte que levava até a capital.

No diário de campo, além de registrar aspectos gerais da pesquisa, como o percurso até a escola, o número de participantes de cada sessão, as impressões das observações acerca das características organizacionais ou dos comportamentos dos trabalhadores no ambiente de trabalho, também eram gravadas as impressões obtidas através da observação clínica acerca de elementos que não eram alcançados pela gravação da fala e que diziam respeito às nuances presentes nos movimentos do grupo perante certos comentários.

Aqui é importante salientar o papel do pesquisador no processo investigativo sendo indissociáveis suas características subjetivas. Gonzalez-Rey (2002) afirma que “o pesquisador além de ser um sujeito participante, converte-se em sujeito intelectual ativo durante o curso da pesquisa”. Mendes e Araújo (2011) afirmam que para exercer a clínica do trabalho é fundamental que o clínico busque apreender saberes sobre o trabalho e sobre o sofrimento humano, as autoras asseveram que o profissional deve antes de qualquer coisa ser um aprendiz de si mesmo e de seus afetos.

Nesse sentido, não é possível realizar a clínica do trabalho sem que haja o envolvimento e o comprometimento do pesquisador, sendo inevitável a implicação psicoafetiva no curso de uma investigação qualitativa em que o observador parte do princípio de que os fatos observados não são lhes são estranhos e, nesse sentido, as “perturbações” derivadas desse processo são incontornáveis (VIEIRA-FILHOS E TEIXEIRA, 2003).

Na observação, há, com certeza, uma parte importante consagrada ao discurso do trabalhador. Mas o que é evidenciado é o trabalho psíquico do pesquisador, e os efeitos que causa sobre o desenvolvimento dos comentários e da discussão com os trabalhadores, no decorrer da pesquisa. O objetivo da observação é revelar o encadeamento, as idas e voltas, as interações entre os protagonistas da pesquisa (...) uma observação será mais interessante e útil se capaz de desvendar o trajeto, a progressão dos resultados do pesquisador *in situ* (DEJOURS, 2008, p. 122).

Dessa forma, os registros provenientes da observação clínica são mais que simples descrições, podendo ser representado como um encontro entre os aspectos subjetivos do grupo e a própria subjetividade do pesquisador.

### 2.5.2.3 Validação e refutação dos dados

A validação ou refutação dos dados aconteceu ao longo de toda a pesquisa envolvendo dois momentos distintos: primeiro junto ao grupo de trabalhadores, depois, junto ao coletivo de controle.

No primeiro caso, foi possível validar ou refutar os dados ou hipóteses após a leitura do memorial, foram apresentadas aos trabalhadores as interpretações acerca de conteúdos latentes e manifestos em seus discursos anteriores, sempre ilustrados com trechos de suas falas. Nessa circunstância, a validação podia ser constatada quando a leitura do memorial dava origem a novas discussões que tinham como ponto de partida algo que havia sido pontuado no relatório. Conforme Heloani e Lancman (2004), o memorial favorece a reapropriação dos conteúdos produzidos conjuntamente a partir da reflexão dos membros do grupo; a reelaboração do saber face às situações de trabalho e sua alteração. Neste sentido, constitui-se como um processo interativo que envolve a apresentação das interpretações e a validação da análise.

Em alguns momentos os professores mostraram concordância com as interpretações através das seguintes verbalizações:

Você falou tudo, falou assim como se fosse cada um de nós. Nós temos que fazer o planejamento, nós temos que parar, por exemplo, pra pesquisar em outros livros e então, eu achei muito interessante esse seu memorial (Deméter, 1ª sessão).

Como o último memorial, esse também veio se adequar muito bem à nossas angústias, aos nossos sucessos que nós temos (Aristeu, 2ª sessão).

Ainda junto ao coletivo de pesquisa, a validação acontecia após as asserções feitas por qualquer membro do grupo, quando essas tinham ressonância fazendo fluir a discussão. Quanto a esse aspecto é importante frisar que o processo de identificação do grupo com aquilo que é relatado por um dos membros nem sempre se dá de forma consensual.

Para Dejours (2008a), o trabalho do coletivo é fundado em uma discussão contraditória que pode levar a conflitos de interpretação. Por esse motivo a participação do coletivo de controle é indispensável, aprofundando no trabalho de análise a discussão iniciada no campo.

Durante as reuniões do coletivo de controle eram apresentados os dados da pesquisa, seguindo-se a análise das percepções e interpretações preliminares registradas no diário de campo. Mendes e Araújo (2011) afirmam que a análise do pesquisador sobre os fatos relatados pelos trabalhadores é sempre influenciada por fatores culturais e por suas experiências individuais, fato que pode comprometer a compreensão das experiências relatadas, tornando-se, portanto, fundamental o processo de supervisão que propicia vislumbrar os relatos a partir de diferentes olhares.

Durante a última sessão procedeu-se à leitura do relatório parcial com um apanhado dos principais conteúdos que emergiram ao longo dos encontros, fazendo uma espécie de retrospectiva com ênfase na evolução e no amadurecimento das reflexões feitas pelo coletivo. Ainda neste momento, os trabalhadores puderam emitir opiniões sobre a concordância ou não dos dados apresentados, e assinalar o que deveria ser passado adiante no relatório que seria apresentado à gestão.

A análise dos dados foi inspirada na técnica proposta por Mendes e Araújo (2011), denominada Análise Clínica do Trabalho (ACT), que consiste na organização do material da pesquisa fundamentado na qualidade e nos significados do discurso coletivo, não levando em conta as falas individualizadas ou aspectos pessoais não vinculados ao trabalho, avaliando as contradições e os paradoxos presentes na linguagem. Nesse sentido, a análise da fala nos permite acessar a própria realidade do trabalho (DEJOURS, 2008f).

Conforme Mendes e Araújo (2011), o objetivo da ACT não se restringe à identificação das categorias teóricas da Psicodinâmica do Trabalho evidenciadas através da análise das vivências laborais, mas, destina-se, principalmente, a revelar a evolução do coletivo de pesquisa por meio do aprofundamento das discussões e das reflexões feitas pelo grupo ao longo das sessões.

## **CAPÍTULO III**

### **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Neste capítulo, serão apresentados os resultados da pesquisa paralelamente à discussão, tomando como base a exposição dos temas propostos nos eixos temáticos que auxiliam a organização da Análise Clínica do Trabalho de acordo com Mendes e Araújo (2011), a saber: Eixo I - Organização do trabalho; Eixo II – Mobilização subjetiva e Eixo III – Sofrimento, defesas e patologias.

#### **3.1. Eixo I – Organização do Trabalho**

A organização do trabalho, ao contrário do que o termo possa sugerir, não diz respeito apenas à sistematização de aspectos da atividade ou da deliberação de condutas entre os trabalhadores para garantir a execução, a eficácia e eficiência do trabalho. Além disso, abrange as relações intersubjetivas que se estabelecem e são influenciadas pelo lugar ocupado hierarquicamente pelo sujeito; serve de palco, onde se desenrolam vivências de prazer-sofrimento que demandam a utilização de defesas ou de estratégias de enfrentamento, em outras palavras, a forma de lidar com as contradições que surgem no trabalho em decorrência da OT pode tanto promover saúde/prazer, como levar ao adoecimento/sofrimento.

Os tópicos apresentados a seguir nos permitem traçar um panorama acerca da Organização do Trabalho na escola, através da reflexão da organização do trabalho a partir dos temas propostos no Eixo I: conteúdo das tarefas; normas e controles; sobrecarga; dinâmica das relações e modos de gestão. A seguir passaremos a análise de cada um desses aspectos.

##### **3.1.1. Conteúdo das tarefas**

Com relação ao conteúdo das tarefas, inicialmente, os professores trazem uma queixa relacionada à dificuldade de colocar em prática os métodos de ensino que são aprovados pela Secretária Municipal de Educação (SEMEI) e, posteriormente, repassados às escolas.

Colocaram um monte de método pra gente alfabetizar as crianças (...) no nosso caso eles [a secretaria de educação] colocaram um [método]<sup>7</sup> que trabalha o som da letra, eu nunca trabalhei, nunca precisei, no entanto, meus alunos todos sabem ler e escrever. Eu ensinei pra eles do jeito que eu aprendi, pode ser arcaico, mas, eles aprenderam e é isso que basta (...) tem muitas coisas assim que vem de cima pra baixo, ou seja, vem do ministério da educação pra cá e sequer o professor é consultado (...) a secretaria propõe as ideias, mas, não tem pessoal gabaritado pra trabalhar as questões e, uma ideia sem ação não é nada (...) a pessoa vem um dia ensina e vai embora e daí acabou-se. O professor tem que dá o jeito e aí não tem condições (Perséfone, 4ª sessão)<sup>8</sup>.

A dificuldade dos professores em incorporar à prática os novos métodos de ensino, está relacionada, principalmente, a três fatores: a falta de formação (ou da insuficiência desta) para que o corpo docente tenha domínio do método ao aplicá-lo em sala de aula; a resistência da maioria dos professores em relação às mudanças metodológicas na forma de alfabetizar, (aspecto que pode ser justificado pelo terceiro fator); a não participação dos professores na concepção ou na escolha das ferramentas metodológicas, o que dificulta o processo de apropriação das novas técnicas pelo professorado.

De acordo com Capovilla A., Capovilla F. e Col. (2007), parte dos esforços do verdadeiro educador devem estar voltados para a busca do método mais apropriado para atender às necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento de seus educandos, no entanto, a conduta comum de autoridades governamentais em impor políticas nem sempre eficazes, restringe ou nega a autonomia ao educador para fazer suas próprias descobertas e inseri-las em sua prática.

A ausência de autonomia evidenciada na fala dos professores pode conduzir a vivências de sofrimento já que esta se constitui como elemento importante na conquista do prazer e na promoção da saúde (ROSAS e BORGES, 2011). A falta de autonomia no trabalho docente restringe o uso da inteligência prática, da cooperação e desestimula a

---

<sup>7</sup> O método a que a professora se refere é o fônico ou fonético, que consiste na introdução do texto de maneira gradual, com complexidade crescente, à medida que a criança adquire habilidade para fazer decodificação grafofonêmica, o que é possível após a criança ter recebido instruções explícitas e sistemáticas de consciência fonológica e de correspondência entre grafemas e fonemas, ou seja, quando consegue associar letras e fonemas, dessa forma, a criança relaciona que o código que representa a letra “a” é associado ao som “a”, este método distingue-se do método construtivista, adotado pelo sistema educacional brasileiro por muitos anos e que prevê a entrada da criança no mundo da leitura e da escrita pelo contato com os textos, com a palavra que vai sendo paulatinamente sendo separada em letras e sílabas para que assim a criança se aproprie da linguagem verbal (CAPOVILLA A., CAPOVILLA F.E COL., 2007).

<sup>8</sup> Os depoimentos dos professores e professoras foram transcritos na íntegra, mantendo, portanto, sua coloquialidade e, em alguns momentos, certa carência gramatical.

mobilização subjetiva, dificultando aos professores atribuir um sentido ao trabalho, que se apresenta seccionado, já que alguém o concebe e aos professores cabe apenas sua execução.

Piaget (1969) em sua obra *“Psicologia e Pedagogia”* critica a falta de investimento em pesquisas no âmbito da educação e aponta uma série de razões para essa situação, dentre as quais estão: a falta de autonomia dos professores que muitas vezes se veem obrigados a seguir diretrizes e programas definidos pelas autoridades que se dedicam às atividades administrativas, não levando em conta dados de pesquisa; e a falta de engajamento dos professores em pesquisas, carência que vem desde a formação desses profissionais e se segue ao longo da profissão.

Nesse sentido, é possível perceber que o conteúdo das tarefas está intimamente relacionado às normas e controles, aspectos que passaremos a analisar em seguida.

### 3.1.2. Normas e controles

As normas e controles estão relacionados ao conteúdo do trabalho prescrito, ou seja, a descrição da atividade feita por meio de regras que em geral são estabelecidas através de documentos formais.

Inicialmente, acreditávamos que devido à escola estar localizada na zona rural, logo, distante da sede da secretaria de educação, não havia uma sujeição significativa às prescrições. Porém, esta hipótese foi refutada pelo discurso dos professores que, apesar de buscarem constantemente maneiras de gerir seu trabalho – principalmente no que diz respeito ao material pedagógico e às metodologias de ensino – estes ainda esbarram em resistências que, em sua maioria, estão relacionadas a normas e regras destinadas ao controle da atividade docente.

A Secretaria de Educação manda pra a escola uma proposta curricular. Eu não sigo. Eu não sigo nem um livro deles porque eles [os alunos] não conseguem ler. O livro é enorme, os textos muito abrangentes. Então, eu não trabalho em si a proposta e nem sigo o livro (...) a secretaria [de educação] queria que a gente trabalhasse duas letras por semana, por exemplo, eu tenho que trabalhar o “e” e o “f” em uma semana, eu não, trabalho uma letra uma semana todinha, porque pra mim surte mais efeito trabalhar assim (...) às vezes, faço uma cantiga de roda para eles irem aprendendo (...) (Deméter, 1ª sessão).

Diante da constatação de que o material didático é inadequado para trabalhar com aqueles alunos, que por não terem um amadurecimento cognitivo capaz de acompanhar os conteúdos propostos, surge um impasse, no qual de acordo com Brito (2008), de um lado, estão os objetivos fixados pela OT, que prescreve aos professores, auxiliar os alunos no aprendizado dos conteúdos designados para aquela série; e, de outro, estão as condições dadas para concretizar tais objetivos, evidenciando-se assim que o trabalho é muito mais do que o previsto, pois é sempre distinto daquilo que é planejado.

A distância entre a tarefa (prescrita) e a atividade (real) produz uma contradição no exercício do trabalho docente e, para dar conta dessa dificuldade, a professora faz uso da mobilização subjetiva, recorrendo a formas criativas para continuar desenvolvendo seu trabalho, isso fica claro, quando a educadora menciona que transmite o conhecimento através de cantigas de roda ou quando reorganiza a prescrição que estabelece o ensino de duas letras por semana, decidindo trabalhar apenas uma letra, com o intuito de obter de seus alunos um aprendizado de maior qualidade.

Conforme explicita Dejours (2008a), a impossibilidade de executar a tarefa de acordo com a prescrição se dá devido à experiência com o real do trabalho, pois é exatamente no momento em que a prescrição falha, que o trabalhador precisa estar mobilizado para buscar novas formas para dar conta do inesperado e para seguir em frente.

Ao analisar a proposta curricular e adequá-la à realidade social e cognitiva dos alunos, os professores transpõem a prescrição para a prática, tornando possível sua execução. Dessa forma, a inteligência prática ou a *engenhosidade*, termo utilizado por (Idem), permite regular a tarefa e transformá-la em atividade. Este “jeitinho” que propicia a continuidade do trabalho é facilitado pela experiência da docente naquela atividade, que proporciona intimidade com as dificuldades do trabalho, a ponto de solucioná-las assim que elas aparecem.

Outra situação em que as normas e controles assumem influência negativa no trabalho dos professores, configurando-se como um empecilho ao engajamento subjetivo, diz respeito à falta de apoio da gestão frente a certas condutas dos educadores, que em determinados momentos precisam desviar-se das prescrições para concretizar sua atividade. Esse fato é ilustrado na fala a seguir:

Eu sempre fiz assim: eu ficava até um tempo alfabetizando até maio eu passava muita gramática, ortografia e, assim eu ficava, até conseguir desenvolver alguns alunos, mas a questão é a gente conseguir porque quando é passado para a gestão da escola não aceitam porque tem que passar assunto (...) eu sei da dificuldade que eu tenho na sala de aula, meu objetivo é que meu aluno aprenda (Perséfone, 1ª sessão).

Ao modificar a proposta curricular de ensino, adequando-a ao ritmo de aprendizagem da turma, a professora se afasta das indicações constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) <sup>9</sup>, mas, ao comunicar esta conduta à gestão é orientada a retomar os assuntos previamente estabelecidos. A rigidez da prescrição, neste caso dá-se principalmente pelo fato dos PCN's não possuírem caráter de obrigatoriedade, sendo apenas uma referência para servir de apoio à elaboração das propostas curriculares de ensino, cabendo, portanto, ao professor adaptar o material didático às peculiaridades locais da instituição de educação e de sua clientela.

O Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) <sup>10</sup> preconiza que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

É importante frisar que o artigo prevê no §1º a obrigatoriedade dos estudos da língua portuguesa, matemática e dos conhecimentos do mundo físico e natural, assim como da realidade social e política do país, porém, prevê a autonomia do professor para ajustar tais conteúdos à realidade física, social, cultural e econômica dos alunos.

A distância entre o prescrito e o real também se faz perceber quando os professores falam da dificuldade de utilizar livros cujos conteúdos não se aproximam da realidade vivenciada pelos alunos que, em sua maioria, são provenientes da zona rural.

É uma realidade totalmente diferente da nossa região (...) no meu caso, eu sempre dou uma lida para verificar [a proposta curricular] quando é uma coisa que dá pra relacionar com o cotidiano da comunidade a gente começa a trabalhar, quando não é, se torna difícil. Então eu começo a trabalhar algo daqui pra surtir um efeito (Aristeu, 1ª sessão).

<sup>9</sup>Os Parâmetros Curriculares Nacionais são as referências em relação às matérias e seus conteúdos do ensino fundamental e médio em todo o país.

<sup>10</sup>A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, promulgada em 20/dez/1996 “dispõe sobre todos os aspectos do sistema educacional, dos princípios gerais da educação escolar às finalidades, recursos financeiros e, diretrizes para a carreira dos profissionais do setor” (BRASIL, 1996).

Essa dificuldade é agravada pelo fato de os professores não terem a oportunidade de escolher os livros que serão utilizados ao longo do ano letivo, conforme é explicitado no relato a seguir: “Antes eles chamavam pelo menos os professores [para escolher os livros], hoje em dia nem chamam mais, ninguém nem sabe, quando dá fé os livros já chegaram e a gente nem sabe quem escolheu” (Perséfone, 4ª sessão).

Evidencia-se que o previsto no Art. 28 da LDB <sup>11</sup> não corresponde à realidade de ensino da escola, visto que os educadores não possuem autonomia para modificar as metodologias de ensino ou os conteúdos curriculares, as características distintas da clientela atendida pela instituição, sendo assim, os professores somente podem recorrer aos modos criativos de ensino por meio da transgressão da prescrição, como recurso para tentar minimizar a distância entre o prescrito e o real.

Essa realidade faz com que a maneira como os professores compreendem as normas que regulam suas atividades coloque em risco o próprio sentido do trabalho, o que pode ser notado na fala a seguir:

A questão das normas que é vinda de cima pra baixo e que ao invés de dar um alicerce, eles só jogam sobre nós e a gente tem que executar, então o trabalho se torna vazio nesse sentido (Aristeu, 5ª sessão).

Espera-se que as regras que determinam as condutas dos professores os auxiliem no exercício da profissão, mas na prática, percebe-se que a verticalidade com que esses preceitos são transmitidos, isto é, “de cima pra baixo”, nega a possibilidade de negociação, tornando-se apenas mais um obstáculo para a realização satisfatória do trabalho.

Evidencia-se assim a importância da existência de um espaço de negociação, para garantir o equilíbrio entre os objetivos da organização e os desejos do trabalhador. Pois quando o uso desse artifício está comprometido e o controle da OT prevalece sobre as expectativas de satisfação do trabalhador por meio do trabalho, pode ocorrer a

---

<sup>11</sup>O Artigo 28 postula que “na oferta de ensino para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, as peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente [em relação aos]: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural”

desestruturação das relações hierárquicas que incide diretamente sobre as formas de trabalho.

Quanto a esse aspecto, os professores relatam haver certa dificuldade no estabelecimento do diálogo com os superiores quando há necessidade de negociar estratégias que favoreçam a participação dos docentes em cursos e formações em suas áreas de atuação.

Tinha um curso que eu deveria fazer lá na sede [do município], busquei o apoio da escola, e não me deram, busquei o apoio junto à secretaria, pior ainda (...) vou fazer aquilo que é realmente importante, o que aconteceu? Fui fazer o curso, mas levei um monte de falta aqui. Nós poderíamos conversar chegar a um acordo, combinar de repor aquelas aulas que eu ia faltar. Por que eu sei que o curso é importante pra formação do profissional o objetivo maior são os alunos, o curso vai capacitar o professor e aí o professor vai ter capacidade para utilizar aqueles conhecimentos juntos aos seus alunos (Hefesto, 6ª sessão).

Em outro momento, é possível perceber a rigidez na forma de gestão quando a secretaria de educação estabelece por meio de documento a proibição da permanência dos professores nas dependências do refeitório da escola, alegando que o consumo da merenda escolar é destinado exclusivamente aos alunos.

Chegou um tempo da Secretaria [de Educação do Município] mandar um documento pra cá [para a escola] proibindo da gente ir à cozinha e eu falei que eu não ia deixar de ir à cozinha porque se eu estou num lugar social, como é que a gente vai deixar de ir à cozinha, deixar de falar com a merendeira, deixar de falar com a cozinheira (...) esse horário que a gente toma café, a gente coloca algumas coisas, conversa um pouquinho, depois vai todo mundo pras suas salas, dá uma relaxada (Perséfone, 7ª sessão).

Este fato remete em alguma medida as formas de controle baseadas no método criado por Taylor para eliminar o tempo ocioso durante o trabalho, o que se tornou uma via de controle e repressão contra a “vadiagem” referindo-se aos momentos em que os operários diminuían o ritmo de produção. Porém, mais tarde, constatou-se que essa redução na cadência da atividade configura-se como uma importante etapa do processo laboral onde os profissionais fazem operar a regulação do binômio homem-trabalho, assegurando assim a continuidade da tarefa e a proteção da vida mental do trabalhador (DEJOURS, 1992).

De acordo com os relatos, a hora do café é o único momento em que todos, ou quase todos os professores, se reúnem, e mesmo não sendo uma reunião formal, este espaço é utilizado para dividir problemas, propor soluções e elaborar estratégias para lidar com as situações que emergem no dia a dia do trabalho.

Essa pausa instituída implicitamente permite aos professores “desligar-se” durante poucos minutos do trabalho, sendo um momento fundamental para “tomar fôlego” e em seguida dar continuidade às atividades.

Para Dejourns e Abdoucheli (1994), a constituição de espaços públicos destinados à interação profissional é fator essencial para uma boa organização do trabalho, pois o encontro entre os trabalhadores facilita a dinâmica do reconhecimento, promove a construção da identidade profissional e favorece com isso a produção do sentido do trabalho.

Mas, se por um lado, o excesso de regras e cobranças constitui um entrave à prática docente, por outro, a falta de normas pré-estabelecidas ou de instruções que orientem a ação dos professores em determinados contextos também pode se converter em fator desestruturante para a organização do trabalho.

Quanto a isso, Brito (2008), afirma que o prescrito pode tanto contribuir para o bom desenvolvimento das atividades como, mediante sua ausência, tornar o trabalho ineficaz ou perturbado, pois, a falta de definições claras de objetivos ou de instruções quanto ao uso de determinados instrumentos de trabalho, pode comprometer significativamente o desenvolvimento das atividades e até a saúde do trabalhador.

Os professores referem-se de forma crítica ao não cumprimento das normas estabelecidas pelo regimento interno da instituição que dita os direitos e deveres dos professores, pais/responsáveis e alunos:

Eu percebo que há muita falha da escola (...) a escola diz pros pais no começo do ano: ‘- nós temos um termo de compromisso, se por algum motivo seu filho for levado até a diretoria nós vamos conversar com ele e dar uma advertência, depois da terceira advertência ele vai pegar uma suspensão’. Só que a escola nunca faz isso, ela conversa a primeira, conversa a segunda, conversa a terceira [vez]. Chega o final do ano conversando com o aluno (...) eu ouvi uma psicóloga falando na TV: - ‘a escola é um dos poucos lugares que ainda se tem regra’. Quando essas regras não são cumpridas fica muito difícil o trabalho (Perséfone, 3ª sessão).

De acordo com os professores, o cumprimento de algumas regras - como a obrigatoriedade do fardamento escolar ou a proibição quanto ao uso do aparelho celular nas dependências da escola - acontece de forma pontual, normalmente, quando tais aspectos interferem no bom funcionamento das atividades escolares.

No entanto, cabe a cada professor estabelecer e impor limites restritos a sua sala de aula, o que em certos momentos gera situações conflitantes, pois apesar do regulamento definir as condutas permitidas, alguns professores abrem exceção a essas regras. Um exemplo citado foi quanto ao uso do aparelho celular, que em determinadas salas é permitido e em outras não, tendo como consequência a subversão das regras pelos alunos que usam o aparelho indistintamente em todas as aulas, acarretando com isso problemas para o controle da turma.

(...) há uns três anos os alunos vinham [pra escola] de bermudão com a cueca toda de fora, de boné e com o celular, nós fizemos uma reunião e foi proibido tudo isso, alguns professores cumpriam as regras, depois, os próprios professores deixavam os alunos virem como queriam (...) se um professor só fala, aquele é chato, e a direção também não toma mais nenhuma providencia é complicado, cada um de nós temos que fazer o nosso papel (...) o nosso problema é que muitos professores não cumprem o seu papel de educador, de conversar, de dizer quais são as regras (...) (Perséfone, 3ª sessão).

Percebe-se que a dificuldade do coletivo de trabalho (professores e gestão) e da comunidade (pais e alunos) em estabelecer e cumprir padrões regulamentadores, que orientem e justifiquem suas condutas, acarreta um desajuste da própria organização do trabalho, dificultado a prática do trabalho docente, pois ao invés de canalizar a atenção para a elaboração de estratégias de ensino, os professores precisam fiscalizar o cumprimento das normas e, por outro lado, há também um conflito entre o corpo docente, ocasionando um mal-estar decorrente na inexistência de coesão quanto às condutas adotadas em relação às regras.

### 3.1.3. Sobrecarga

A exploração e intensificação do tempo exigido na atividade do professor podem ser comparadas às cobranças provenientes dos contextos industriais e organizacionais do capitalismo (reservadas às especificidades de cada caso) onde a luta

dos operários para a redução da jornada de trabalho se arrasta desde o século XIX tendo alcançando pequenas conquistas (CARDOSO, 2009).

A resposta dos detentores do capital quanto às exigências dos trabalhadores foi o investimento em novas tecnologias para economizar mão de obra, o que não raro, traduzia-se na intensificação dos ritmos de produção, visto que as máquinas operam em um compasso que está além da capacidade humana, gerando com isso um processo de sobrecarga. Ao se eliminar o tempo ocioso durante o trabalho, convenientemente interpretado como tempo morto, objetivava-se aumentar o volume de produção sem a necessidade de efetuar novas contratações (IDEM).

No contexto escolar, a gestão do tempo de trabalho pelo professor sofre diariamente interferências externas ditadas por prescrições que, por não corresponderem à realidade vivenciada na prática, ocasiona a extrapolação dos tempos de trabalho para além dos limites da escola.

A gente trabalha aqui [na escola] quatro horas ou oito horas, às vezes até doze [horas] e ainda leva trabalho pra casa, por que tem trabalhos e provas para corrigir e ainda tem o planejamento pra fazer (Perséfone, 1ª sessão).

De acordo com Novaes Lipp (2002), o desenvolvimento tecnológico atual contribui fortemente para quebrar a barreira entre o mundo pessoal e o mundo profissional, dessa forma, o trabalho não termina no fim do expediente, pois “são trabalhos para ler, projetos para avaliar, relatórios para escrever, e-mails para responder, celulares que tocam em casa e computadores portáteis que garantem que o trabalho acompanhe o professor nos seus momentos de lazer” (p. 60).

No caso dos professores que trabalham no meio rural, o aumento do trabalho vinculado ao desenvolvimento tecnológico pode ser evidenciado pela sujeição dos professores a contratos de trabalho precarizados feitos através do programa de educação à distância oferecido pela secretaria de educação do Estado, que ao invés de aumentar o quadro de funcionários, apenas sobrecarrega os professores com mais um turno de trabalho.

Constata-se que o estabelecido no Art. 24 da LDB não condiz com a realidade do trabalho docente quando afirma que: “I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais quando houver”.

De acordo com esta determinação, os professores das fases iniciais da educação básica - que, nesta instituição, compreende a pré-escola (educação infantil) e as primeiras séries do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano) - devem permanecer em atividade, diariamente, durante quatro horas, somando vinte horas semanais de efetivo trabalho.

Por outro lado, o Art. 67 da LDB que versa sobre a promoção e a valorização dos profissionais da educação, garante ao professor um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”.

No entanto, se levarmos em conta o fato da maioria dos docentes acumularem dupla, tripla ou por que não falar em múltiplas jornadas de trabalho, visto que, alguns, além de exercer a docência nos três turnos durante a semana, ainda ministram cursos aos sábados e domingos; sem falar da necessidade de acompanhar a educação dos filhos e de se ocupar dos afazeres domésticos.

Parece, portanto, impossível dar conta dos planejamentos de aula, das correções de trabalhos e de provas dentro do horário pré-estabelecido para tal, tornando-se inevitável o acúmulo de atividades, exigindo dos professores a extensão do tempo de trabalho, o qual se converte em trabalho invisível, uma vez que não é contabilizado nem reconhecido como tempo de trabalho efetivo.

Quanto a esse aspecto, Cardoso (2010) afirma ser possível mensurar apenas uma parte do tempo de trabalho, o tempo do calendário, dos relógios de ponto, dos minutos e dos segundos, entretanto, outra parte é impossível de ser contabilizada, pois compreende a maneira como cada indivíduo vive subjetivamente estas medidas.

Para Dejours (1992), a contaminação do tempo do “não-trabalho” é consequência da impossibilidade do sujeito dissociar o tempo de trabalho e o tempo fora do trabalho, tendo em vista a existência de um continuum entre ambos. Além disso, “o ritmo do tempo fora do trabalho não é somente uma *contaminação*, mas antes uma estratégia, destinada a manter eficazmente a repressão dos comportamentos espontâneos que marcariam uma brecha no condicionamento produtivo” (p. 47).

Ao fazer esta reflexão o autor se refere aos trabalhadores que desenvolvem atividades de base repetitiva, trazendo como exemplo os profissionais das indústrias e as telefonistas. No entanto, podemos perceber que no exercício da docência, que não necessariamente se atém a uma prática repetitiva, o trabalho também suplanta as bases determinadas pela descrição das tarefas, ganhando os espaços da vida privada e exigindo um investimento do trabalhador que nem sempre é reconhecido ou gratificado.

Destarte, concordamos com Costa e Cunha (2008) quando afirmam que nas mais diversificadas atividades humanas, faz-se necessário quando possível, recorrer a planejamentos, regras, formas e meios de fazer, assim como, estabelecer objetivos e metas a serem alcançadas, mas, por outro lado, não é possível ignorar a “aleatoriedade da vida” que se interpõe a qualquer planejamento ou tentativa de previsão. O inesperado solicita que se reavalie e, em alguns casos, até reformule os planos iniciais, tal processo requer, antes de qualquer coisa, a apropriação dos tempos e ritmos de trabalho, e esta apropriação não pode ser feita senão por quem executa a atividade e que, ao longo de sua prática sabe reconhecer o investimento imprescindível para preencher a distância entre o prescrito e o real.

#### 3.1.4. Dinâmica das relações

Na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho e da Ergonomia da Atividade, as relações socioprofissionais se referem aos modos de gestão do trabalho, à comunicação e às interações profissionais. Esses elementos expressam as relações de trabalho através das seguintes dimensões: a) interações hierárquicas; b) interações coletivas entre membros da equipe de trabalho e membros de outros grupos; e c) interações externas com usuários, consumidores e fornecedores (MENDES, 2007d; FERREIRA e MENDES, 2003).

Enfocaremos neste tópico os diferentes níveis que compõem a dinâmica das relações, e posteriormente abordaremos de forma mais detalhada os modos de gestão e a comunicação entre o coletivo de trabalho.

Compreendemos que as interações socioprofissionais, como o próprio termo sugere, relacionam simultaneamente questões de ordem social e profissional, tendo uma implicação direta na organização do trabalho. Nesse sentido, a maneira como se estabelecem os relacionamentos entre os diversos atores envolvidos no processo educacional (professores, gestores, demais funcionários da escola, pais, alunos e comunitários) pode refletir de forma positiva ou negativa no resultado do trabalho desenvolvido.

No âmbito da escola a OT é afetada por diversos níveis de relacionamentos socioprofissionais, neste estudo destacou-se principalmente: a) as interações entre os pares (corpo docente); b) as interações entre os professores e os superiores hierárquicos

(diretora, pedagogas); e c) as interações entre os professores e a clientela (alunos, pais ou responsáveis e comunidade).

#### A) Interação com os pares

No que diz respeito à interação entre o corpo docente, há uma dificuldade no estabelecimento de diálogos que propiciem a partilha de experiências e o debate em torno de situações da profissão, de modo geral, essas dificuldades estão associadas a dois fatores: a rotina laboral dos professores que, normalmente, se dividem em múltiplas jornadas de trabalho e a descaracterização dos espaços oficiais destinados ao diálogo.

Para aumentar a renda mensal, a maioria dos professores acumula dupla ou tripla jornada de trabalho. Alguns lecionam pela manhã na escola onde a pesquisa foi realizada e, à tarde, deslocam-se para a capital onde seguem para mais um turno letivo: “Eu sempre trabalhei dois horários, sempre trabalhei de cadeira dobrada agora trabalho aqui e em Manaus” (Deméter, durante entrevista sociodemográfica).

Outros professores se dividem entre a escola da zona rural e escolas da sede do Município; e, por fim, alguns professores também dão aula à noite no programa destinado a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Dou aula para o quinto ano de manhã, à tarde do sexto ao nono ano, ciências, religião e arte, e à noite eu trabalho com o tecnológico [EJA] pela SEDUC [Secretaria do Estado de Educação do Amazonas] (Perséfone, durante entrevista sociodemográfica).

Levando em conta os três turnos de trabalho e, considerando que cada turno é de quatro horas, ao final do mês somam-se cerca de 270 extenuantes horas de trabalho.

Nota-se que a sobrecarga de trabalho decorrente dos baixos salários, marca o compasso que dita o ritmo da rotina laboral vivenciada pela maioria dos educadores, exigindo cada vez mais o investimento do fator tempo, a fim de que seja possível dar conta dos múltiplos vínculos estabelecidos com diferentes instituições escolares. Este fator contribui para aumentar o distanciamento entre os pares, pois, entre um período de trabalho e outro resta pouco ou nenhum tempo para colocar em comum a realidade vivenciada dentro da sala de aula. A fala a seguir mostra a rotina de uma professora que possui vários vínculos laborais:

Acordo 05:30 faço café, faço a mamada do meu filho deixo pronta, aí saio 06:30 venho pra escola, chego aqui dou minha aula, saio daqui as carreiras às 11horas, eu tenho que andar esse ramal pra pegar o ônibus lá fora, ando quase 25 minutos pra chegar, as vezes eu até ando correndo daqui pra lá por que senão eu perco o ônibus de 11horas e eu não posso perder porque tenho que chegar no [porto do] Cacau Pirêra às 11:40, por que 11:50 não tem mais balsa, eu já conheço as balsas que andam devagar e as que andam rápido, se não tem balsa, eu tenho que pegar uma lanchinha por que senão eu perco o ônibus do outro lado, senão eu vou chegar atrasada na escola. Eu chego na escola [em Manaus] uma hora da tarde (Deméter, durante entrevista sócio demográfica).

Dessa forma, o contato entre os professores restringe-se a momentos pontuais, como, durante os intervalos (hora da merenda) sendo que alguns educadores sequer desfrutam desse tempo, tendo em vista o fato de lecionarem para crianças pequenas, de quatro ou cinco anos de idade, o que requer atenção constante, principalmente na hora do intervalo: “Eles [os alunos] não deixam nem a gente respirar” (Géia, durante dinâmica de apresentação).

Aqui [na escola] eu acho que a única que não sai da sala é a C. até por que ela trabalha com educação infantil e os pequeninhos não deixam nem ela tomar café ali com a gente (Hebe, durante dinâmica de apresentação).

No intervalo eles [os alunos] saem pra merendar, eu também venho (...) no intervalo eu tenho que ta olhando eles, porque eles não param, passam o tempo todo correndo e aí tem que ficar de olho sempre pra não se machucarem por que são pequenos (Hefesto, durante entrevista sociodemográfica).

Outro fator que dificulta a relação entre os docentes envolve a inobservância dos espaços formais, destinados ao diálogo, como no caso das reuniões semanais e mensais reservadas para a formulação dos planejamentos de aula.

Durante as primeiras sessões, o grupo trouxe um discurso que denotava a dificuldade de interação entre o professorado para debater assuntos pertinentes às situações de trabalho durante o momento dos planejamentos.

(...) a maioria dos planejamentos que estão sendo feitos também não estão rendendo. Antes a gente sentava durante os planejamentos e via quais os problemas, essas coisas. Hoje em dia a gente senta só e faz o planejamento (Perséfone, 5ª sessão).

O discurso acima indica a descaracterização do espaço destinado à preparação dos planejamentos das atividades escolares e ao diálogo entre os docentes e a gestão. Este espaço foi praticamente suprimido devido à ausência dos professores, que passaram a elaborar o planejamento de forma individualizada e utilizar o tempo destinado às reuniões para tratar de interesses pessoais como, ir ao médico ou levar documentos à secretaria de educação, além disso, de acordo com os professores, não havia a presença de um superior que conduzisse as reuniões, pois, no período da manhã, a gestora se ausentava da escola para resolver questões administrativas junto à secretaria de educação.

No entanto, mesmo com todos os obstáculos que denotam a dificuldade de interação entre os docentes, o grupo considera-se unido: “nós aqui somos um grupo muito unido nessa parte, e a gente pede muito a ajuda um do outro mesmo” (Deméter, 1ª sessão). Fato que aponta para a preservação da dinâmica das relações, resguardando-se assim o espaço para que ocorra a cooperação, a solidariedade, a partilha do *saber-fazer* e a dinâmica do reconhecimento, aspectos que voltaremos a discutir posteriormente.

#### B) Interação com os superiores hierárquicos

A análise da relação dos professores com os superiores hierárquicos chama atenção para alguns aspectos que, possivelmente, afetam diversos níveis dessa interação, incluindo a comunicação, a negociação, a proposição de sugestões, a implementação de projetos e, por conseguinte, a avaliação dos objetivos alcançados na execução da atividade.

O primeiro aspecto diz respeito à alta rotatividade no cargo de gestor, pois ao longo de onze anos passaram pela escola sete diretores, significa que em média, cada gestor esteve à frente da administração da instituição por pouco mais de um ano e meio, tempo que parece ser insuficiente para traçar metas, elaborar projetos, pô-los em prática e visualizar resultados.

A instabilidade do cargo de chefia, que ora é ocupado por uma pessoa ora por outra, dificulta a formação de vínculos, e principalmente o estabelecimento da relação de confiança entre os professores e a figura do diretor(a), afetando inclusive o investimento subjetivo dos docentes quanto à participação na elaboração de estratégias

para a melhoria da organização do trabalho, como no caso da construção do projeto pedagógico da escola.

De acordo com Rios (1992) o projeto pedagógico deve delimitar os princípios norteadores das ações conduzidas para alcançar objetivos pré-estabelecidos, sendo necessário determinar os caminhos e as etapas para a concretização do trabalho, delegando tarefas para cada um dos sujeitos envolvidos nesse processo, e aliando continuamente a ação aos resultados obtidos.

Os professores afirmam que em 11 anos de fundação a escola nunca formulou o projeto pedagógico e, ao serem questionados sobre qual a dificuldade em elaborar esse documento, trazem o seguinte relato:

Pra fazer o projeto pedagógico a gestora e as pedagogas têm que chamar paralisar as atividades, mobilizar (...) só que aí entra um detalhe, durante esses 11 anos o gestor não continua muito tempo na escola (...) então há uma alta rotatividade de gestores e de professores também, entendeu? Não fixa, então tem essas questões dessas mudanças, ou seja, a gente começa pode até começar o trabalho mais e o outro que vier no lugar será que ele vai dar prosseguimento, será que ele vai querer? (...) (Aristeu, 4ª sessão).

Nesse sentido, reafirma-se a importância da confiança nas relações intersubjetivas. Conforme Dejours (2008a), a confiança é uma dimensão irredutível do trabalho, sendo primordial para o processo de cooperação, mas, neste contexto não tem a conotação de sentimento, visto que não participa da ordem do psicoafetivo, aproximando-se do nível deontológico que permeia a construção de acordos, normas e regras que orientam a maneira de executar o trabalho e são estabelecidas tanto entre os pares, quanto entre os subordinados e seus superiores.

No âmbito da escola, além da fragilidade da interação entre professores e gestores, provocada pela alternância dos dirigentes, somam-se circunstâncias específicas que contribuem para a degradação dessa relação, dentre as quais, destaca-se o afastamento da atual diretora por motivo de doença.

O processo de mudança na administração da escola parece ter afetado de forma significativa a relação dos professores com a figura que representa o poder hierárquico, principalmente pelo fato de ter que lidar com uma espécie de “gestão compartilhada” (entre as duas pedagogas). As queixas dos professores refletem, nesse sentido, os conflitos e as insatisfações que têm como pano de fundo a transição da administração, deixando transparecer a sensação de que a escola está sem comando, o que fica evidente

nas falas a seguir: Na verdade, ela [a diretora] tem quer voltar e colocar um fim em algumas coisas, porque a escola está ‘ao Deus dará’. Ela só funciona por causa dos professores (Perséfone, 7ª sessão).

(...) esse ano, aconteceram algumas coisas meio estranhas. Antes a gente só tinha uma pedagoga era bem mais fácil de trabalhar. Hoje a gente tem duas pedagogas, uma de manhã e uma à tarde, aí não bate muito bem, às vezes uma dá uma informação a outra dá outra informação (...) um diretor sai, entra outro, às vezes o gestor não está aí fica muito difícil, por que na verdade quem tem que chamar o grupo pra conversar são as pedagogas ou o diretor, no caso, quando tem (Perséfone, 5ª sessão)

Mendes (2007d, 2010) afirma que não é possível existir relações socioprofissionais sem que haja conflitos, que surgem, principalmente, como consequência das dimensões do contexto de trabalho marcado pela OT. A autora acrescenta que algumas situações em especial podem ser consideradas provocadoras de conflitos nos relacionamentos, tais como: a gestão pelo controle do medo, pressão, desconfiança e insegurança; normas sem limites ou extremamente padronizadas; poder autocrático ou permissivo; comunicação sem visibilidade, paradoxal ou restrita; foco na produção; ideologia da excelência; metas inatingíveis ou ainda a falta de sentido no trabalho.

No entanto, as características presentes na organização do trabalho que geram contradições nas relações socioprofissionais não necessariamente devem ser categorizadas entre dois extremos que envolvam aspectos positivos (favoráveis às relações) ou aspectos negativos (desfavoráveis às relações), pois, o que está em jogo neste contexto é exatamente a forma como são conduzidas e administradas tais características. Nesse sentido, o papel desempenhado pela figura do gestor pode ser compreendido como aquele que viabiliza o equilíbrio entre um extremo e outro.

Para que os alicerces da interação entre subordinados e superiores sejam construídos de forma a favorecer o processo de cooperação com a organização do trabalho, é necessário o reconhecimento mútuo dos esforços empreendidos para a concretização da atividade, o que exige uma proximidade entre aquele que executa e aquele que orienta ou supervisiona.

Partindo dessa reflexão e, levando em conta o cenário atual que compõe a organização do trabalho na escola, no que diz respeito à divisão das tarefas no sentido hierárquico, fica evidente a existência de uma lacuna que envolve a relação com os

superiores. Esse distanciamento é provocado e agravado, principalmente, pelo não reconhecimento da figura de autoridade que coordene estratégias de gestão aproximando as diversas dimensões socioprofissionais com intuito de superar os conflitos que surgem do confronto entre o desejo do trabalhador e as exigências da organização, fato que impossibilita o estabelecimento de ações que operem na promoção de esforços conjuntos para contribuir com a organização do trabalho.

### C) Interação com a clientela

No campo das relações com a clientela, os professores referem-se a vivências que abrangem além dos alunos, os pais ou responsáveis e figuras da comunidade onde a escola está inserida. De modo geral, tais experiências estão relacionadas a condutas assumidas perante o processo ensino-aprendizagem que é afetado tanto pelo comportamento dos alunos, quanto pelo alheamento da família diante do processo educacional.

No que diz respeito à relação professor/aluno, ressalta-se a comparação que os educadores traçam acerca deste tema a partir de realidades distintas vivenciadas em escolas da capital e na zona rural. Os professores falam que nas escolas da capital, a convivência com os alunos restringe-se à sala de aula e às atividades didáticas, prevalecendo o distanciamento afetivo, marcado por papéis bem delimitados, onde o professor deve transmitir o conhecimento e os alunos apreendê-los. Em contrapartida, na escola da zona rural mencionam que a convivência com os alunos é marcada por uma maior implicação afetiva, tanto que em alguns momentos as crianças dirigem-se aos educadores como se esses fossem uma extensão da família, usando termos como: tio, tia ou avó o que pode ser constatado na fala a seguir: “Eu tenho um aluno que me chama de avó, e eu deixo porque ele é muito apegado a avó dele então às vezes ele me chama de vó” (Deméter, 7ª sessão).

Eu vejo diferente isso nas escolas de Manaus. Eu trabalhei lá um tempo (...) acho que até por isso diferencia da educação de um centro urbano para uma escola de comunidade. Lá quando batia o horário da merenda, as crianças iam merendar e os professores iam pra sala dos professores (...) a gente não tem essa oportunidade de conversar, de trocar ideia porque eles [os alunos] ficam lá no cantinho deles e a gente no nosso. Alguns alunos tinham até medo de chegar perto. A maioria dos professores que trabalha lá tem aquele problema de dizer assim: ‘-os alunos confundem os professores com pai e tio. Professor

é professor, tio é tio e pai é pai'(...) eu acho isso uma grande besteira, isso não vai diminuir o professor em nada e muitas vezes, em casa, ele [o aluno] não tem aquele apoio e na escola, ele encontra o apoio que ele precisa, vindo a gente como uma pessoa que ele pode contar. Depois, de certo tempo eles [os alunos] começavam a ter outra atitude comigo, que antes eles não tinham, porque eles já foram acostumados, eles não tinham esse jeito de chegar com a gente, às vezes, até de chegar perto, de agradar, eles já ficavam meio desconfiados. Como lá em Manaus é muito aluno numa sala, às vezes o professor quase não dá atenção. Aqui não, aqui a gente sempre recebe carta, recebe elogio, recebe desenho, então é totalmente diferente (Perséfone, 7ª sessão).

A afetuosidade na relação de professores e alunos também é mencionada nos estudos de (Vasconcelos, 2005; Moraes, 2005 e Santos, 2011) estando quase sempre vinculada a vivências de prazer que favorecem a percepção do próprio sentido do trabalho docente. Essa implicação afetiva dos professores na interação com os discentes também aparece como forte aliada no processo de estruturação psíquica o que fica evidente na fala a seguir.

Uma vez uma aluna minha escreveu um bilhetinho e ela disse assim: - 'quando Deus fecha uma porta ele abre uma janela e que por essa janela ela tinha pedido a Deus que ele me desse a minha saúde pra eu continuar trabalhando por que ela me amava' e daquele dia em diante eu disse que eu ia ficar boa por causa dos meus alunos e desde aquele dia eu fui melhorando (...) eu nunca esqueço essa aluna, ela estuda no nono ano e eu sempre falo com a tia dela e ela diz que ela [a aluna] fala que enquanto eu estiver dando aula aqui, ela quer estudar aqui comigo, ela só quer deixar de estudar comigo quando ela não puder mais mesmo. Então são essas coisas que motivam a gente, que a gente não tem muito reconhecimento, mas, os nossos alunos reconhecem o trabalho que a agente faz (Perséfone, 7ª sessão).

Os professores adotam uma postura perante os alunos que vai além da prescrição do trabalho e denota o cuidado e a preocupação em transmitir conhecimentos que formem além de alunos, cidadãos capazes de assimilar valores que permitam alcançar um desenvolvimento pessoal e profissional baseado em uma construção “ético-valorativa”.

Eu não estou aqui pra informar o meu aluno, chegar aqui e passar um monte de assunto e quando chegar ao fim do ano falar: '-pronto pelo menos isso ele viu'. Eu estou preocupada em formar ele, pra que ele seja um bom cidadão, pra que ele realmente arrume um emprego depois e saiba o que ele está fazendo. Porque o que a gente tá vendo agora é uma era de profissionais sem saber nem o que tão fazendo. Eu digo isso porque nós somos professores,

muitos cursos que a gente faz pra professor, eles não sabem nem pra onde vai nada, não procuram ter um conhecimento melhor, é o que o J. acabou de falar, a maioria dos nossos alunos não estão nem aí, vão só querem passar e acabou-se e isso é muito ruim pra todo o país. Se a gente continuar formando cidadãos desse jeito, daqui a um tempo vai ser uma situação triste (Perséfone, 3ª sessão).

Libâneo (2003), ao propor uma reflexão sobre o impacto das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais no âmbito da educação, afirma que a escola ideal deve ser aquela que garanta a todos uma formação que agregue saberes culturais e científicos que contribuam para a vida pessoal, profissional e cidadã, sendo assim, o processo de formação deve auxiliar no desenvolvimento de uma consciência crítica e construtiva, capaz de formar cidadãos que atuem em todas as instâncias da vida social contemporânea.

Nesse sentido, os professores concordam que é dever da escola contribuir com uma parcela do processo de formação, sendo a outra parcela obrigação da família, porém, a realidade se apresenta distante desse ideal, carecendo de uma participação mais ativa da família que, normalmente, permanece alheia ao desenvolvimento educacional e moral dos filhos.

Falta o acompanhamento mesmo dos pais (...) hoje eu tenho 33 alunos se veio sete mães foi muito [se referindo à reunião de pais e mestres]. Cadê o compromisso com os filhos na escola? (Deméter, 2ª sessão).

Dessa forma, a dinâmica socioprofissional que envolve os educadores e a família (pais ou responsáveis) aponta ao mesmo tempo para um mal-estar motivado pelo distanciamento da família do contexto educacional e para uma perspectiva de que ao aliar a instituição familiar à instituição educacional é possível construir um processo educativo favorável ao desenvolvimento do aluno.

Esteve (1999, p. 24-25) utiliza o conceito de mal-estar docente para descrever “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”, o autor afirma que dentre os aspectos que geram conflitos na prática docente está a transformação do papel do professor e dos *agentes tradicionais de socialização* (familiares ou responsáveis), onde os professores acabam assumindo atribuições que vão além do ato de ensinar.

Compreende-se que o diálogo entre a escola e a família facilita não só a apreensão das dificuldades apresentadas pelos alunos na sala de aula – que em algumas situações são reflexo de uma dinâmica familiar desestruturada – como também facilita a intervenção diante de tais dificuldades.

Eu tinha um aluno na sala que faltava muito (...) a mãe dele tinha falecido e ele morava com a madrasta. A madrasta falou pra mim que não podia fazer muita coisa por ele, porque se ela fosse brigar com ele o pai dizia que ela não gostava do menino. Aí ela dizia: - 'professora quero ajuda da senhora (...) ele é muito revoltado, do jeito que ele se comporta em casa se comporta aqui [na escola], ele é muito agressivo'. (...) então, eu falei com a pedagoga, falei com a agente comunitária daqui da comunidade e conversei com ela sobre o psicólogo e a gente encaminhou o aluno pra ter um acompanhamento psicológico (Deméter, 1ª sessão).

No relato acima, além da escola e da família acrescenta-se um terceiro elemento ao contexto interativo que envolve a clientela: a comunidade. Esta por sua vez insere-se em um tecido social que resulta na construção de uma rede de apoio, formada pela triangulação escola-família-comunidade.

O termo comunidade recebe diversos significados, mas aqui, queremos empregá-lo a partir de duas acepções: a primeira por caracterizar o local onde a escola está situada, o qual é denominado “Comunidade São Sebastião”; depois, pelo sentido proposto pelo Dicionário de Sociologia (1986, p. 9) que define comunidade “em virtude dos seus componentes viverem de maneira permanente em determinada área, além da consciência de pertencerem, ao mesmo tempo, ao grupo e ao lugar, e de partilharem o que diz respeito aos principais assuntos das suas vidas”.

Quanto ao conceito de “redes sociais” empregamos no sentido de interação entre os indivíduos e suas afiliações ou grupos, processo que favorece as conexões interpessoais construídas cotidianamente (BARNES, 1987).

As redes sociais se originam a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos pertencentes a um grupo determinado e funcionam como uma espécie de “amalgama”, que une perspectivas do micro e do macro e permite que a atenção flutue entre o plano individual, mas também amplia a visão para um contexto estrutural mais amplo e coletivo.

A interação com a comunidade aparece em relatos pontuais que fazem referência a atividades desenvolvidas no espaço da escola organizadas em parceria com a liderança da comunidade, como é o caso dos mutirões de saúde.

A agente de saúde da comunidade ta todo momento aqui na escola (...) tem meses que eles trazem grupos de profissionais para dentro da escola, vem fisioterapeuta, vem psicólogo, vem oftalmologista. A criança que tem que se pesar se consultar com psicólogo, ou algo assim, é dentro da escola, então às vezes faz um mutirão na escola. E a agente de saúde todo dia está aqui. Então, quando a gente tem um problema a gente fala pra ela. Porque ela é a pessoa essencial (...) (Deméter, 1ª sessão).

Essa interação evidencia-se ainda na prestação de serviços oferecidos à escola por membros da comunidade, conforme relato da diretora durante o processo de pré-pesquisa, referindo-se à construção de uma estrutura de concreto que recebeu a caixa d'água, construída por um dos moradores vizinhos à escola, ou as quermesses que sempre contam com a colaboração voluntária de alguns comunitários.

A escola, a família e a comunidade formam uma rede social porque partilham interesses e objetivos que se unem em torno da educação. Nesse sentido, a escola condensa muitas perspectivas de evolução e crescimento que vão do âmbito individual ao coletivo com o desejo de desenvolvimento social.

É possível perceber que as três dimensões sócioprofissionais identificadas no contexto da escola: relação com os pares; relação com os superiores hierárquicos e a relação com a clientela são sempre mediadas pelos conflitos provenientes em grande parte da forma como está configurada a organização do trabalho na escola, ou seja, pelo descompasso presente entre a prescrição do trabalho e a realidade da prática profissional. No entanto, mesmo diante de tantos impasses, é possível perceber que os professores têm conseguido manejar as dificuldades através de estratégias individuais e coletivas que são utilizadas para dar conta das contradições da atividade e preservar a continuidade do trabalho.

### 3.1.5. Modos de gestão

A reestruturação produtiva decorrente da implantação do modo de *acumulação flexível* do capital que, inicialmente, “lançou seus braços” sobre os operários do setor fabril, ganhou outros espaços de trabalho, alcançando o setor de serviços que comporta a educação. Assim, as transformações nos processos laborais, principalmente, nas formas de fazer para alcançar determinados resultados, comprometeram o próprio sentido do trabalho.

Se antes era possível ao profissional vislumbrar o trabalho em sua totalidade, tornando exequível à gestão de ações diante das variáveis que surgiam cotidianamente, atualmente, com a compartimentalização das tarefas, o homem perdeu esse poder, e está sujeito a uma administração externa que dita a maneira como deve proceder, tentando controlar até mesmo sua subjetividade.

Quanto a isso, Minayo-Gomez e Barros (2002, p. 652-653) afirmam que “a forma de administração governamental e a estrutura de poder da organização dos estabelecimentos educacionais produzem comportamentos, posturas, modos de ‘existencialização’ e subjetividade”, pois hoje, mais do que em qualquer outro tempo a produção social articula-se a produção da subjetividade e, as formas de gerir e regulamentar a vida tornaram-se os objetivos mais importantes, já que assim é possível definir os modos de subjetividade mais adequados e submeter o inadequado a gestão da disciplina.

Nessa perspectiva, propomos uma discussão acerca das formas de gestão do trabalho docente sem, no entanto, aprofundar-nos na análise dos procedimentos que envolvem as escolhas que orientam a gestão em curso na secretária de educação do município, visto que não tivemos acesso diretamente a esses dados. Dessa forma, nosso intuito é tentar compreender como a atividade do professor é afetada pela gestão do trabalho conduzida pela secretaria de educação e administrada pela figura do diretor (a) da escola.

Algumas situações concretas vivenciadas pelo grupo, ora de forma individual ora alcançando o coletivo, evidenciam as dificuldades em gerir/ajustar os interesses do sistema educacional às reais condições de trabalho, que não raro se mostram inadequadas para o exercício da profissão. Percebe-se que em primeiro plano a queixa expõe aspectos relacionados às más condições de trabalho, porém, tais condições são resultantes dos modos de gestão atrelados às políticas educacionais que refletem na maneira como se configura a organização do trabalho na escola.

Teve uma situação que a gente viu logo no meio desse ano, a turma da EJA [Educação de Jovens e Adultos] tinha menos de cinco alunos, aí a Secretaria de Educação soube dessa situação e queriam acabar com a turma, tudo bem, até que a gente entende devido à falta de aluno. Mas quando a escola solicitou outro professor pra ajudar no quarto ano onde tem pra mais de 42 alunos a Secretaria de Educação não disponibilizou, ou seja, pra tirar, pra reduzir custos tem como fazer, mas pra melhorar não se pode. A gente fica preso a gente pode tentar mudar, mas, como o sistema vem de lá a gente não

tem como fazer. Porque se a gente se rebela aí a gente já cria uma perseguição, começam a fechar os teus caminhos pra muitas coisas. Então é complicado, muito complicado você tentar fazer um movimento de melhoria (...) fica muito difícil a gente querer praticar uma ação de melhoria, se automaticamente os superiores vedam a melhoria. Eles se preocupam mais com a quantidade e menos com a qualidade (...) é só aquela estória: venha a nós, e ao vosso reino nada! (Aristeu, 4ª sessão)

O discurso denuncia além da falta de recursos humanos para atender uma demanda de alunos (cada vez mais crescente), o sentimento de impotência diante da luta por melhores condições de trabalho. Sugere ainda que os representantes das instâncias gerenciadoras da educação no município podem restringir a ascensão profissional daquele docente que se opõe às determinações da gestão.

É importante frisar que ao falarmos em condições de trabalho, estamos nos remetemos ao conceito proposto por Dejours (1992) que abrange o ambiente físico (temperatura, ruídos, estrutura da construção etc.); químico (fumaça, poeira, produtos tóxicos etc.) e biológico (fungos, vírus e bactérias); além das condições de higiene, segurança e características antropométricas dos postos de trabalho.

Quanto às condições de trabalho, os professores reconhecem os avanços no sentido estrutural correspondente às instalações físicas, resultado dos investimentos na área da educação nos últimos anos.

A educação vem melhorando na questão de infra-estrutura, por que se você visualizar antigamente as escolas eram de madeira, o espaço pequeno; quer dizer em infra-estrutura não se tinha quase nada, hoje em dia não, você tem escolas bem estruturadas, climatizadas, tem escola que tem todo um equipamento pra se trabalhar (...) (Hefesto, 4ª sessão).

De acordo com dados provenientes de estudos realizados por especialistas da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil destaca-se entre os países que mais investiram na educação entre os anos de 2000 e 2007, com um aumento de 66% do percentual dos gastos em educação no país em todos os níveis de ensino (PESSOA, 2009).

Entretanto, a escola em questão não recebeu grandes investimentos, pois sua estrutura física não corresponde aos padrões ideais para a educação visto que as salas de aula não são climatizadas, parte da construção é de madeira, não existe biblioteca e os

espaços para educação física são inadequados: “nós não temos quadra, os nossos alunos têm educação física na marra” (Perséfone, 5ª sessão).

Fica claro que as defasagens estruturais impossibilitam a realização de atividades que certamente contribuiriam para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Almeida, Neves e Santos (2010) afirmam que a questão da inadequação do espaço escolar e da insuficiência material evidencia-se como resultado em diversas pesquisas (NEVES 1999; BRITO, ATHAYDE E NEVES 2003; VASCONCELOS 2005; OLIVEIRA, 2003), que apontam o fato de que os investimentos governamentais destinam-se à garantia do número de alunos em sala de aula e a redução formal da evasão escolar sem, no entanto, propiciar condições adequadas para que os professores realizem seu trabalho com qualidade.

No entanto, percebe-se que os docentes conseguem regular as defasagens estruturais e materiais, que não se constituem como o foco principal de insatisfação, sendo eleitas, dentre as condições de trabalho, a superlotação das salas de aula e a falta de material pedagógico como os principais complicadores para o exercício de uma prática profissional que atenda às necessidades dos alunos.

A gente fala muito em melhorar a educação, mas a gente não pode melhorar a educação com uma sala cheia (...) não dá pra trabalhar com 30, 40 e poucos alunos. Você tem que dá atenção pro aluno e você não tem como dar atenção quando tem 40 e poucas pessoas na sala de aula. Então primeiramente pra se melhorar a educação tem que se diminuir a quantidade de alunos (Hefesto, 4ª sessão).

As autoridades não reconhecem nosso trabalho também porque se reconhecessem a gente tava bem melhor em termos de estrutura, de material pedagógico (...) aqui é assim: se amanhã tem uma feira cultural, eles mandam o material hoje para a gente trabalhar (...) então, a gente tem que se virar nos 30 (Perséfone, 1ª sessão).

O Art. 25 da LDB dispõe sobre o dever permanente das autoridades responsáveis pela educação em alcançar a relação adequada entre o número de alunos por professor, bem como a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

De acordo com dados informados pela secretaria de educação do município de Iranduba, a distribuição do número de alunos por professor é determinada pela necessidade da escola e da comunidade, mas, em média, é feita uma proporção de 19 alunos por turma e no caso da demanda ser superior ao número de vagas disponíveis, a

estratégia adotada pela secretaria é de encaminhar o aluno para outras escolas ou alugar prédios novos denominados anexos para somente então ampliar a oferta de vagas.

No entanto, os relatos dos professores refutam a afirmação feita pela SEMEI, pois, como descrito anteriormente, existem salas de aula que comportam até 42 alunos e, diante da procura por matrícula, a escola cria novas vagas para atender a demanda: “E ainda tem mais sobrecarga, porque se chegar aluno [procurando vaga] tem que aceitar, é mole? Tem que aceitar (...) é complicado, muito complicado” (Hefesto, 4ª sessão).

Os professores sinalizam para uma sensação de desamparo quando se referem à gestão da educação no município, fato que se resume nas palavras de uma das educadoras: “muitas vezes eu fico muito triste por não ter o apoio de ninguém da escola, nem da secretaria de educação, porque a gente quer conseguir algo melhor pra nós e pros nossos alunos, mas, a gente não tem como” (Deméter, 6ª sessão).

Desse modo, fica evidente que as formas de gestão estabelecidas pelo sistema educacional nem sempre estão em consonância com as formas de gestão do trabalho idealizadas pelos professores, ocasionando um distanciamento cada vez maior entre os interesses organizacionais e aos interesses profissionais e pessoais dos docentes, fato que contribui para a composição de uma OT marcada pelo embate crescente entre o mundo objetivo, representado pela atividade concreta e o mundo subjetivo que envolve os desejos, anseios e perspectivas do trabalhador.

### **3.2. Eixo II - Mobilização subjetiva**

O termo mobilização subjetiva remete a um movimento feito pelo trabalhador, de forma individual, em resposta a uma situação conflitante do contexto laboral que requer uma resolução. A ação do trabalhador, no entanto, é sempre mediada pela vontade de contribuir ou não com a organização do trabalho, logo, não pode ser normatizada.

Dejours (2004) afirma que o trabalho implica do ponto de vista humano: o investimento de gestos, do *saber fazer*, o engajamento do corpo, o uso da inteligência, além da capacidade de refletir, interpretar e reagir às situações presentes no real do trabalho que se manifesta afetivamente ao sujeito, exigindo disponibilidade para sentir, pensar e inventar formas de lidar com esse real.

O eixo II destina-se à discussão de aspectos presentes no trabalho docente que podem influenciar e interferir, positiva ou negativamente, na mobilização subjetiva,

quais sejam: a inteligência prática, a cooperação, o espaço de discussão e a dinâmica do reconhecimento.

### 3.2.1. Inteligência prática

Conforme Dejours (2008e), o trabalho é uma atividade que, no sentido ergonômico do termo, requer o funcionamento do corpo todo voltado para a prática de uma inteligência que se desdobra para enfrentar tudo aquilo que não está dado pela organização prescrita do trabalho, visto que, o real do trabalho se dá a conhecer justamente por meio do fracasso, que faz emergir um sofrimento que quanto mais negado, mais doloroso se torna.

No entanto, ao deparar-se com o fracasso e com o sofrimento o homem almeja libertar-se de ambos. Nesse momento o próprio sofrimento impulsiona o sujeito na busca pela superação, o que é feito por meio de recursos subjetivos, como a inteligência do corpo, a experiência e a intuição, artifícios que compõem a inteligência prática ou inteligência *pática*, já que esta é conduzida pelo próprio sofrimento (MORAES, 2010).

Porém, é importante esclarecer que o termo inteligência prática, não deve ser interpretado como oposição ao teórico, por esse motivo, Dejours (2008c), recorre ao conceito de razão prática proposto por Aristóteles, que se refere àquilo que é requisitado tanto na esfera teórica como na esfera empírica para intervir racionalmente no domínio da ação, seria, portanto, adequado falar em *inteligência da prática*, já que esta é adquirida, primordialmente, por meio da experiência.

Os gregos já faziam referência à inteligência prática, sob a denominação de *metis*, porém, nem o termo nem a ideia possui uma tradução exata. Conta o mito da constituição da sabedoria divina que Zeus uniu-se à astuciosa deusa Métis, contudo, com receio das intrigas de seus oponentes, Zeus a devorou quando ela engravidou de Atena. Agiu dessa forma com dupla intenção: livrar-se da concorrência e obter a sagacidade de espírito própria das mulheres. Dessa forma, nas entranhas de Zeus, Métis o informava sobre aqueles que tentavam enredá-lo. Em seguida, Zeus tomou Themis, como esposa, a deusa das leis eternas, pois ela era a única que podia impedir que outros pudessem dispor de desenvoltura e autonomia para ameaçá-lo. Desse modo, Zeus contava com Métis dentro de seu corpo, para adverti-lo sobre o futuro imprevisível e instável, e Themis para alertá-lo sobre o futuro previsível e estável, com esses dois conhecimentos Zeus conseguiu reinar sem rival (CHEQUES, 2003).

Assim como no mito grego em que *métis* é associada ao imprevisível e ao instável, também a inteligência prática, descrita por Dejours (2005) é mobilizada precisamente pelo inesperado, pelo inédito que surge em decorrência das “situações móveis e cambiantes” (p.46) do real do trabalho.

O trabalho docente, constantemente, coloca os profissionais diante de situações imprevisíveis que, em certas circunstâncias, resultam de questões ligadas à realidade social dos alunos. A narrativa acerca de um desses momentos revela o uso da inteligência prática, através da aplicação de um método de ensino denominado *planejamento flexível*. De acordo com a docente, esse método foi desenvolvido ao longo dos vários anos de trabalho, isto é, por meio da experiência acumulada ano após ano de profissão. O procedimento consiste na observação dos discursos dos alunos, para, tão somente, iniciar a aula a partir do tema de interesse dos discentes.

Um dia choveu muito aqui [na comunidade] e alagou tudo, o assunto deles [dos alunos] era só sobre aquela alagação que houve na comunidade. Eu fiquei observando eles, aí depois eu fui pedir pra eles fazerem uma redação sobre aquilo que aconteceu. Aí comecei com o português, pela redação e dentro da redação eu dei historia, eu dei a ciência, a questão da higiene, eu dei a matemática, quantas casas alagaram. Aí eles acharam boa a minha ideia em como trabalhar. Aqueles que não sabiam escrever falavam, os que sabiam escrever depois foram ler a redação, depois de ler eles foram escrever no quadro pra corrigir os erros ortográficos deles e eles acharam muito bom (Íris, 5ª sessão).

Outra professora refere-se ao tempo em que trabalhava com uma turma multisseriada<sup>12</sup> e, diante da dificuldade de lecionar para alunos de séries distintas no mesmo espaço físico, desenvolveu um meio para facilitar o processo de ensino: “Eu dividia a minha lousa, uma parte pra cada turma, no começo era difícil trabalhar com um aluno que está mais adiantado e outro que ainda está aprendendo a ler, mas depois eu já conseguia” (Perséfone, 1ª sessão).

De acordo com Dejours (2008e) o trabalho deve suplantar as insuficiências e contradições do modo operatório. Para tanto, é necessário que o trabalhador mobilize a inteligência que convoca o corpo todo, compreendendo assim uma interação entre a inteligência cognitiva e a inteligência do corpo.

Ao falar da relação entre sofrimento e inteligência Dejours (2004), afirma que o sofrimento afetivo, resultante do encontro com o real, marca uma ruptura da ação,

---

<sup>12</sup> As turmas multisseriadas eram compostas por alunos de diferentes séries.

mas, não é apenas o resultado de um fim ou de um processo que une a subjetividade ao trabalho, porém, situa-se como ponto de largada para a “inteligência que parte em busca do mundo para se colocar à prova, se transformar e se engrandecer” (p. 3).

Se a inteligência prática implica o corpo espera-se que o trabalhador hábil saiba fazer uso dela, no entanto, é comum que ao ser questionado sobre como se deu o processo que resultou em determinada ação, nem sempre o trabalhador consiga explicar o trabalho efetivo por meio de palavras. Isso denota uma distância entre a experiência do corpo e o léxico, caracterizando-se assim o que J. Boutet denominou de *déficit semiótico*. Isso acontece porque a inteligência do corpo é sempre avançada em relação à consciência ou ao conhecimento que o sujeito tem sobre si (DEJOURS, 2004, 2008a).

Percebe-se o déficit da linguagem quando ao descrever uma ação astuciosa originada como resposta a uma dificuldade do trabalho a professora se expressa da seguinte forma:

“eu tenho um método de como fazer a criança aprender rápido, eu nem sei como é, eu só sei que eu sei (risos), sei que eu faço tudo através do material concreto, com base na realidade, pego uma palavra chave do dia-a-dia do aluno, pouco uso o quadro, trabalho através de jogos e brincadeiras e eles aprendem (...) tenho bons resultados” (Íris, 5ª sessão)

Para colocar em prática a engenhosidade os professores mobilizam esforços de inteligência, recorrem as suas experiências e respondem às exigências impostas pelas dificuldades. Não há, portanto, um planejamento prévio, mesmo porque o inesperado não está prescrito.

É provável que ao assumir uma turma multisseriada a professora previsse as dificuldades que encontraria ao dar aula em uma única sala para alunos de diversas séries, no entanto, esta dificuldade só se concretizou durante a prática da atividade, quando surgiram os empecilhos que ocasionaram a vivência do sofrimento; somente, a partir disso, houve o impulso dado pela mobilização subjetiva para buscar soluções para a problemática, afastando-se daquilo que fazia sofrer e aproximando-se de uma vivência de prazer.

### 3.2.2. Cooperação

Outro aspecto importante que influencia diretamente a mobilização subjetiva é a cooperação, que corresponde à vontade das pessoas trabalharem juntas com o objetivo de superar as contradições decorrentes do trabalho; esta, assim como a inteligência prática, não é passível de prescrição (DEJOURS, 2008a).

No entanto, para existir a cooperação é necessário haver um espaço favorável à construção de relações profissionais baseadas na confiança (Idem), fato que parece se tornar cada vez mais difícil nos dias atuais, onde o individualismo impera nos ambientes de trabalho.

Muito embora possa parecer que em determinados momentos as vivências dos professores aconteçam de forma individualizada - seja por conta das particularidades da rotina do trabalho ou pela restrição de espaços internos reservados à discussão - é possível notar a cooperação em momentos pontuais, especialmente, diante de situações que geram uma identificação coletiva.

Quanto a esse aspecto, Dejourns (2008f) afirma que seria incoerente falar em experiência coletiva, já que cada indivíduo vivencia as diversas situações do trabalho de forma particular sendo influenciado pelas especificidades de sua história, das experiências passadas e de suas angústias no trabalho. Dessa forma, considera mais prudente falar em experiência compartilhada, que remete à construção de um sentido coletivo por meio da verbalização do vivido. Nessa perspectiva, podemos apontar algumas situações onde a experiência compartilhada favorece o estabelecimento da cooperação.

Uma delas é a necessidade do professor se ausentar por alguns dias da escola para participar de cursos e formações em sua área. Conforme relato dos educadores, são muitos os entraves burocráticos enfrentados para conseguir a liberação da escola e da secretaria de educação: “Tinha um curso que eu deveria fazer lá na sede [do município], busquei o apoio da escola e não me deram, busquei o apoio junto à secretaria, pior ainda (...)” (Hefesto, 6ª sessão). Esta dificuldade também é explicitada por Pérsefone durante a 6ª sessão:

Às vezes os diretores não ajudam a gente (...) a professora C. queria fazer um curso pra educação infantil e a diretora não permitiu que ela fosse aí eu disse pra ela: - ‘você vai!’. Aí eu conversei com a diretora e disse: - ‘eu vou ficar na

sala dela' (...) fiquei na sala dela uma semana, isso não influenciou em nada, não me diminuiu nem me aumentou em nada (IDEM).

Diante da dificuldade em conseguir liberação para participar do curso, a professora contou com o auxílio de uma colega de trabalho que, por meio da empatia, sentiu-se mobilizada a articular uma saída para permitir que a educadora se ausentasse das atividades na escola sem que houvesse prejuízo para os alunos. A cooperação, neste caso, pode estar atrelada à identificação com a situação conflitante, visto que ora ou outra um professor necessita realizar cursos que coincidem com o horário de trabalho e, nesses momentos, podem contar uns com os outros para fazer arranjos que tornem possível a participação nos cursos.

Em outra situação, a cooperação aparece diante do imprevisto que impossibilita chegar à escola no horário e, para que os alunos não sejam mandados de volta para casa, é possível solicitar a ajuda de um colega que assume duas turmas.

Ontem o pneu da moto do [professor] W. furou e ele ligou para o [professor] J. e perguntou: '- da pra ti ficar na minha sala enquanto eu não chego?' e o [professor] J. ficou de uma sala pra outra correndo por que o colega ainda não tinha chegado (...) enquanto isso a pedagoga estava sentada na sala dela. Era pra ela dizer: '-vai pra tua sala que eu vou ficar na sala do professor'. Ela sabia o que estava acontecendo, mas a questão é assim, aqui [na escola] cada um sabe o seu lugar. Eu sei que o meu lugar é na minha sala de aula, o pedagogo sabe que ele está aqui pra dar o apoio pedagógico, mas nem sempre funciona assim (Perséfone, 6ª sessão).

Essa semana nos tivemos alguns problemas, o [professor] J. foi aplicar a prova Brasil precisou de três dias. Aí eu liguei pra secretaria pra ver se eles mandavam algum professor pra ficar no lugar dele e eles disseram que não podiam por que o Estado vai mandar um documento e ele só vai ter que repor as aulas pros meninos. Aí eu falei: '-mas gente, tem que deixar alguém, por que são três dias sem aula'. A [professora] C. também não pode vir na segunda feira e eu adoeci anteontem e fui parar no hospital e mandaram os nossos alunos pra casa e tendo um pedagogo na escola que poderia ficar na sala no lugar do professor, se a preocupação do pedagogo é com o aluno, ele poderia ter ficado, mas não ficou e isso é muito ruim (Perséfone, 6ª sessão).

Os professores compreendem que diante de um imprevisto dessa natureza, seria dever da pedagoga assumir a turma enquanto o professor está ausente, porém, não havendo esta disponibilidade voluntária por parte das pedagogas, a única solução encontrada é na ajuda mútua entre os professores, o que se traduz como cooperação.

A cooperação também aparece quando diante da dificuldade de um professor que está iniciando a carreira docente, os demais colegas buscam formas de auxiliá-lo,

inclusive, sugerindo à gestão da escola a organização de um curso a ser ministrado pela professora mais experiente, com o objetivo de que esta possa compartilhar as técnicas e metodologias de ensino adquiridas ao longo da carreira docente.

Tem um professor [na escola] que é o segundo ano dele como professor, ele trabalhava com educação física, mas esse ano por uma questão dele ter que dar aula em outra escola houve um ajuste e ele veio dar aula pro 3º ano e, ele tem muita dificuldade em alfabetizar por que ele não trabalhava com criança [em sala de aula] (...) então, as pessoas que poderiam ajudá-lo - que seria a gestora da escola que a gente acredita que tem que ter pelo menos pedagogia ou ser graduada ou ter algum trabalho com escola pra poder ajudar o professor; e as pedagogas que agora nos temos duas - não ajudaram. Então não se tinha, não poderia contar, o que poderia contar é um com o outro que por saber um pouco mais poderíamos ajudá-lo. Então, ele pediu ajuda pra [professora] L. e eu falei com a diretora, com as pessoas da secretaria que a gente poderia conversar com a [professora] L. e confeccionar junto com ela esses materiais [didáticos] pra fazer uma espécie de curso pra ela dizer como é que ela trabalha pra gente trabalhar, porque é muito melhor do que a gente ter de sair daqui e ir pra esses encontros pedagógicos que a secretaria de educação faz e que não tem resultado (Perséfone, 5ª sessão).

Os dados encontrados a partir da fala dos trabalhadores permitem afirmar que a cooperação no trabalho docente tem como fatores determinantes: o vínculo fortalecido pelas dificuldades comuns a que estão submetidos os professores; e as relações de confiança estabelecidas entre os pares. Dessa forma, as ações de colaboração com a organização do trabalho parecem se restringir às situações que produzem uma identificação coletiva mediada pela experiência.

De acordo com Dejourns (2004), os contratos firmados entre o coletivo de trabalho, representados por acordos normativos por regras de trabalho, possuem sempre uma vetorização dupla, pois, de um lado, objetiva-se a eficácia e a qualidade do trabalho; e de outro, busca-se um objetivo social. Assim, a cooperação presume um compromisso que é ao mesmo tempo técnico e social, o que leva a crer que trabalhar é mais que produzir, é também viver junto; e esse viver junto, supõe sempre uma mobilização da vontade dos trabalhadores, e pressupõe acordo acerca das regras de convivência, sendo este exercício complexo denominado como *atividade deôntica*<sup>13</sup>.

Nessa direção, a cooperação presume que os arranjos feitos diante dos impasses do trabalho tornem-se visíveis entre os membros do coletivo de ofício, por isso, “a atividade deôntica passa sempre por discussões, conflitos, deliberações e

---

<sup>13</sup>A atividade deôntica consiste na construção de acordos, normas e valores que se estabilizam sob a forma de regras (DEJOURS, 1999).

arbitragens entre as diferentes pessoas” (DEJOURS, 1999, p. 29), para tanto, é imprescindível a existência de um espaço de discussão, aspecto sobre o qual nos ocuparemos em seguida.

### 3.2.3. Espaço de discussão

A clínica do trabalho promove a construção de um espaço destinado à discussão e a partilha de experiências vivenciadas no âmbito laboral, sendo possível ao coletivo de trabalho se apropriar desse lugar da fala e da escuta utilizando-o para construir novas regras de trabalho.

A experiência da clínica do trabalho revela que o espaço da fala e da escuta vai sendo construído gradativamente pelos trabalhadores. Para Dejours (2008j, p. 304) “a construção de regras de trabalho implica na efetivação de uma dimensão coletiva e de um espaço específico de discussão, no qual são impressas verbalmente as opiniões e não apenas as considerações de ordem técnica”.

As pesquisas realizadas nessa perspectiva sugerem que os espaços organizacionais de discussão não se restringem às reuniões formais, mas se estendem aos espaços informais destinados à convivência do dia a dia, ou seja, durante as refeições, no vestiário, nas pausas para o cafezinho, nas confraternizações entre outros (IDEM).

No que se refere aos espaços de discussão no âmbito da escola, os dados obtidos durante as sessões de clínica do trabalho corroboram a asserção feita por Dejours, pois, os planejamentos de aula (semanais) e as reuniões mensais com a gestão, momentos reservados institucionalmente para o debate de aspectos relacionados ao trabalho, não respondem a esta finalidade: “Eu vejo que têm muitas questões relacionadas às dificuldades da vivência de uma sala de aula que nós não estamos conseguindo debater durante os planejamentos ou durante as reuniões com a gestão” (Aristeu, 1ª sessão).

Por outro lado, os ambientes informais são instituídos pelos docentes como verdadeiros espaços de discussão, onde é possível partilhar experiências, expor problemas e elaborar soluções. Na escola este espaço é a cozinha, local onde os professores se reúnem efetivamente logo após o início das aulas, quando deixam os alunos realizando atividades e em seguida ausentam-se da sala por alguns minutos para

o café da manhã. Neste momento, de acordo com os docentes, é possível falar sobre diversas situações relacionadas ao trabalho.

As aulas começam às 7 horas da manhã, aí os professores vão pra sala, nós aplicamos o conteúdo, deixamos os alunos em atividade, aí saímos por volta de quinze a vinte minutos. Tomamos café e voltamos para a sala, durante esse intervalo do café a gente aproveita pra conversar sobre várias coisas, inclusive sobre as questões de sala de aula (Aristeu, durante entrevista sócio-demográfica).

No horário do intervalo das crianças a gente senta nessa mesa aí fora, a sala dos professores só muito raramente é usada, a gente conversa mais aí fora sobre a questão dos alunos que estão com problemas, quem fez tarefa, quem não fez ou quem está com dificuldade (Perséfone, 7ª sessão).

Quando existe um espaço organizacional onde a palavra circula, é possível transformar uma experiência individual em uma experiência compartilhada, pois ao colocar a palavra em ação o grupo pode alcançar um sentido comum da experiência (DEJOURS, 2008f). Quando o trabalhador verbaliza uma experiência que a princípio parece ser individual, a palavra pronunciada alcança uma dimensão comum moldando assim um significado coletivo que pode ser acessado por todo o grupo.

A necessidade de instituir um espaço público destinado à discussão de aspectos do trabalho emerge gradativamente no discurso dos professores que, através do processo de elaboração iniciado durante os debates, percebem que o espaço institucional reservado ao diálogo nem sempre é favorável à verbalização de situações da profissão. Essa compreensão torna-se mais evidente quando os professores assimilam o propósito da clínica do trabalho e se implicam no processo de construção do lugar da fala e da escuta, sugerindo inclusive que os professores do turno da tarde também participem das reuniões.

Eu achava legal se fosse possível reunir todos os professores, por que a gente vive a mesma realidade só que com uma percepção diferente e cada um podia falar um pouco sobre o seu trabalho (Deméter, 1ª sessão).

Em relação às sessões [de Clínica do Trabalho] eu avalio como de suma importância o que nós estamos trabalhando com vocês, porque deu pra colocar pra fora o grito que nós tínhamos a muito tempo de angústia sobre a questão do nosso trabalho, sobre o sistema que nos coloca contra a parede (Aristeu, 7ª sessão).

Pra mim foi muito bom todos esses dias que a gente se reuniu, tem professor que fica até esperando pelo horário das reuniões. Isso é muito bom, por que

só nós sabemos tudo o que nós passamos aqui e a gente não têm nem a quem recorrer (...) e aqui a gente refletiu um pouco mais sobre a nossa profissão, até porque você viu de um jeito que a gente não vê (...) (Perséfone, 7ª sessão).

Para Dejours (2008j) a construção e a manutenção de um espaço público de discussão fundamentam-se na mobilização das subjetividades dos trabalhadores, isto é, deriva de uma “coordenação coletiva das vontades singulares” (p. 315). O engajamento do coletivo na discussão e na negociação sobre a organização do trabalho põe em jogo, além dos interesses pessoais dos trabalhadores, a construção de um sentido para o sofrimento e o estabelecimento da identidade no campo social, questão que é perpassada pela dinâmica do reconhecimento.

#### 3.2.4. Reconhecimento

Ao contribuir com a organização do trabalho, o sujeito está efetivamente colocando seus esforços físicos, cognitivos e emocionais à disposição da organização e, em contrapartida, almeja receber uma recompensa. Um dos fatores que impulsiona o trabalhador em sua relação com a tarefa é o desejo subjetivo de obter como retribuição por seu engajamento e por sua colaboração, um benefício em termos de sentido para si, é nessa dimensão que a psicodinâmica do trabalho inscreve a dinâmica do reconhecimento (DEJOURS, 2008c).

A questão do reconhecimento ocupa lugar central na análise psicodinâmica, pois está intimamente relacionada ao processo que conduz a transformação do sofrimento em prazer, englobando ainda, a construção da identidade no campo social que, posteriormente, se estende à estruturação da identidade individual, portanto, é um aspecto que merece atenção especial.

Ferreira (2010) refere-se ao trabalho e ao reconhecimento como dimensões indissociáveis, tendo o reconhecimento a função de “nutrir uma relação umbilical com a própria atividade humana do trabalho” (p. 43).

Entre os trabalhadores das mais diversas áreas é comum encontrar um discurso recorrente acerca do reconhecimento ou da falta dele, em várias pesquisas a ausência do reconhecimento é apontada como um dos principais fatores responsáveis por sintomas de sofrimento no trabalho (IDEM).

Dejours e Bègue (2010) na obra intitulada *Suicídio e Trabalho: o que fazer?* discorrem sobre a importância do reconhecimento simbólico. Citam o exemplo de

professores do ensino fundamental que trabalharam na zona rural da III República Francesa. Estes professores tinham um trabalho árduo, com um salário modesto que mal dava para levar uma vida muito simples, e para aqueles professores que possuíam uma família numerosa, somente era possível sobreviver a partir da caridade dos pais de seus alunos, que doavam ovos, frango, leite entre outras coisas. No entanto, os baixos salários eram compensados pelo prestígio que recebiam da população e das instituições pelo fato de ser professor. Nos dias de hoje, em comparação com o século XIX, os professores do ensino fundamental recebem um salário bem maior, mas, em contra partida, sofrem com a derrocada do reconhecimento social.

No debate promovido pela clínica do trabalho, o reconhecimento que confere valor simbólico à atividade, pode ser experimentado pelos professores durante o contato com os pais dos alunos, através do julgamento de utilidade e, em algumas situações, entre os pares onde se evidencia o julgamento de beleza e estética. Entre as dimensões social e hierárquica predomina a falta de reconhecimento e, além disso, também é mencionada a insuficiência do reconhecimento financeiro.

A seguir apresentaremos a discussão sobre a dinâmica do reconhecimento dividida em três blocos, a saber: A) a experiência do reconhecimento, B) o não reconhecimento e C) a transformação do sofrimento em prazer.

#### A) A experiência do reconhecimento

Conforme Ferreira (2010), o exercício do reconhecimento no contexto de trabalho pode se manifestar em níveis distintos de interação social, cada qual com sua especificidade e objetivos.

Na perspectiva da psicodinâmica do trabalho, o reconhecimento pode assumir duas dimensões: a primeira refere-se à utilidade social, econômica ou técnica, está relacionada ao julgamento dos superiores, dos subordinados e eventualmente dos clientes; enquanto a segunda dimensão direciona-se para a beleza e estética do trabalho através do julgamento emitido pelos pares (DEJOURS, 2008f).

Entre os professores, evidencia-se o julgamento de *utilidade* proferido pelos pais ou responsáveis, como principal fonte de reconhecimento do trabalho docente, o que se caracteriza através do *feedback* positivo dado em relação ao progresso dos alunos.

O julgamento emitido pelos pais ou responsáveis é dotado de um sentido de gratidão em relação ao trabalho desenvolvido pelo professor e, apesar de acontecer de forma esporádica, tem importância fundamental para o processo de ressignificação/transformação do sofrimento em prazer.

Esse aspecto é perceptível na fala de uma professora que traz como exemplo o caso de um aluno que apresentava dificuldades na escrita e na leitura e ao longo do ano obteve progressos significativos. Esse resultado propiciou, segundo a docente, o reconhecimento de seu trabalho pela mãe da criança.

Eu tinha um aluno de oito anos que tinha muita dificuldade na leitura e eu trabalhei isso o ano inteiro com ele e ele conseguiu progredir bastante, no final do ano a mãe dele chegou pra mim e disse: ‘- professora, eu estou tão alegre, mais tão alegre por que meu filho ano passado não sabia fazer nada e ele não escrevia nem lia uma palavra e esse ano ele está conseguindo’. Pra mim foi um prazer muito grande quando a mãe dele chegou pra mim e disse: ‘- professora eu lhe agradeço tanto por que agora meu filho já sabe ler’ (Deméter, 1ª sessão).

De acordo com Neves (1999) o julgamento do trabalho conferido pela clientela tem papel capital no trabalho docente, visto que essa atividade situa-se no setor de serviços que favorece uma relação direta com a clientela, representada primeiramente pelos alunos e estendendo-se aos pais ou responsáveis.

Ferreira (2010) afirma que quando a organização não oferece condições adequadas à dinâmica do reconhecimento através dos pares ou superiores, é possível que as relações externas, provenientes das interações estabelecidas com clientes, usuários, fornecedores, consultores, dentre outros, tornem-se a principal fonte de reconhecimento do trabalho.

Outra via de reconhecimento encontra-se na relação com os pares. Conforme Dejours (2008f), o julgamento anunciado pelos colegas de trabalho “confere ao sujeito a condição de pertencimento a uma comunidade específica” (p. 263) sendo, portanto, considerado a dimensão mais importante do reconhecimento, pois implica na avaliação das técnicas utilizadas para a concretização do trabalho.

Entre os professores pesquisados foi possível identificar a presença do reconhecimento horizontal através dos seguintes relatos: “Eu sempre falo que o professor J. é um ótimo professor de educação física, eu tiro o chapéu pra ele, sempre digo isso” (Perséfone, 6ª sessão).

Está fazendo um ano que tu está nessa área do magistério [dirigindo a fala a um determinado professor]eu já vivo nessa vida há 13 anos (...) você é um ótimo professor de educação física como a professora expôs, mas, apesar de você ter tido dificuldades na sala de aula só a questão de ter buscado, a forma de você ter corrido atrás pra desenvolver um bom trabalho é louvável (...) você pode hoje não ter experiência, não ter dado cabo totalmente do seu trabalho no ensino fundamental, porém, você buscou, por que há colegas que eu te digo, não buscariam e você buscou, procurou, chamou os pais, chamou o pedagogo, foi até a gestão (...) você buscou, lutou pra mostrar algo melhor e isso é ser um bom professor (Aristeu, 6ª sessão).

Os relatos acima são dirigidos a um professor que ingressou na carreira docente há apenas dois anos, na função de educador físico, porém, há um ano assumiu uma turma de ensino fundamental e, ao se deparar com as dificuldades do trabalho, foi confrontado com o real que o colocou diante do fracasso conduzindo-o a uma vivência de sofrimento, uma vez que sua formação específica em educação física não lhe dava condições técnicas para desenvolver uma didática voltada à alfabetização infantil.

Durante as sessões de clínica do trabalho este professor verbalizou suas angústias decorrentes dos entraves que encontrou na nova função: “Eu acabo sendo visto como mal profissional por não ter tido oportunidade de realmente mostrar o meu trabalho, de melhorar, porque eu tenho certeza que eu poderia ter ido muito melhor se tivesse contado com uma formação nessa área” (Hefesto, 6ª sessão). Frente ao desabafo do docente o grupo assume uma postura acolhedora, destacando o esforço do colega e apontando seus avanços diante das dificuldades.

A intervenção do grupo registra o reconhecimento dos membros do coletivo de ofício em relação ao trabalho desenvolvido pelo professor, contribuindo assim, para a dinâmica de transformação do sofrimento e para o fortalecimento da identidade do sujeito enquanto trabalhador e posteriormente no âmbito individual (MORAES, 2010).

## B) O não reconhecimento do trabalho

Quando a dinâmica do reconhecimento está paralisada, o sofrimento não pode ser ressignificado, tendo como consequência o comprometimento do investimento subjetivo e da cooperação com a OT, provocando assim, a estagnação do processo que conduz a transformação do sofrimento em prazer (DEJOURS, 2008a).

A falta de reconhecimento do trabalho docente aparece no discurso dos professores atrelado às dimensões social e hierárquica e, além disso, também envolve a insatisfação com a retribuição salarial.

O não reconhecimento do trabalho pelos superiores hierárquicos interfere diretamente na mobilização subjetiva, como é possível perceber no relato do professor.

(...) a questão da motivação é uma coisa interessante, ano passado, apesar de ter entrado aquele ano na escola eu buscava trabalhar realmente (...) a gente até tem motivação para trabalhar, você se esforça bastante e quer o reconhecimento disso e nesse reconhecimento você se motiva a buscar novas ideias, para agregar novas situações à escola, buscar conhecimento para os alunos (...) por isso, nos precisamos de motivação de fora pra dentro, como esse reconhecimento dos pais, da direção da escola, que por sinal esse ano (...) por que ano passado eu me esforcei muito (...) eu busquei muito ajudar a escola, por que tinha aquele reconhecimento, tinha aquele fator motivante, a gestora estava lá incentivando, dando meios também (...) ano passado era assim, tinha esse reconhecimento, tinha essa motivação de chegar dentro da escola e ouvir: - ‘olha, você está fazendo um bom trabalho dentro na escola’ ou de chegar lá onde você nem é conhecido e algumas pessoas te reconhecerem pelo trabalho que você faz. Mas, esse ano com a mudança na direção da escola, a gente acaba se desmotivando e acaba fazendo só o mínimo do mínimo (...) ano passado eu vinha de manhã, vinha à tarde e eu estava aqui em todos os eventos, e eu participava bastante e esse ano não, por que eu não vi o reconhecimento do meu trabalho. Eu disse mesmo: - ‘não tem reconhecimento eu não vou fazer, por que os nossos dirigentes acabam nos deixando desmotivados pra trabalhar, por esse sentido eu fico desmotivado e acabo não realizando um bom trabalho, tendo um bom desempenho’ e isso é uma coisa que me deixa angustiado (Hefesto, 6ª sessão).

Nota-se que a gestão que concedia uma retribuição simbólica diante da contribuição individual prestada à organização, possibilitava ao docente atribuir um sentido ao trabalho realizado, favorecendo a conservação da mobilização subjetiva que o impulsionava a continuar contribuindo com a organização do trabalho.

Por outro lado, ao se referir à gestão atual, o professor menciona uma desmotivação que é refletida na falta de vontade de fazer além daquilo que está previsto. Essa indiferença é justificada, principalmente, pela falta de reconhecimento no trabalho, fato que reafirma a importância do julgamento de utilidade atribuído pela hierarquia, o qual é dimensionado para as esferas social, econômica e técnica.

A percepção dos professores quanto ao não reconhecimento do seu trabalho se estende às autoridades responsáveis pela educação no município, o que se evidencia por meio das constantes queixas quanto à falta de condições para a realização do trabalho: “As autoridades não reconhecem o nosso trabalho, porque se reconhecessem a gente

estava bem melhor em termos de estrutura de material pedagógico” (Perséfone, 1ª sessão).

De acordo com Dejours (2008a) é comum que o reconhecimento vertical encontre várias resistências, porque sugere a imperfeição da ciência e da técnica, evidenciando a existência de falhas organizacionais e a necessidade real de contar com a contribuição individual dos trabalhadores para manter a organização funcionando. Nesse sentido, o descrédito dos dirigentes quanto às contribuições dos trabalhadores pode ser interpretado como uma defesa para lutar contra o sofrimento decorrente das contradições do trabalho.

Quanto à falta de reconhecimento no âmbito social, na ótica dos professores que participaram da pesquisa, revela-se, principalmente, por meio da desvalorização da carreira de professor na atualidade. Se em dado momento da história do Brasil, o professor pôde contar com privilégios de nobres, sendo elevado da condição de plebeu à de pessoa honrada (VIEIRA e GOMIDE, 2008) fazendo com que a profissão de professor ganhasse *status* perante a sociedade, despertando em muitas pessoas o desejo de enveredar pela carreira docente, o mesmo não é possível afirma nos dias atuais, onde conforme dados apontados por Gatti et al (2009) “a procura pela docência vem diminuindo tendencialmente” (p. 6).

Esta realidade é corroborada pelo discurso dos professores quando se referem ao último concurso público realizado no município de Iranduba destinado ao provimento de vagas para professores do ensino fundamental: “Esse último concurso nem atingiu a meta pro cargo de professor” (Perséfone, 4ª sessão).

Eu fiz o ultimo concurso da secretaria de educação do município e o primeiro comentário que eu ouvi do fiscal foi: ‘-olha só, só tá a *velharada* fazendo o concurso’. Por quê? Porque ninguém mais quer ser professor, só os antigos se inscreveram no concurso (...) acho que é por causa da desvalorização da profissão (Hefesto, 4ª sessão).

A desvalorização social da profissão também é perceptível entre os próprios alunos da escola para os quais a *atratividade* da carreira docente está em baixa: “À tarde nós temos 100 alunos aqui na escola e nós fizemos uma atividade onde os alunos deveriam falar sobre o que gostariam de ser quando crescessem e só uma aluna expressou o desejo de ser professora” (Perséfone, 4ª sessão).

O desprestígio social da carreira docente é reforçado pelo relato a seguir que aponta o desinteresse pela docência entre os alunos que estão concluindo o ensino superior.

Eu faço uma segunda licenciatura em biologia lá da UEA e a gente fez uma troca de mensagem, o professor levou a turma da manhã pra lá e eram 16 alunos e desses 16, só dois queriam seguir a carreira de professor, o resto tudo vai fazer outra área ou vai pra pesquisa ou vai pra outra área, por isso eu acho que a profissão está desvalorizada (Perséfone, 4ª sessão).

De acordo com Jesus apud Gatti et al (2009), o declínio da imagem social do professor pode estar relacionado à alteração do papel tradicional do meio local, em outras palavras, a escola não representa mais o único meio de acesso ao conhecimento e, além disso, a profissão docente tornou-se pouco seletiva, e assim, muitas pessoas ingressam na carreira sem uma preparação específica, situação que contribui para que “*qualquer um seja professor*”, fato que colabora para a deterioração da imagem do professor diante da sociedade.

Nesse sentido, destaca-se a falta de preparo ou de interesse de alguns docentes, principalmente entre aqueles que são mais novos e que estão iniciando na carreira.

A gente tá vendo agora uma era de profissionais sem saber nem o que tão fazendo. Eu digo isso porque nós somos professores e muitos cursos que a gente faz pra professor e com professor e percebe assim os novatos, eles não sabem nem pra onde vai nada, e não procuram ter um conhecimento (Perséfone, 3ª sessão).

Todos os fatores supracitados contribuem com um sentimento de desvalorização profissional, logo, com a falta de reconhecimento do trabalho docente no âmbito social. Entretanto, os professores não reivindicam apenas o reconhecimento simbólico, mas também almejam por uma retribuição salarial mais condizente com as exigências do trabalho docente.

Embora a psicodinâmica atribua uma importância capital ao reconhecimento simbólico, sobretudo àquele precedente dos pares, não podemos negar o peso imputado ao fator financeiro que, muitas vezes, prevalece entre os trabalhadores brasileiros sendo requerido como importante forma de reconhecimento ao trabalho realizado (CASTRO e ROSAS, 2011).

No Brasil, onde normalmente predomina a precariedade salarial e o trabalho degradante em meio a condições deletérias, o salário acaba assumindo uma posição diferenciada daquela à qual Dejours faz referência em seus estudos na França, onde o *Welfare State*<sup>14</sup> foi implantado de maneira mais completa (IDEM).

Dentre os fatores que contribuem com a compreensão do coletivo de pesquisa quanto ao fato de que o trabalho docente não é devidamente reconhecido do ponto de vista salarial, está a ideia de que o professor tem um papel insubstituível na formação da sociedade e que cada vez mais aumentam as exigências e responsabilidades atribuídas à educação escolar, exigências essas que são repassadas aos docentes.

Não é que a gente ganhe pouco, a gente ganha mal pelo trabalho que a gente faz, pela responsabilidade que a gente tem, porque ninguém se forma em nada se não passar por nós (...) a nossa profissão é pior do que a do médico ele pelo menos é bem remunerado, mas quando o médico erra, ele mata uma pessoa e quando um professor erra, ele mata 20 a 40 pessoas dependendo de quantos alunos ele tem em uma sala de aula. Então, é muita a responsabilidade do mestre (Perséfone, 4ª sessão).

Gatti et al (2009) destaca o constante aumento das exigências em relação à atividade docente na atualidade ao afirmar que o trabalho do professor está mais complexo, exigindo dos profissionais uma responsabilidade cada vez maior, visto que, as demandas contemporâneas instituem uma nova dinâmica ao cotidiano das instituições de ensino, e essas por sua vez, incidem no trabalho do professor e em sua profissionalidade.

Esses dados convergem com os resultados apontados por Vasconcelos (2005) em estudo realizado em João Pessoa/PB com professoras do ensino fundamental onde os profissionais dão ênfase a importância do reconhecimento formal, nessa perspectiva, o salário emerge como um elemento agregado às condições de trabalho, tendo influência decisiva tanto na dinâmica do reconhecimento quanto na vida mental das professoras.

### C) Do sofrimento ao prazer: a busca do sentido do trabalho

---

<sup>14</sup>O *Welfare State* ou Estado de bem estar “é entendido como a mobilização em larga escala do aparelho de Estado em uma sociedade capitalista a fim de executar medidas orientadas diretamente ao bem-estar de sua população” (MEDEIROS, 2001).

De modo geral o prazer no trabalho dos professores está associado à relação que estabelecem com o alunado, principalmente, quando é possível visualizar o desempenho ou os esforços e dedicação dos discentes dentro da sala de aula. Desse modo, o sentido atribuído ao trabalho, está no fato de poder contribuir efetivamente com a formação das crianças.

Sinto prazer em conviver com os nossos alunos. Por que a gente vê o avanço do aluno, acho que nesse momento está a felicidade do nosso trabalho, a gente até esquece o estresse da profissão (Deméter, 1ª sessão).

Resultados similares são apresentados por Mariano e Muniz (2006) em estudo feito com professores do ensino fundamental de João Pessoa/PB, e por Mendonça (2009) e Ferreira (2009) em pesquisas realizadas em Belém/PA e São Paulo/SP as quais compõem um projeto desenvolvido em várias capitais brasileiras, denominado “Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da Educação Básica no Brasil”. Os professores que participaram dos referidos estudos dizem sentirem-se gratificados de muitas formas, dentre as quais destacam o afeto recebido dos alunos, o alcance dos objetivos propostos para cada aula e a satisfação em contribuir para a formação das pessoas.

O sentido atribuído ao trabalho permite que os professores consigam enfrentar o sofrimento transformando-o em prazer. Esta dinâmica fica clara no relato a seguir, quando a professora compartilha um fato que envolve a experiência do sofrimento que apresenta um desfecho positivo, promovido pela superação do aluno que propiciou à professora a vivência de sentido/prazer no trabalho.

A gente tem um aluno chamado Aurélio<sup>15</sup>. O Aurélio não sabia ler. Ele estudou comigo no 4º ano e no final do ano eu falei para mãe dele: ‘- Mãe, tu tem que pagar uma aula de reforço pra alfabetizar ele, porque no 5º ano é muito complicado. Ele vai ter novos professores e ele vai sentir dificuldade e esse ano ele não tem nota pra passar’. Quando foi no ano seguinte, o menino tava no 5º ano, aí eu pensei: ‘- Como esse menino passou se ele não sabe nem ler?’ Mas, a nossa diretora da época fez uma prova que ele levou para casa. Com certeza alguém fez, porque se o meu aluno souber, ele passa por que eu ajudo. Mas ele nem lia, nem escrevia. A mãe até me falou: ‘- Eu sei da dificuldade do meu filho (...) eu sei que não tem condições de passar, mas e como ele vai ficar?’ Aí eu disse: ‘- Ele vai ficar muito deslocado (...) quando eu passava textos escritos ou ditado para eles escreverem, ele não conseguia. Ele ficava de cabeça baixa e aquilo me entristecia porque eu sabia que ele tava sofrendo porque ninguém gosta de está em um lugar onde todo mundo sabe escrever e você não. E o que mais me entristecia era que eu trabalhava

---

<sup>15</sup> Nome fictício.

com ciências então é claro que dá pra trabalhar alguma coisa. A questão é que o tempo é muito corrido, são só 45 minutos, é muito curto, não tem jeito! Então, quando foi esse ano, eu passei um texto e ele fez, tinha alguns erros ortográficos, gramaticais, mas quando eu vi aquilo me deu vontade chorar porque eu não sei como, mas ele aprendeu! E ela [a mãe dele] não pagou nenhum professor para ensinar pra ele! A vontade de aprender era tanta que ele foi superando as dificuldades e conseguiu. Gente para mim aquilo foi a coisa mais maravilhosas que eu vi porque é muito difícil você assim no 5º ano aprender ler e escrever sozinho e esse ano ele tem condições de passar. Ele já acompanha, já faz os textos que a gente dita, já faz as tarefas, ele consegue fazer. Então pra mim, isso foi maravilhoso. Isso foi uma das coisas que, durante todos esses anos que eu trabalho como professora e já vai fazer 15 anos (...) foi uma das coisas mais maravilhosas que eu vi (...) (Perséfone, 1ª sessão).

Em outra situação mencionada por um professor, também é possível perceber que a felicidade ao observar a evolução dos alunos quando estes conseguem ler e interpretar um texto, é resultado de um processo diário (o ensino) que ganha uma dimensão visível no exato momento em que o docente se depara com o produto do seu trabalho, o aprendizado.

Foi entregue um comunicado [para os alunos] na quarta-feira dizendo: 'Amanhã, não haverá aula', mas, não haveria aula na sexta. Então eles leram e quando eles leram falaram: '-professor amanhã?'. Isso despertou uma felicidade enorme bom porque eles conseguiram ler o que estava escrito ali, e eles conseguiram o que é melhor na leitura: interpretar! a situação, se acharam dentro dos dias da semana, aí ali foi um momento louvável que eu achei. Um erro que se tornou uma grande vitória no final (Aristeu, 1ª sessão).

Assim, percebemos que a mobilização subjetiva aciona, na dinâmica laboral, a renovação do entusiasmo. Assume o papel de fortalecer as ações que conduzem à cooperação, à inteligência prática promovendo com isso a continuidade da complexa relação entre o homem e o trabalho.

### **3.3. Eixo III – Sofrimento, defesas e patologias**

A compreensão de que o trabalho pode ser nocivo à saúde do homem é antiga, mas no Brasil, o movimento em prol da saúde do trabalhador somente ganhou força no final dos anos 70, quando as discussões sobre os efeitos negativos do trabalho para a saúde física e mental receberam maior destaque nas reflexões acadêmicas, na sociedade e nos diversos espaços laborais (CNST, 2005). Porém, essa discussão ainda enfrenta

muitas resistências, pois, falar sobre a doença implica admitir sua existência e suas consequências e isso nem sempre é fácil.

O fato da psicodinâmica do trabalho ter deixado de lado os estudos que privilegiavam a relação causal entre o trabalho e as patologias - adotando uma perspectiva que valoriza a normalidade - não significou o abandono das investigações acerca dos processos de adoecimento dos trabalhadores; as rupturas com a normalidade, que conduzem ao adoecimento e se manifestam em diversas faces da relação homem/trabalho.

No Brasil existe vasta gama de estudos que fazem referência às formas de sofrimento psíquico relacionado ao trabalho. Mendes e Morrone (2010) mencionam que entre os anos 1998 a 2007 foram realizadas 123 pesquisas - entre teses de doutorado e dissertações de mestrado - com enfoque na questão do sofrimento sob a ótica da psicodinâmica, fato que denota a importância de pesquisas que abordem esta temática atrelada ao contexto laboral.

A psicodinâmica do trabalho postula que entre a tarefa e a atividade existe uma distância irreduzível, sendo exatamente por meio desse hiato que o homem experimenta o sofrimento no trabalho. Há, portanto, uma relação dialética proporcionada pelo trabalho que oscila entre o prazer e o sofrimento. Porém, o homem não é sujeito passivo diante das situações que o fazem sofrer, uma vez que é possível recorrer às estratégias de enfrentamento ou as estratégias de defesa, individuais e coletivas, para combater as situações deletérias do trabalho (DEJOURS 2008a; MENDES 2007a).

No entanto, caso as defesas fracassem, o sofrimento pode ser agravado e conduzir a uma vivência patológica que pode se apresentar sob a forma: das patologias de sobrecarga, pós-traumáticas, do assédio e nas depressões e suicídios (DEJOURS, 2007).

Dessa forma, o eixo III destina-se à discussão das principais formas de sofrimento no trabalho docente; das estratégias de enfrentamento e estratégias de defesa utilizadas para lidar com as contradições do trabalho e dos sinais e sintomas do adoecimento.

### 3.3.1. Agravantes do sofrimento no trabalho docente

Os principais agravantes do sofrimento no contexto escolar estão associados principalmente: às relações intersubjetivas estabelecidas entre professores/alunos e

professores/pais ou responsáveis; às dificuldades em trabalhar algumas temáticas transversais<sup>16</sup> e; às pressões impostas pelo sistema educacional quanto à aprovação continuada dos alunos, situação que pode conduzir ao sofrimento ético.

A relação de dupla natureza que o homem experimenta por meio do trabalho que ora conduz ao prazer, ora ao sofrimento, torna-se evidente quando comparamos os mobilizadores de prazer e os agravantes do sofrimento.

Nesse sentido, destaca-se a relação com os discentes, representada como duas faces de uma mesma moeda, pois, se de um lado o que propicia prazer é ver a evolução dos alunos e sentir-se responsável por este processo, de outro, o professor experimenta o sofrimento ao deparar-se com o desinteresse da turma, que se faz perceber por meio da apatia e da falta de engajamento de alguns alunos perante as atividades propostas.

A tristeza que eu tenho, é quando o aluno vem pra escola e não quer saber nada, não quer fazer o dever. Eu fico muito triste por que poxa! O nosso prazer é chegar na escola e ver todos os alunos escrevendo e sabendo ler, só que tem aluno que não se interessa (Deméter, durante dinâmica de apresentação).

Ferreira (2009) e Vasconcelos (2005) fazem referência ao prazer-sofrimento como formas antagônicas da relação dos professores com os alunos, apontam o prazer associado à confiança e a gratidão dos discentes e, em contrapartida, o sofrimento é vinculado à falta de interesse dos alunos, o que impossibilita a obtenção dos resultados esperados, provocando sentimentos *como frustração, desgaste, tristeza, angústia e desânimo*.

O sofrimento proveniente da percepção quanto à falta de interesse dos alunos é ainda agravado pelo distanciamento dos pais ou responsáveis no processo educativo das crianças. Nessa perspectiva, os professores verbalizam reiteradamente que os familiares dos alunos lhes atribuem total responsabilidade quanto à formação educacional dos filhos, o que causa grande preocupação, pois, nos casos em que os alunos não

---

<sup>16</sup> A educação voltada para a cidadania requer a apresentação e a discussão de questões sociais dentro das salas de aula. Dessa forma, incorporaram-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais temas urgentes, que abrangem questões sobre: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual. Essas temáticas foram incluídas ao currículo escolar a partir de critérios que levam em conta: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e favorecer a compreensão da realidade e a participação social. São considerados temas transversais por que perpassam os diferentes campos do conhecimento, ou seja, não podem ser trabalhados isoladamente por uma única disciplina, devendo ainda ser explorados de forma contextualizada, de acordo com as realidades locais e regionais de cada escola (BRASIL, 1997).

apresentam um bom desempenho, os docentes são responsabilizados pelo fracasso escolar.

Eles [os pais] querem que a gente eduque, dê o alicerce, dê os conteúdos e eles só usufruem: - 'meu filho é legal, meu filho é bacana, meu filho é isso'. Na hora que ele [o aluno] é bom, ele é o pai, mas na hora que ele se dá mal, o culpado é o professor e isso é angustiante (Aristeu, 2ª sessão).

Oliveira e Neves (2009) também identificaram o sofrimento no trabalho docente derivado das relações intersubjetivas vivenciadas no contexto escolar, dentre as quais se destaca a relação com os familiares dos alunos, que em sua maioria “não se comprometem com a educação formal dos filhos, delegando à escola, em especial às professoras, toda responsabilidade pela formação de seus filhos” (p. 59).

Esta condição desestabilizadora provocada pela falta de parceria entre a escola e os familiares coloca os docentes, mais uma vez, frente ao real do trabalho, onde o prescrito não é concretizado na prática deixando uma lacuna, exatamente de onde emerge a vivência de sofrimento:

A LDB é uma lei que rege a educação e muitas coisas são favoráveis ao aluno, mas no primeiro parágrafo dela diz que é obrigação da família zelar pela frequência, por tudo o que se refere ao aluno. A família tem que está na escola, tem que participar, tem que mandar o menino vir pra escola todos os dias, o pai tem que vir pra reunião, tem ter todo esse cuidado (...) quando isso não acontece causa todos esses problemas que a gente está vendo e o professor é responsabilizado por tudo (Perséfone, 3ª sessão).

Outra situação que pode estar associada à vivência do sofrimento diz respeito à falta de domínio da maioria dos professores para lidar com alguns temas transversais, como a questão da sexualidade, das drogas ou da gravidez na adolescência.

(...) alguns temas transversais são um pouco tabus pra se trabalhar em sala de aula (...) existem algumas dificuldades trabalhar essas questões na escola, por exemplo, fui trabalhar a questão da homossexualidade na escola. Pra alguns foi algo normal, mas, pra outros ficaram retraídos é uma coisa pra eles que realmente não cabe naquele momento e isso é complicado pro professor (Hefesto, 3ª sessão).

As falas sugerem que há um mal-estar entre os professores em discutir certas temáticas em sala de aula; tendo como complicador a percepção de que os alunos sabem mais que eles sobre determinados assuntos, em especial, sobre o sexo, o que é considerado pelos docentes como algo precoce.

Essa parte de namoro assim, eu acho que já criou hábito na escola, por que na sala, logo no começo do ano eu vi uma menina falando de namoro (...) eu fiquei abismada! Uma criança de oito anos falar em namoro acho que isso não é normal não. E hoje em dia as crianças sabem de sexo melhor do que nos adultos! E falam assim como se fosse uma coisa natural. Eu não acho isso normal! (Deméter, 2ª sessão).

Fica claro que perante a demanda dos alunos em relação à temática da sexualidade alguns docentes não sabem como proceder e justificam o desconforto diante de tal situação como uma consequência da falta de formação que lhes conceda subsídios para discutir tal questão com mais propriedade.

Eu acho que o que está faltando é capacitação para os professores, porque nessa situação da sexualidade, muitas vezes nós não estamos preparados pra isso. Eu já peguei uma turma (...) do segundo ao terceiro ano, que o menino começou a falar de namorado, namorado, aí eu não soube o que falar, mas era pra mim o que? Sentar com eles e conversar e naquele momento eu não soube reagir, assim (Géia, 2ª sessão).

No entanto, dentre todas as formas de sofrimento reveladas nos discursos dos professores, possivelmente a mais nociva à saúde mental é aquela derivada das pressões impostas implicitamente quanto à aprovação continuada dos alunos.

As exigências estabelecidas em relação à aprovação dos alunos por meio das metas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) a todas as escolas públicas que oferecem ensino fundamental e médio, com intuito de aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (PESSOA, 2009), constituem-se como fator provocador de angústia para os professores quando estes, ao avaliarem o nível do desenvolvimento efetivo de alguns discentes, chegam à conclusão de que muitos alunos não teriam condições de serem aprovados.

As metas de “reprovação zero” não constam na prescrição da atividade docente, no entanto, a própria LDB no Art. 24 ao fazer uso do termo “progressão

continuada”, esclarece que os alunos das séries iniciais do ensino fundamental (1<sup>a</sup> a 5<sup>a</sup> série) podem ser aprovados continuamente desde que supervisionados nas séries posteriores, para assim, evitar a evasão escolar e a repetência nos primeiros anos de estudo.

Nessa direção, a ênfase na quantidade de aprovações em detrimento da qualidade do ensino é constantemente questionada pelos professores, que tecem críticas às formas de avaliação do ensino que os obriga de forma tácita a aprovarem alunos que não alcançaram o desenvolvimento adequado para aquela série e, por consequência, não terão um bom rendimento nas séries seguintes, este fato gera um sentimento de angústia, que fica evidente na fala a seguir:

O que me deixa indignado e angustiado nessa história da educação é o sistema que briga o aluno a passar de ano quando não tem condições de passar. Simplesmente passa porque o Brasil precisa ter um índice lindo para mostrar pro mundo que realmente tem capacidade de ensinar os seus filhos, quando não tem. Hoje o mundo se tornou nota (...) mas, são apenas números, a realidade não é essa! A realidade é que nós não temos capacidade de nada (...) um dia eu deixei alguns alunos reprovados (...) então, eu coloquei isso pra gestora e foi à mesma coisa que dá uma tapa nela! Porque se tem um índice alto de reprovação à culpa não é dos alunos, é do professor (...) ela [a gestora] pegou lá um artigo da LDB colocou na minha cara dizendo que todo aluno tem direitos (...) como se eu tivesse obrigação de passar o aluno (...) não tem condições, é tipo uma propaganda enganosa: ‘A escola conseguiu o índice tal, tem nota x’. Entretanto, é só uma nota, mas não reflete a realidade. E tudo se torna uma enganação (...) você entra no portal do MEC está lindo: ‘O Brasil está alcançando um índice de desenvolvimento’. Porque, pra ser considerado um país desenvolvido é necessário que a educação seja bem desenvolvida, mas, não se tem essa educação não. Quando a gente está na sala de aula a gente percebe (Hefesto, 2<sup>a</sup> sessão).

As metas de aprovação podem ser comparadas às avaliações quantitativas que tentam mensurar o trabalho através da produção final. De acordo com Dejours (2008h), as avaliações quantitativas imprimem um sentido de injustiça generalizado, que pode levar a formas de descompensação como síndromes depressivas e síndrome de perseguição.

Isso se deve ao fato das avaliações desse tipo levarem em conta apenas *quanto* o sujeito produziu e não *como* ele produziu, ou seja, não há um alcance quanto ao investimento psicológico ou físico empregado na atividade, uma vez que não tem como

medir os recursos subjetivos dos quais o trabalhador dispôs para executar determinada tarefa, negando-se assim o próprio sentido do trabalho, pois, segundo Dejours (2008b), sustentado nos pressuposto de Marx, o essencial do trabalho é fundamentalmente incomensurável.

Dessa forma, quando o professor corresponde às metas de aprovação, mesmo sabendo que o aluno não tem condições de ser aprovado, acaba infligindo a si próprio o que Dejours (2005) chama de sofrimento ético, que não é um sofrimento resultante “de um mal padecido pelo sujeito, e sim o que ele pode experimentar ao cometer por causa de seu trabalho, atos que condena moralmente” (p. 36). Esse sofrimento ético aparece de forma nítida no discurso a seguir:

Me incomoda profundamente a questão do sistema [educacional], por que se você é um bom professor, e se você quiser ter a atitude de um bom professor, você acaba sendo mal visto em algumas situações. É uma faca de dois gumes. Se de repente você vai lá todo dia na escola fazer seu trabalho direitinho, mas como você faz seu trabalho direitinho você vai acabar percebendo que alguns alunos não tem realmente condições de avançar de ano (...) e você acaba tendo que colocar a realidade. Quando você pega a canetinha vermelha pra colocar a realidade aí você bate com o sistema, com os pais, com toda a sociedade porque se você reprova um aluno a culpa é de quem? Do professor! (...) o sistema vê que você foi um mau professor e que você não conseguiu fazer com que aquele aluno atingisse a meta. É a questão do sistema é que me deixa realmente angustiado. Passar o aluno ou não passar o aluno? Se você deixa de passar o aluno você está mostrando a realidade, mas se você não passa a escola acaba sendo mal vista, você acaba sendo mal visto. E eu até peço desculpa, peço perdão, porque eu acabo tendo que passar o aluno, mesmo sabendo que ele não tem condições, porque se não eu fico em uma situação difícil (Hefesto, 3ª sessão).

De acordo com Dejours (2008h), a participação em atos com os quais o trabalhador não concorda leva-o a entrar em conflito com suas convicções morais, provocando um sentimento de auto-traição. Sendo assim, o sofrimento ético pode converter-se em uma descompensação psicopatológica que resulta exatamente da derrota subjetiva do indivíduo na luta contra a alienação, já que os resultados do trabalho docente são alcançados por meio de uma distorção da realidade.

### 3.3.2. Estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores

De acordo com Mendes (2010), os estudos acerca do caráter dialético do sofrimento passaram a ter maior relevância nos últimos cinco anos e, com isso,

reforçou-se a concepção de que a saúde psíquica no trabalho não significa ausência de sofrimento, mas deriva em grande parte, dos recursos internos e externos de que dispõem os trabalhadores para transformar o sofrimento a partir da tomada de consciência daquelas situações que o originam.

Um desses recursos são as estratégias de enfrentamento que se constituem de ajustes realizados conscientemente, permitindo que o coletivo tenha mais controle para estruturar ações no sentido de combater, minimizar ou modificar as situações que fazem sofrer.

Dessa forma, frente ao constrangimento provocado pelo sentimento de obrigação quanto à aprovação daqueles alunos que não obtiveram desempenho satisfatório ao longo do ano, uma das formas de enfrentamento encontrada pelos docentes consiste na busca de respaldo junto ao apoio pedagógico, antecipando o desempenho escolar de cada aluno, como forma de legitimar o lançamento oficial das notas boletim escolar.

Eu tive que me justificar junto ao apoio pedagógico por que eu estava dando aquela nota vermelha, porque se eu não justificar isso antes quando for o dia do pré-conselho, que é avaliar aluno por aluno, nota por nota eu vou ser mal visto, vai ser ruim pra minha situação (...) (Aristeu, 3ª sessão).

Outra estratégia utilizada com a mesma finalidade fundamenta-se na reprovação dos alunos baseada nos índices de absentéismo, uma vez que, neste caso, os professores não podem ser responsabilizados pelo baixo desempenho daqueles alunos que não comparecem à escola: “Eu dou graças a Deus quando o aluno falta, porque me respalda quando eu tenho que reprovar, se tivesse presente em sala de aula aí eu estaria lascado” (Hefesto, 3ª sessão).

No entanto, a estratégia de mediação do sofrimento mais comumente utilizada pelos professores baseia-se na transgressão do trabalho prescrito. Conforme afirma Mendes (2007a), é possível que a produtividade e a qualidade do trabalho resultem da subversão da prescrição que implica na não observância das determinações organizacionais que normatizam a execução da atividade.

Conceitualmente os professores não falam em transgressão, subversão ou fraude, porém, as atitudes adotadas frente a determinadas situações indicam o uso desta estratégia como forma de regular as contradições do trabalho. Exemplo disso, é a recusa em adotar estritamente os componentes curriculares e metodológicos encaminhados à

escola pela secretaria de educação do município, ou ainda, a não submissão diante das imposições organizacionais que lança mão de diversos mecanismos de controle sobre os professores.

As transgressões ficam evidentes nas seguintes afirmações: “A Secretaria de Educação manda pra a escola uma proposta curricular. Eu não sigo!” (Deméter); “Tinha um curso que eu deveria fazer lá na sede, busquei o apoio da escola e não me deram, busquei o apoio junto à secretaria, pior ainda (...) o que aconteceu? Fui fazer o curso e levei um monte de falta aqui” (Hefesto); “A secretaria proibiu da gente ir à cozinha, chegou um documento [proibindo] e eu falei que eu não ia deixar de ir à cozinha”(Perséfone).

Em pesquisa realizada com trabalhadores do setor nuclear Dejours (2008f) constatou que os desvios feitos em relação às regras e aos regulamentos tinham como objetivo, efetivamente, possibilitar a execução da atividade.

Sendo assim, para regular os aspectos da prescrição ao real do trabalho, os professores fazem um movimento de distanciamento das normas e regras impostas pela OT, recorrendo à inteligência prática que contribui e, muitas vezes, garante a continuidade do trabalho.

No entanto, nota-se que para colocar em prática a inteligência astuciosa, em muitos momentos os professores recorrem ao sigilo como forma de resguardar as transgressões, evitando que essas cheguem ao conhecimento da gestão: “Nem sempre nós tratamos de todos os assuntos com a gestão” (Aristeu, 1ª sessão); “Nós da manhã, assim, é muito difícil passar algum assunto pra diretora, a gente mesmo resolve da nossa forma” (Deméter, 1ª sessão); “Eu não faço muita questão de falar com a pedagoga ou com a diretora, porque eu sei da minha dificuldade que eu tenho na minha sala de aula, então eu mesmo resolvo, porque às vezes quando passa pra diretora ela não concorda com a forma como nós resolvemos” (Perséfone, 1ª sessão).

De acordo com Dejours (2005), a inteligência astuciosa está de certa forma amparada pela discricção que reserva um espaço privativo onde os trabalhadores podem exercer a *bricolagem*<sup>17</sup>, ou seja, onde podem fazer ensaios e tentativas sem se expor aos olhares exteriores. Nesse sentido, o segredo atua como uma espécie de abrigo contra o

---

<sup>17</sup> Termo utilizado pelo antropólogo francês Claude Lévi-Strauss para descrever uma ação espontânea do sujeito que organiza o mundo a sua volta a partir de uma matéria preexistente, dessa forma, o “*bricoleur* ordena o mundo sensível, elabora inventários o mais completos possível, interroga-os e extrai desse exercício um conhecimento desinteressado (...) extrai de tudo isso uma experiência estética surpreendente a qual é levado pelo acaso de combinações inusitadas” (WERNECK, 2002, p.8).

controle e a rigidez da organização do trabalho. Além disso, o domínio dos macetes provenientes da inteligência prática confere ao sujeito vantagens em termos de autonomia e de poder em relação à hierarquia e aos pares.

### 3.3.3. Estratégias de defesa identificadas no trabalho docente

No entanto, quando os professores não conseguem regular a situação, o sofrimento se agrava e eles passam a fazer uso das estratégias de defesa, as quais se destinam à negação do medo e do sofrimento provocados pelas situações conflitantes do trabalho (DEJOURS, 2008a). Essas têm como objetivo “retardar o adoecimento e favorecer um equilíbrio precário e temporário entre o aparelho psíquico do sujeito e a organização do trabalho” (SOBOLL, 2011, p. 14).

De acordo com Santos (2006), as estratégias defensivas emergem do confronto “entre o modo como as subjetividades são tencionadas pelos indivíduos quando em atividade produtiva” (p. 2).

As principais estratégias de defesa utilizadas pelos professores como forma de amenizar o sofrimento psíquico são: a racionalização, a resignação e o presenteísmo.

A racionalização consiste na abstração das vivências afetivas e na elaboração de premissas baseadas na lógica para justificar atitudes tomadas diante de determinadas situações (RAPAPORT et al, 1981).

A redução do investimento subjetivo na execução da atividade como resposta ao sofrimento provocado pelo desinteresse dos alunos é justificada pelos professores como forma de corresponder apenas aquilo que os alunos esperam das aulas, o que indica um processo de racionalização: “Se eu entro na sala de aula e o aluno está apático eu falo: ‘-Vixi! hoje eles só querem 10%’ então é só isso que eu dou pra eles, toma 10%. Não me mato mais não! De jeito nenhum (Aristeu, 3ª sessão); “Quando eu percebo que os alunos estão dispersos, quando não estão prestando atenção na aula eu não me mato não, eu vou levando do jeito que der ou acabo fazendo só o mínimo do mínimo” (Hefesto, 2ª sessão).

Vasconcelos (2011) afirma que quando o trabalhador não vê possibilidade de mudança na situação de trabalho, sua mobilização subjetiva torna-se limitada, dessa forma, nega-se o sofrimento e reduz-se o engajamento subjetivo.

O sentimento de impotência, para reverter as situações do trabalho que agravam, o sofrimento conduz à resignação que se faz perceber nos discursos que

expressam a crença de que as mudanças só podem acontecer “de cima pra baixo”, reforçando a ideia de que a luta contra o sistema educacional é desleal e que esperar por mudanças pode ser considerado uma *utopia*.

O problema da educação é o sistema educacional, novamente falando de Carl Marx no capitalismo, o sistema vem de lá e a gente vai daqui, mas o martelo de lá é mais forte e a gente é suprimido e tem que aguentar (Hefesto, 6ª sessão).

Acho difícil mudar a questão da educação, só se nós vivêssemos uma utopia né? Mas se cada um cumprisse seu papel, seria muito fácil sair desse círculo vicioso como você comentou. Mas como eu te falei, a sociedade que nós temos hoje, as boas práticas que tínhamos, comunhão, fraternidade, sendo esquecidas e largadas. Torno a falar: se torna uma utopia tentar buscar sair desse círculo vicioso, dessa problemática do sistema educacional (Aristeu, 3ª sessão).

A resignação como estratégia defensiva nega o sofrimento no momento em que o trabalhador busca afastar a possibilidade de ter que implicar-se subjetivamente na resolução daquelas situações que levam ao sofrimento, atribuindo o poder de mudança as instâncias superiores e colocando-se em uma posição passiva.

O presenteísmo também surge como estratégia defensiva contra os sinais e sintomas do adoecimento associados ao trabalho. Trabalhar mesmo doente é na concepção dos professores uma forma de evitar a sobrecarga, pois mesmo apresentando o atestado médico o docente é obrigado a fazer reposição das aulas, porém, retornar às atividades antes de concluir o período de licença médica pode ser compreendido com uma defesa utilizada com o objetivo de negar o próprio adoecimento.

Essa semana eu fiquei chateada por que eu adoeci e não pude vir [para a escola] não pude ficar aqui na sala porque eu estou muito ruim da minha garganta (...) e não ficaram com a minha sala, dispensaram os meus alunos, aí eu tive que voltar mesmo desse jeito eu tive que voltar, porque meus alunos não iam ficar uma semana sem aula (Perséfone, 4ª sessão).

As estratégias de defesa utilizadas pelos professores, *a priori* não parecem ser elaboradas coletivamente, porém, são recursos de uso comum empregados para amenizar o sofrimento suscitado pelo trabalho.

### 3.3.4. Sinais e sintomas de adoecimento

Como já mencionado no capítulo teórico, o sofrimento emerge quando a organização do trabalho impossibilita ao trabalhador adaptar as vivências laborais às suas características pessoais, que dizem respeito não apenas às expectativas projetadas na atividade, mas, além disso, envolvem aspectos singulares tencionados pelos sujeitos para traduzir a tarefa prescrita em trabalho efetivo.

Assim, quando a organização não oferece *condições de trabalho* adequadas para a execução da atividade (aspectos físicos, químicos, biológicos e antropométricos), favorece o comprometimento da saúde do corpo. E, por outro lado, quando a *organização do trabalho* se revela de forma severa, não deixando margem para que o indivíduo utilize os recursos de que dispõe para alterar a tarefa prescrita, afeta diretamente a saúde psíquica (DEJOURS, 1992).

Foi possível identificar dentre os professores que participaram da pesquisa, sinais que apontam claramente para doenças físicas, assim como, para um processo de degradação das defesas psíquicas, aspectos que podem, com o tempo, conduzir as patologias do trabalho.

Entre as patologias que afetam o corpo, evidenciam-se problemas de garganta, irritação do glóbulo ocular, aumento da diabetes e da pressão arterial, doenças (ou agravos) que, ao longo dos debates, foram relacionados às condições de trabalho: “Eu fiquei uns dias sem vir pra escola com problema na garganta, e, até hoje, quando eu começo a falar minha voz vai sumindo” (Perséfone, 7ª sessão).

Hoje eu vou precisar sair mais cedo pra ir no médico por causa do meu olho, por que eu acho que de tanto caminhar nessa estrada de barro pra vir e voltar da escola e, devido a poeira que sobe quando passam os carros o meu olho foi irritando e agora ta desse jeito vermelho (Deméter, 3ª sessão).

Há indícios de que alguns quadros clínicos possam ter sido agravados em decorrência do trabalho, como no caso de uma professora que foi afastada das atividades docente em consequência de ter desenvolvido um quadro de diabetes e de hipertensão.

Eu gostava de preparar [os alunos para] a alfabetização, gostava muito (...) mas é muito difícil a gente lutar, dar aula pra 30, 40 alunos, porque hoje em

dia eu já não posso. Eu estou com 35 anos de profissão, 60 anos de idade, com duas cadeiras, aposentada em uma e faltando quatro anos pra aposentar na outra, eu não posso de maneira nenhuma ir pra sala de aula!<sup>18</sup> Ano passado eu assumi durante um mês uma sala de aula pra substituir uma professora que saiu de férias e quando eu parei (...) eu tava com a diabetes lá em cima e a pressão também. Fui parar no hospital (Íris, 7ª sessão).

Eu fico vendendo alguma coisa... é brechó que vem dos pais, vendo bombom pra arrecadar dinheiro pra comprar o gás, pra comprar alguma coisa pra complementação da merenda. Eu fico aí vendendo e fazendo o material didático pros professores. Inclusive agora eu to fazendo as lembrancinhas pro dia das crianças. Esse é o meu trabalho, eu controlo o material que sai pros professores, que volta de manhã. O que eles pegam, o que eles vão usar e torna a voltar. É esse o meu controle, é por isso que eu não pude mais ir pra sala de aula por causa disso, que eu fico lá trabalhando nessas coisas (Íris, durante entrevista sóciodemográfica).

Nesse caso, a intensificação do sofrimento associada à manifestação fisiológica resultou na impossibilidade da docente permanecer desempenhando suas atividades, sendo esta conduzida a um processo de readaptação no trabalho. A readaptação profissional é indicada nos casos em que é constatado pela perícia médica que a atividade executada pode agravar o quadro patológico, sendo, portanto, uma forma de preservar a saúde do trabalhador.

No entanto, faz-se necessário uma reflexão acerca desse processo, visto que a professora em questão atua há 35 anos na profissão e, ao ser readaptada, passa a desempenhar uma atividade fundamentalmente administrativa na associação de pais, mestres e comunitários. Podemos a partir disto sugerir os seguintes questionamentos: até que ponto a construção da identidade profissional desta professora pode ser afetada por esta mudança e de que forma é possível atribuir um novo sentido ao trabalho?

### 3.3.5. Indícios das patologias de sobrecarga e de depressão

Na falas dos docentes foram identificadas situações de risco, que podem conduzir às patologias do trabalho; sinalizam para doenças decorrentes da sobrecarga e para a alienação social que pode levar a um quadro de depressão.

Conforme Ferreira (2007), as patologias da sobrecarga derivam de uma carga de trabalho que está além da capacidade das pessoas, sendo reforçada pela ideologia da excelência e do desempenho.

---

<sup>18</sup> Esta professora está atualmente readaptada na função de presidente da Associação de Pais Mestres e Comunitários (APMC).

A sobrecarga aparece aqui relacionada, principalmente, ao número excessivo de alunos por sala de aula, o que resulta em maior volume de trabalho que, não raro, os professores necessitam levar para casa para evitar o acúmulo.

Teve um ano que eu comecei a trabalhar com 44 alunos, aí eu pedi pra que eles dividissem essa turma em duas com 22 alunos cada (...) eles dividiram, e depois foram acrescentando mais alunos, aí eu terminei o ano com 42 [alunos] de manhã e com 43 [alunos] de tarde (...) eu comecei com 44, dobrei a cadeira (...) terminei com 85 (...) foi uma sobrecarga (Perséfone, 6ª sessão).

A sobrecarga também pode ser atribuída ao fato de que além das atividades voltadas para a preparação do material didático (exposições multimídia, provas, trabalho, confecção de material para as datas comemorativas), e do retorno em termos de resultados qualitativos e quantitativos (preenchimento de notas nos boletins, apresentação de rendimento dos alunos durante reunião com os pais/responsáveis, conselhos de classe), os professores desenvolvem outras atividades como: planejamentos semanais e mensais, aplicação de provas, no caso da Prova Brasil onde são destacados professores para acompanharem o processo de aplicação das provas mediante gratificação, mas, que necessariamente, devem fazer reposição das aulas que eventualmente foram suspensas em decorrência do calendário das provas.

E, por fim, destaca-se o risco latente de um processo de alienação social que ocorre quando o sujeito consegue manter por meio do trabalho, uma relação com o real, mas vai distanciando-se da relação com o outro em consequência do não reconhecimento de seu trabalho, podendo tal situação desencadear um processo de depressão (DEJOURS, 2008a).

O discurso a seguir mostra claramente que a professora inicia um processo de auto-questionamento quanto às atitudes tomadas diante de determinadas situações do trabalho, essa conduta é motivada pela falta de legitimação dos seus atos ou crenças junto ao coletivo de trabalho, o que com o passar do tempo, pode desdobrar-se em manifestações patológicas mais severas. De acordo com Dejours (1999) a experiência do sofrimento é exclusivamente individual, no entanto, o significado atribuído a esta vivência somente pode ser construído coletivamente.

(...) muitas coisas que eu falo aqui, às vezes eu chego em casa e fico pensando se eu é que estou errada por achar que eu tenho a preocupação com o meu aluno, por querer que meu aluno aprenda (...) aí eu fiquei pensando em casa e depois eu comentei com o meu esposo, com minhas irmãs que às vezes

eu acho que eu estou errada. Eu pensando desse jeito eu estou errada, todo mundo está certo menos eu (Perséfone, 3ª sessão).

A alienação social pode ainda conduzir a comportamentos megalomaniacos, fundamentados na crença do sujeito de que todos a sua volta estão errados e somente ele tem razão, dando margem a sentimentos persecutórios. O fato é que de uma forma ou de outra a alienação social impele a uma vivência patológica (DEJOURS, 2008f).

Dessa forma, compreende-se que somente por meio das interações intersubjetivas os trabalhadores podem desenvolver formas de enfrentamento ou de defesa contra o sofrer ou ainda elaborar ações para modificar as situações constrangedoras do trabalho, construindo assim, uma via legítima de acesso ao prazer.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve a intenção de promover a compreensão dos aspectos subjetivos e intersubjetivos presentes na atividade docente através da análise de três grandes eixos temáticos que agrupam algumas das principais categorias teóricas propostas pela psicodinâmica do trabalho, a saber: **eixo I - organização do trabalho**, abordando questões relacionadas ao conteúdo das tarefas, às normas e controle, à sobrecarga, à dinâmica das relações e aos modos de gestão; **eixo II - mobilização subjetiva** engloba a inteligência prática, a cooperação, o espaço de discussão e o reconhecimento e; por fim, o **eixo III - sofrimento, defesas e patologias**, onde se discutiu os principais agravantes do sofrimento, as estratégias de enfrentamento e as estratégias de defesa utilizadas na luta contra o sofrimento e os sinais que apontam para o surgimento das patologias relacionadas ao trabalho.

Ao concluir, mas do que tecer considerações propõe-se uma reflexão acerca dos resultados apresentados, que sabemos, dizem respeito a um pequeno recorte de algo mais amplo e complexo que configura a realidade do trabalho de diversos professores do ensino fundamental em nosso país. Desse modo, os resultados não são de forma alguma conclusivos e, por esse motivo, não podem ser generalizados. Tentamos delinear, através da análise psicodinâmica do trabalho, uma pequena parte de um grande mosaico composto pelas inúmeras possibilidades de abordagem do universo que compõe o trabalho na área da educação.

A clínica do trabalho enquanto método de pesquisa propiciou o compartilhar de experiências entre os professores, que se propuseram falar sobre suas vivências singulares e coletivas. A partir do espaço da fala, construído ao longo de oito encontros, foi possível evidenciar aspectos do trabalho que influenciam profundamente a dinâmica subjetiva e intersubjetiva envolvida na atividade docente.

Nesse sentido, foi possível constatar que a organização do trabalho é profundamente marcada por distorções entre o trabalho prescrito e o trabalho real, sendo o último revelado por meio da imposição de regras e normas que visam controlar a prática docente de diversas formas, principalmente, através da separação entre a concepção e a execução do trabalho e, da imposição, ainda que de forma tácita, de práticas que em alguns momentos confrontam os docentes com seus princípios, o que coloca em risco o próprio sentido do trabalho.

Percebe-se assim, que tanto a restrição da autonomia quanto a rigidez da organização do trabalho, traduzida na forma de normas e controle, promovem a intensificação do sofrimento e reduzem a possibilidade de transformação e ressignificação do mesmo, visto que, restringe o uso da inteligência prática e da cooperação, ao mesmo tempo em que desestimula a mobilização subjetiva.

A dinâmica das relações revela-se a partir de três configurações sócio-profissionais: professores/alunos, entre os pares e professores/superiores hierárquicos. Essas relações caracterizam-se, por um lado, como fonte de prazer, promovido pela percepção de progresso dos alunos e, por outro, como agravante do sofrimento, associado ao mal-estar decorrente do distanciamento da família do processo educativo dos alunos e pela fragilidade dos vínculos de confiança com a hierarquia, o que dificulta a cooperação e a expressão da mobilização subjetiva.

Porém, embora a autonomia para gerir o trabalho seja reduzida, é possível que em muitos momentos os professores conquistem a possibilidade de regular suas atividades por meio da transgressão do trabalho prescrito, encontrando no uso da inteligência prática uma das principais vias para a mobilização subjetiva.

A mobilização subjetiva é, portanto, viabilizada pelo encadeamento de elementos que vão desde os recursos derivados da intuição e da experiência acumulada, manifestos através da inteligência astuciosa; passando pela cooperação que se sobressai perante as situações que remetem a experiências compartilhadas pelos professores; chegando até o reconhecimento que se revela por duas vias: primeiro pelos pais dos alunos, assumindo um julgamento de utilidade, depois entre os pares, indicando uma avaliação quanto à beleza e à estética do trabalho.

Quanto ao sofrimento, este se manifesta através das contradições impostas pelo real do trabalho que se dá a conhecer por meio da falta de interesse e de investimento subjetivo dos alunos; da dificuldade da maioria dos professores em discutir alguns temas transversais, sobretudo, questões ligadas à sexualidade; e a pressão imposta pelo sistema educacional para o alcance das metas de aprovação que subsidiem os índices de desenvolvimento da educação no Brasil, esse último aspecto pode ser considerado o pior agravante do sofrimento, uma vez que leva os professores a infligirem contra si próprios o sofrimento ético que ocorre exatamente quando o sujeito precisa desconsiderar suas crenças e valores pessoais para responder às exigências do trabalho.

Dentre as formas de enfrentamento utilizadas pelos professores para lidar com o sofrimento, a de maior valor é a transgressão, pois possibilita conduzir (gerir) às

práticas concretas da atividade buscando aproximá-las da prescrição, o que favorece a retomada, ainda que mínima, das formas de gestão do trabalho. Porém, quando não é possível regular as situações do trabalho e essas resultam no agravamento do sofrimento, os docentes recorrem às estratégias de defesa que são baseadas, principalmente, na racionalização, na resignação e no presenteísmo, todas partilham entre si o objetivo tácito de negar o próprio sofrimento.

Evidenciaram-se sinais e sintomas de adoecimento dentre os quais: dores de garganta, inflamações do glóbulo ocular e agravamento de quadros clínicos como o aumento da diabetes e da pressão arterial, estas patologias, em menor ou maior grau, estão relacionadas às condições de trabalho. Além disso, há indícios que apontam para aspectos que podem conduzir as patologias do trabalho com destaque para as patologias da sobrecarga e da depressão.

A partir do exposto, através da análise psicodinâmica dos aspectos subjetivos e intersubjetivos implicados nas situações laborais, reafirma-se o papel da organização do trabalho na dinâmica da mobilização do prazer ou do agravamento do sofrimento. Dessa forma, o equilíbrio entre o interesse do sistema educacional e as características e desejos dos professores, depende, em grande medida, da forma como se apresenta a estrutura organizacional do trabalho. Para tanto, a criação de espaços destinados ao diálogo entre dirigentes da educação e educadores é premente, pois este é um caminho possível para a construção de estratégias que privilegiem o aprimoramento do sistema educacional como um todo (gestores, docentes e clientela).

Esse processo de troca entre as esferas patronal (órgão municipal/gestão) e laboral (funcionários ligados a educação) é capital para o favorecimento da diminuição das distâncias existentes entre o trabalho prescrito e o trabalho real, o que poderá possibilitar melhor articulação entre descrições/normatizações/regulamentações e a prática concreta da atividade docente.

Ao propor a clínica do trabalho como metodologia de pesquisa, Dejours (1992, 2008, 2010) nos dá algumas pistas de como proceder antes, durante e depois desta prática que visa não apenas a investigação de determinado fenômeno, mas, além disso, propõe uma ação que ganha vigor ao passo que o coletivo de trabalho vai construindo um espaço para o debate e para a reflexão das situações vivenciadas no contexto laboral.

Nesse sentido, compreendemos que os constructos metodológicos da clínica psicodinâmica do trabalho se apresentam como um norte, um ponto de partida para uma prática que necessita levar em conta aspectos da realidade social, cultural e histórica

encontrada no contexto em que a pesquisa é realizada, pois como bem nos lembra Mendes e Araújo (2011 p.53), a clínica do trabalho é “um lugar em construção”.

Portando, ainda que seja necessário acrescentar certos elementos ou configurar outros, não há a descaracterização da proposta metodológica que permanece sustentada pela existência de um espaço destinado à deliberação coletiva, que possibilita a elaboração e a transformação das situações do trabalho que causam sofrimento conduzindo a vivências de prazer no trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B. *Representações sociais dos professores formadores: o sentido do trabalho docente e a profissionalização*. Nuances: Estudos sobre a educação. Presidente Prudente, SP, Ano XV, v. 16, n. 17, 35-52, jan/dez, 2009.
- À Crítica (Jornal). *Inauguração da ponte Rio Negro marcará a história de Manaus*. Disponível em: <[www.acritica.uol.com.br](http://www.acritica.uol.com.br)>. Acesso em: 24 de outubro de 2011.
- ALMEIDA, M. R.; NEVES, M. Y.; SANTOS, F. A. *As condições e a organização do trabalho de professoras de escolas públicas*. Revista Psicologia, teoria e prática. 35-50, 2010.
- ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 8ª ed. São Paulo: Cortez/Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 2002.
- ÁVILA, S. F. O. *Mercantilização do ensino superior: as conseqüências das mudanças produtivas para o ensino superior*. (Tese de doutorado) Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.
- ARROYO, M. G. *Mestre, Educador, Trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. (Tese de livre docência). Fae, UFMG, BH, 1985.
- BAIERLE, T. C.; MERLO, A. R. C. *Saúde mental e subjetividade no trabalho de uma guarda municipal: estudo em psicodinâmica do trabalho*. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, São Paulo, vol. 11, n. 1, p. 69-81, 2008. Disponível em <[Disponível em http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo](http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo)>. Acesso em 9 dez. 2011.
- BARNES, J.A. *Redes Sociais e processo político*. In: *A antropologia das sociedades contemporâneas: organização e introdução* de Bela Feldman-Bianco. São Paulo, Global, 1987.
- BOCK, A. M. B. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. 14ª edição – São Paulo: Saraiva, 2008.
- BRASIL, Câmara dos Deputados. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Centro de Documentação e Informação: Edições Câmara, Brasília, 2010.
- BRASIL, Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. *Comissão da Amazônia e Integração Nacional e de Desenvolvimento Regional. Gasoduto Coari-Manaus e província petrolífera de Urucu: um marco no desenvolvimento do país*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.
- BRASIL, Ministério da Saúde. *Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 1996.

BRASIL, Ministério da Saúde. *Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços de saúde*. Elizabeth Costa Dias (Org.); colaboradores: Idelberto Muniz Almeida et al. Brasília: Ministério da Saúde do Brasil, 2001.

BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contagem Populacional. Disponível em: < <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse> > Acesso em: Jan.2012

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, J. C. Trabalho prescrito. In: PERREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2. ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

BRITO, J.; ATHAYDE, M.; NEVES, M. Y. *Cadernos de textos: programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas*. João Pessoa: Universitária, UFPB, 2003.

CAMPOS, R. C. P. *Subjetividade e trabalho docente em cursos de educação à distância*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. et al. *Alfabetização: método fônico*. Memnon: São Paulo, 2007.

CARDOSO, A. C. M. *Os trabalhadores e suas vivências cotidianas dos tempos de trabalho e de não-trabalho*. Revista Brasileira de Ciências Sociais Vol. 25 No. 72. Fev/2010.

CARDOSO, A. C. M. *Tempos de trabalho, tempos de não trabalho: disputas em torno da jornada do trabalhador*. São Paulo: Annablume, 2009.

CASTRO, M. A.; ROSAS, M. L. M. O reconhecimento do trabalho no Polo Industrial de Manaus. In: MORAES, R. D.; VASCONCELOS, A. C. L (Orgs.). *Subjetividade e trabalho com automação: estudo no Polo Industrial de Manaus*. Manaus: EDUA, 2011.

CHEQUES, H. R. T. *Trabalho e sobrevivência política: méfis, a outra instância da razão*. Revista de Administração – Edição 32 Vol. 9 No. 2, mar/abr 2003.

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

COSTA, D. de D.; CUNHA, D.M. *A gestão do tempo na atividade real de trabalho: articulações de lógicas e imposições de ritmos*. In: Anais do I Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2008.

III CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE DO TRABALHADOR. *Trabalhar sim, adoecer não!* Textos de apoio, coletânea nº 1. Brasília, 2005.

COSTA, M. C. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulino, 1995.

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

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

DEJOURS, C. *Conferências brasileiras: identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho*. São Paulo: Fundap: EAESP/FGV, 1999.

DEJOURS, C. *O fator humano*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2005.

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

DEJOURS, C. (Prefácio). In: MENDES, A. M. (Org.) *Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007a.

DEJOURS, C. *Addendum*. In: LANCMAN, Selma e SZNELWAR, Laerte Idal. *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2008a.

DEJOURS, C. *A avaliação do trabalho submetida à prova do real*. São Paulo: Blucher, 2008b.

DEJOURS, C. Inteligência prática e sabedoria prática: duas dimensões desconhecidas do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2008c.

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

DEJOURS, C. O trabalho como enigma. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2008e.

DEJOURS, C. Análise psicodinâmica das situações de trabalho e sociologia da linguagem. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2008f.

DEJOURS, C. Para uma clínica da mediação entre psicanálise e política: a psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2008g.

- DEJOURS, C. Alienação e clínica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2008h.
- DEJOURS, C. A metodologia em psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. Brasília: Paralelo 15, 2008i.
- DEJOURS, C. Patologia da comunicação. Situação de trabalho e espaço público: a geração de energia com combustível nuclear In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2008j.
- DEJOURS, C. *Subjetividade, trabalho e ação*. Tradução de Heliete Karam e Júlia Abrahão. Produção v.14 n.3. São Paulo set./dez., 2004. Disponível em:<[www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo)>. Acesso em: 05 de maio de 2010.
- DEJOURS, C.; BÈGUE, F. *Suicídio e trabalho: o que fazer?* Brasília: Paralelo 15, 2010.
- DEJOURS, C.; GERNET, I. Trabalho, subjetividade e confiança. In: SZNELWAR, L. I. (Org.). *Saúde dos bancários*. São Paulo: Publisher Brasil. Editora Gráfica Atitude Ltda. 2011.
- DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1986.
- ESTEVE, J. M. Z. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC, 1999.
- FACAS, E. P.; MENDES, A. M. *Estratégias de mediação do sofrimento no trabalho automatizado: o caso dos pilotos de trem de metrô*. In: Anais. II Congresso Brasileiro de Psicodinâmica e Clínica do Trabalho. Brasília, 2011.
- FERRAZ, L. R. *O cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia: práticas e saberes na relação escola comunidade*. (Tese de Doutorado em Ciências na Área de Psicologia). Universidade de São Paulo (USP): 2010.
- FERREIRA, J. B. *Trabalho, sofrimento e patologias sociais: estudo com trabalhadores bancários e anistiados políticos de uma empresa pública*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Brasília-DF: Universidade de Brasília, 2007.
- FERREIRA, L. L. *O trabalho de professor na Educação Básica em São Paulo*. São Paulo: Fundacentro, 2009.
- FERREIRA, M. C. “*Chegar feliz e sair feliz do trabalho: aportes do reconhecimento no trabalho para uma ergonomia aplicada à qualidade de vida no trabalho*. In: MENDES, A. M (Org.). Trabalho e saúde: o sujeito entre emancipação e servidão. Curitiba: Juruá, 2010.

FERREIRA, M. C.; BARROS, P. C. R. *(In)compatibilidade trabalho prescrito-trabalho real e vivências de prazer-sofrimento dos trabalhadores: um diálogo entre a ergonomia da atividade e a psicodinâmica do trabalho*. Revista Alethéia, Ulbra, Canoas, RS, 2003.

FERREIRA, M. C.; MENDES, A. M. *Trabalho e Riscos de Adoecimento: o caso dos Auditores da Previdência Social Brasileira*. Brasília: Ler, Pensar, Agir, 2003.

FONSECA, T. M. G. *Modos de trabalhar, modos de subjetivar: tempos de reestruturação produtiva, um estudo de caso*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

FREITAS, L. G.; LIMA, S. C. C.; ANTONIO, C. A. Análise psicodinâmica do atendimento de assédio moral no trabalho. In: MENDES, A. M. (Org.). *Violência no trabalho: perspectivas da psicodinâmica, ergonomia e sociologia clínica*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2010.

GARCIA, W. I. *Análise psicodinâmica do trabalho no tribunal de justiça do Amazonas: uma aplicação da clínica do trabalho e da ação*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Amazonas: 2011.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. *O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde*. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 2, p. 189-199, São Paulo, 2005.

GATTI, B. A.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. *A atratividade da carreira docente*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009.

GERNET, I. Psicodinâmica do reconhecimento. In: MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C. et al (Orgs.). *Psicodinâmica e clínica do trabalho: temas, interfaces e casos brasileiros*. Curitiba: Juruá, 2010.

GERNET, I.; DEJOURS, C. Avaliação do trabalho e reconhecimento. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Orgs.). *Clínicas do trabalho: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Atlas, 2011.

GONZALEZ-REY, F. L. Alguns pressupostos gerais do desenvolvimento da pesquisa qualitativa em psicologia. In: GONZALEZ-REY, F. L. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

HARGREAVES, A. *O ensino na sociedade do conhecimento: educação da era da insegurança*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HELOANI, R.; LANCMAN, S. *Psicodinâmica do Trabalho: o método clínico de intervenção e investigação no trabalho*. Produção. São Paulo vol.14, n. 3, p.77-86. 2004. Disponível em < <http://www.scielo.br/>>. Acesso em 15 dez. 2011.

HECKERT, A. L.; ARAGÃO, E.; BARROS, M. E. B.; OLIVEIRA, S. A dimensão coletiva da saúde: uma análise das articulações entre gestão administrativa-saúde dos docentes, a experiência de Vitória. In: ATHAYDE, M.; BARROS, M.E.B.; BRITO, J.; YALE, M. (Orgs.). *Trabalhar na escola? Só inventando prazer*. Rio de Janeiro: IPUB/CUCA, 2001.

ITANI, A. *Subterrâneos do trabalho: imaginário tecnológico no cotidiano*. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

LANCMAN, S. O Mundo do trabalho e a psicodinâmica do trabalho (Apresentação). In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Orgs.). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2008. p. 25 – 36.

LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I.; JARDIM, T. A. *Sofrimento psíquico e envelhecimento no trabalho: um estudo com agentes de trânsito*. Revista Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo. Vol.17, n.3, pp. 129-136. 2006. Disponível em:<<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo>>. Acesso em 09 dez. 2011.

LEITE, Márcia de Paula. *Trabalho e sociedade em transformação*. Revista: Sociologias, Porto Alegre, ano 2, nº 4, jul/dez 2000, p.66-87.

LIBÂNIO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, S. C. C.; MENDES, A. M. *Precarização e coletivo de trabalho: o trabalho dos cuidadores sociais de abrigo de crianças e adolescentes*. In: Anais. II Congresso Brasileiro de Psicodinâmica e Clínica do Trabalho. Brasília, 2011.

LIPP, M. N. (org.). *O stress do professor*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

LOPES, M. M.; HACHIZUME, C. M. *Trabalho docente rural: dores e prazeres do ofício*. Revista Estudos e pesquisas em psicologia, UERJ, RJ, ANO 6, N. 1, 1º semestre/2006.

MARIANO, M. S. S.; MUNIZ, H. P. *Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental*. Revista Estudos e Pesquisa em Psicologia, UERJ, RJ, ANO 6, Nº.1, 1º Semestre de 2006.

MARTINS, S. R. *A clínica do trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MARTINS, S. R.; MORAES, R. D.; LIMA, S. C. C. Sofrimento, defesa e patologia: o olhar da psicodinâmica sobre a violência no trabalho. In: MENDES, A. M. (Org.). *Violência no trabalho: perspectivas da ergonomia e da sociologia clínica*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010.

MEDEIROS, M. *A trajetória do Welfare State no Brasil: papel redistributivo das políticas sociais dos anos 1930 aos anos 1990*. Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA): Brasília, 2001.

MENDES, A. M. B.; ABRAHÃO, J. I. *A influência da organização do trabalho nas vivências de prazer-sofrimento dos trabalhadores: uma abordagem psicodinâmica*. Psicologia Teoria e Pesquisa, 26 (2), 179-184, 1996.

MENDES, A. M. B. Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho. In: MENDES, A. M. (Org.). *Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007a.

MENDES, A. M. B. Novas formas de organização do trabalho, ação dos trabalhadores e patologias sociais. In: MENDES, A. M. *Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007b.

MENDES, A. M. B. Pesquisa em psicodinâmica: a clínica do trabalho. In: MENDES, A. M. *Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007c.

MENDES, A. M. B. *Conflitos de relacionamento no trabalho*. In: III Seminário de Gestão da Ética nas Empresas Estatais. UnB, Jul. 2007d.

MENDES, A. M. B.; ARAÚJO, L. K. R.; MERLO, A. C. Prática Clínica em Psicodinâmica do Trabalho: experiências brasileiras. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P (Orgs.). *Clínicas do trabalho: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MENDES, A. M. B. Prazer, reconhecimento e transformação do sofrimento no trabalho. In: MENDES, Ana Magnólia (Org.). *Trabalho e Saúde: o sujeito entre a emancipação e a servidão*. Curitiba: Juruá, 2010.

MENDES, A. M. B.; MORRONE, C. F. Trajetória teórica e pesquisas brasileiras sobre prazer e sofrimento no trabalho. In: MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C.; MORRONE, C. F.; FACAS, E. P. *Psicodinâmica e clínica do trabalho: temas, interfaces e casos brasileiros*. Curitiba: Juruá, 2010.

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

MENDONÇA, E. M. C; SOUZA, D. M.; FERREIRA, L. L. *O trabalho dos professores na Educação Básica em Belém do Pará*. São Paulo: Fundacentro, 2009.

MERLO, A. C. Psicodinâmica do trabalho. In: JACQUES, M. da G.; CODO, W. (Orgs.). *Saúde mental e trabalho: leituras*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MERLO, A. R. C.; MENDES, A. M. B. *Perspectivas do uso da psicodinâmica do trabalho no Brasil: teoria, pesquisa e ação*. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, Vol. 12, n. 2, pp. 141-156, 2009.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. – São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. et al. *Pesquisa Social: teórica, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO-GOMEZ, C.; BARROS, M. E. B. *Saúde, Trabalho e Processos de Subjetivação nas Escolas*. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, 2002, 15(3), pp. 649-663.

MORAES, R. D. *Prazer e sofrimento no trabalho docente: estudo com professoras de ensino fundamental em processo de formação superior*. RPOT. Vol. 5, n. 1, Jan-Jun/2005.

MORAES, R. D. *Prazer-sofrimento no trabalho com automação: estudo em empresas japonesas do Polo Industrial de Manaus*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2010.

MORAES, R. D.; GARCIA, W. I. Fundamentos teóricos da psicodinâmica do trabalho. In: MORAES, R. D.; VASCONCELOS, A. C. L. *Subjetividade e trabalho com automação: estudo no Polo Industrial de Manaus*. Manaus: EDUA, 2011.

NEVES, M. Y. R.; SELIGMANN-SILVA, E. *A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental*. Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, Ano 6, n. 1, 1º Semestre de 2006.

NEVES, M. Y. *Trabalho docente e saúde mental: a dor e a delícia de ser (torna-se) professora*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1999.

NÓVOA, A (org.). *Profissão Professor*. Porto: Editora Porto, 1999.

NORONHA, M. M. B.; ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. *O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais*. Trabalho, Educação e Saúde, v. 6, n. 1, p. 65-85, 2008.

OLIVEIRA, D. A. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez, 2004.

OLIVEIRA, D. A. *Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano*. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, J. A. *A vivência nas cidades da Amazônia: algumas reflexões*. CEAS, Salvador. n.º. 207, p. 55-64, set./out. 2003.

OLIVEIRA, J. A.; PESENTE, C. P.; FERREIRA, L. L. *O trabalho dos professores na educação básica em Mato Grosso do Sul*. São Paulo: Fundacentro, 2009.

OLIVEIRA, S. O.; NEVES, M. Y. O sentido do trabalho para professores de escolas públicas. In: NEVES, M. Y. (Org.). *Subjetividade e trabalho: “a vida não é só isso que se vê”*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

PASCHOALINO, J. B. Q. *A complexidade do trabalho docente na atualidade*. In: I Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (SENEPT). Belo Horizonte, 2008.

- PEREIRA, H. S. A dinâmica da paisagem socioambiental das várzeas do Rio Solimões-Amazonas. In: FRAXE, T. J. P.; PERREIRA, H. S.; WITCOSKI, A. C. (Orgs.) *Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais*. Manaus: EDUA, 2007.
- PESSOA, H. C. *Avaliação de alunos (PISA) edição 2009*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/2010/pisa2009>>. Acesso em: 04 de jan. de 2012.
- PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. 9ª edição. Trad. Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.
- RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R.; DAVIS, C. *Psicologia do desenvolvimento: conceitos fundamentais*. Vol. 1. São Paulo: EPU, 1981.
- RIOS, T. A. *Significado e pressuposto do projeto pedagógico*. Série Ideias, no. 15, p. 73-77 São Paulo: FDE, 1992.
- ROSAS, M. L. M.; BORGES, J. C. O reconhecimento do trabalho no Polo Industrial de Manaus. In: MORAES, R. D.; VASCONCELOS, A. C. L. *Subjetividade e trabalho com automação: estudo no pólo industrial de Manaus*. EDUA: 2011.
- SANTOS, G. B. *As estratégias de fuga e enfrentamento frente as adversidade do trabalho docente*. Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, Ano 6, n. 1, 1º Semestre de 2006.
- SANTOS, R. C. *Vivências de prazer-sofrimento no trabalho de professoras do ensino médio da rede pública estadual da cidade de Manaus/AM*. TCC. Universidade Federal do Amazonas, 2011.
- SANTOS-JUNIOR, A. V. *Prazer e estratégias de mediação do sofrimento no trabalho em saúde mental em um centro de atenção psicossocial do Distrito Federal*. (Dissertação de Mestrado) Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2009.
- SANTOS-JUNIOR, A. V.; MENDES, A. M.; ARAÚJO, L. K. R. *Experiência clínica do trabalho com bancários adoecidos por LER/DORT*. Revista Ciência e Profissão, v. 29, n. 3, p. 614-625, set. 2009.
- SCHNEIDER, M. S. P. S. *Trabalho prescrito (versus) trabalho real: necessidade de análise para compreensão do trabalho do professor*. Revista Espaço Acadêmico n.62, jul/2006.
- SILVA, E. F. *Trabalhadores/as de escola e construção de uma comunidade “ampliada de pesquisa”*: a busca da promoção de saúde a partir dos locais de trabalho. (Tese de Doutorado) Fundação Oswaldo Cruz. Escola Nacional de Saúde Pública. Rio de Janeiro, 2003.
- SILVA, E. L. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, R. M. S. *O mal-estar docente: um estudo da psicodinâmica do trabalho a partir de relatos de professores do ensino fundamental do Distrito Federal*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília: 2010.

SOARES, M. T. P. *As emoções e os valores dos professores brasileiros*. Editora Fundação Sm/OEI, 2007.

SOBOLL, L. A. P. *História do grupo “trabalho e processos de subjetivação” e sua relação com a teoria psicodinâmica do trabalho*. Anais. II Congresso Brasileiro de Psicodinâmica e Clínica do Trabalho. Brasília, 2011.

SZNELWAR, L. I. Sobre estes textos da psicodinâmica do trabalho: algumas reflexões (Introdução). In: DEJOURS, C. *Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2008 p. 37 – 45.

TRAESEL, E. S. *A psicodinâmica do reconhecimento: sofrimento e realização no contexto dos trabalhadores da enfermagem de um hospital do interior do Rio Grande do Sul*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2007.

TRAESEL, E. S.; MERLO, A. R. C. *Ser professor na atualidade: uma pesquisa na perspectiva da psicodinâmica do trabalho*. In: Anais. II Congresso Brasileiro de Psicodinâmica e Clínica do Trabalho. Brasília, 2011.

TURATO, E. R. *Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa*. Revista Saúde Pública, 2005.

TURATO, E. R. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VASCONCELOS, A. C. L. *A situação de trabalho e saúde mental de professoras da primeira fase do ensino fundamental em escolas públicas do Município de João Pessoa-PB*. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal da Paraíba, 2005.

VASCONCELOS, A. C. L. Do sofrimento ao adoecimento: vivências no Polo Industrial de Manaus. In: MORAES, R. D.; VASCONCELOS, A. C. L. (Orgs.). *Subjetividade e trabalho com automação: estudo no Polo Industrial de Manaus*. Manaus: EDUA, 2011.

VIEIRA, A. M. D. P.; GOMIDE, A. G. V. *História da formação de professores do Brasil: o primado das influências externas*. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE). Anais. VIII Congresso Nacional de Educação: edição internacional. Champagnat: Curitiba, 2008.

VIEIRA-FILHO, N. G.; TEIXEIRA, V. M. S. *Observação clínica: estudo da implicação psicoafetiva*. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, n. 1, p. 23-29, jan./jun. 2003.

WERNECK, M. *Claude Lévi Strauss e as anamorfozes do mito*. Revista Margem, São Paulo, Nº. 16, P. 51-63, Dez. 2002.

## **APÊNDICE**



## APÊNDICE I

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)



**Pesquisadora responsável:** Maria Letícia Messias Rosas

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Rosângela Dutra de Moraes

Convidamos o (a) senhor (a) para participar do Projeto de Pesquisa: “**Análise psicodinâmica do trabalho de professores do ensino fundamental**” que tem como objetivo analisar as vivências subjetivas relacionadas ao trabalho de professores do ensino fundamental, buscando a compreensão do sofrimento e as estratégias de mediação, a mobilização subjetiva e dos processos que potencializam a transformação do sofrimento em prazer no trabalho.

Sua participação na pesquisa não implicará em riscos e/ou prejuízos não previsíveis, não havendo, portanto, danos moral ou material para você. Seu direito de privacidade está totalmente assegurado, dessa forma, seu nome ou sobrenome não serão divulgados.

Você tem a garantia de que receberá respostas a qualquer pergunta e esclarecimentos de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. E para qualquer outra informação não contida neste TCLE o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com o Laboratório de Psicodinâmica da Universidade Federal do Amazonas, situado à Avenida General Rodrigo Octávio Jordão Ramos nº 3000 – Bairro: Coroado I Mini-campus, bloco X, ou pelo telefone: 3305-4129. Poderá ainda entrar em contato com as pesquisadoras Maria Letícia Rosas (8230-9861); Rosângela Dutra de Moraes (9996-4747).

A participação é voluntária, portanto, não haverá pagamento ou qualquer outra forma de gratificação financeira. Você poderá ainda se recusar a participar ou se retirar da pesquisa sem que isso lhe cause dano ou prejuízo.

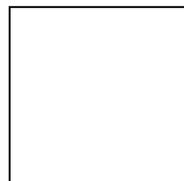
A coleta de dados será feita através de reuniões denominadas “sessão de clínica do trabalho” onde você falará livremente sobre suas vivências no trabalho, todas as sessões serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas integralmente.

Este termo foi elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos. Atende a Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde – Brasília – DF.

Fui informado (a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada, que vou guardar.

\_\_\_\_\_ ou

Assinatura do participante



\_\_\_\_/\_\_\_\_/2011

Impressão do dedo polegar

Caso não saiba assinar

\_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_/\_\_\_\_/2011



## APÊNDICE II

### QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO



Nome:

Idade:

Sexo:

Estado Civil:

Nº de filhos:

Naturalidade:

Escolaridade:

Forma de inserção no serviço público:

Tempo de serviço:

Horário de trabalho:

Setor onde exerce as atividades:

Possui outras fontes de renda?

Descreva seu trabalho habitual: