

Aline Brandão de Siqueira

**SOFRIMENTO, PROCESSOS DE ADOECIMENTO E PRAZER
NO TRABALHO: AS ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS PELOS
DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO NA
(RE)CONQUISTA DA SUA SAÚDE**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do Grau de Doutora em Ciências Humanas.

Orientadora: Prof^a. Dra. Sandra Noemi Cucurullo Caponi.

Coorientadora: Prof^a. Dra. Mary Yale Rodrigues Neves.

Florianópolis
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Siqueira, Aline Brandão de

Sofrimento, processo de adoecimento e prazer no trabalho : as estratégias desenvolvidas pelos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco na (re)conquista da sua saúde / Aline Brandão de Siqueira ; orientadora, Sandra Noemi Cucurullo Caponi ; coorientadora, Mary Yale Rodrigues Neves. - Florianópolis, SC, 2015.
200 p.; 21cm

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas.

Inclui referências.

1. Professores. 2. Psicodinâmica do trabalho. 3. Sofrimento. 4. Adoecimento. 5. Enfrentamento. I. Caponi, Sandra Noemi Cucurullo. II. Neves, Mary Yale Rodrigues. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. IV. Título.

Aline Brandão de Siqueira

Sofrimento, processos de adoecimento e prazer no trabalho: as estratégias desenvolvidas pelos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco na (re) conquista de sua saúde

Esta tese foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para obtenção do título de *Doutor(a) em Ciências Humanas* e aprovada, em sua forma final, no dia 28 de agosto de 2015, atendendo às normas da legislação vigente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas/Doutorado.

Profa. Dra. Sandra Noemi Cucurullo de Caponi

Orientadora

Profa. Dra. Mary Yale Rodriguez Neves

Coorientadora

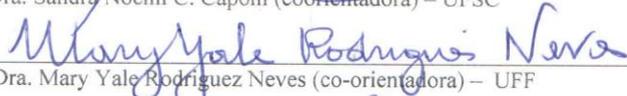
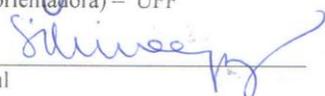
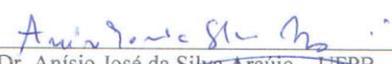
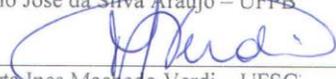
Florianópolis, 28 de agosto de 2015.



Prof. Teresa Kleba Lisboa

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas

Banca Examinadora:


Dra. Sandra Noemi C. Caponi (orientadora) – UFSC
Dra. Mary Yale Rodriguez Neves (co-orientadora) – UFF
Dra. Silvia Cardoso Bittencourt – Unisul
Dr. Anísio José da Silva Araújo – UFPB
Dra. Marta Ines Machado Verdi – UFSC
Dra. Myriam R. Mitjavila – UFSC
Dra. Luzinete Sifões Minella – UFSC

Dedico esse trabalho a todas (os) aquelas (es) que escolheram como ofício a docência e que fazem desta mais do que uma profissão, uma AÇÃO transformadora.

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de agradecer a todos que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão de mais uma etapa tão importante em minha vida – o doutorado. Parafraseando Dejours, o reconhecimento é uma categoria fundamental na dinâmica do trabalho e, por que não dizer, da vida. Então, reconheço a ajuda e agradeço a todos vocês.

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida, pela força e energia que me são nutridas a cada dia.

Ao meu filho Vinícius, minha maior alegria de vida, com todo o meu amor.

À minha mãe, Maria Brandão, pelo apoio incondicional, pelo afeto e pelo companheirismo a mim dispensados em cada etapa da minha vida, dando-me força e amparando-me nos momentos difíceis e também comemorando, ao meu lado, as vitórias e as alegrias.

Ao meu esposo e companheiro, Rodrigo, que, ao longo desses quinze anos de convívio, tem demonstrado o seu amor por mim e também pelo nosso querido filho, Vinícius. Agradeço-lhe o respeito, o apoio diário e o afeto a nós dispensados. Agradeço-lhe, ainda, a compreensão nos momentos em que precisei ficar ausente para dedicar-me ao trabalho e aos estudos, duas das coisas que mais priorizo na vida, depois da minha família.

À Profa. Dra. Sandra Noemi C. Caponi, pela disponibilidade em acompanhar e orientar esta pesquisa, pela oportunidade do convívio e da aprendizagem, que me permitiram conhecer melhor e admirar o seu trabalho em prol da saúde mental.

À Profa. Dra. Mary Yale R. Neves, por ter contribuído com a coorientação e a construção desta tese e, ainda, por acompanhar-me, desde a graduação e o mestrado em Psicologia na UFPB, como uma intelectual e também uma profissional ‘combativa’ na ‘luta’ pela promoção da saúde mental.

Aos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – *Campus* Recife, que se dispuseram a contribuir com este estudo, descortinando aspectos tão peculiares da sua vida e da sua profissão. A participação de cada um deles foi de fundamental importância para atingirmos o propósito aqui almejado. O registro de cada ‘fazer’ docente que a mim foi confiado, por meio das ‘palavras’, tornou este trabalho viável.

Ao IFPE, à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela parceria que tornou este projeto de Doutorado

Interinstitucional (DINTER) possível, oportunizando a quinze docentes (IFPE, IFPB e IFAL) do seu quadro a qualificação e a apresentação do seu projeto de tese.

À CAPES, pelo financiamento do Programa DINTER e pela bolsa de pesquisa durante os nove meses de estágio doutoral na UFSC, em Florianópolis.

Aos professores do PPGICH-DICH, que dialogaram diretamente conosco e contribuíram com nossa formação, com a construção do conhecimento e a reflexão crítica durante as imersões nas aulas em Vitória de Santo Antão – PE. Por serem tão importantes para todos nós, registro aqui o nome de cada um deles: Luiz Fernando Scheibe, Teresa Kleba Lisboa, Joana Maria Pedro, Luzinete Simões Minella, Carmen Silvia Rial, Miriam Pillar Grossi, Alexandre Fernandez Vaz, Selvino Jose Assmann, Julia Silvia Guivant, João Eduardo Pinto Basto Lupi, Cristina Scheibe Wolff, Sandra Noemi Cucurullo Caponi, Eunice Sueli Nodari e Marcos Fábio Freire Montysuma. Certamente, as experiências trocadas e o aprendizado oportunizado vão além da academia e do conhecimento científico.

Aos amigos e companheiros do DINTER, pela experiência de vida e de solidariedade que tivemos a oportunidade de juntos vivenciar. O ‘poetinha’ Vinicius de Moraes e o seu companheiro Baden Powell falaram magistralmente sobre a arte do encontro no “Samba da Bênção”: “A vida é a arte do encontro”. Pois bem, fui agraciada pela vida quando tive a oportunidade de encontrar pessoas tão diferentes e tão especiais em seu modo de ‘ser’ e de ‘fazer’ e que em muito contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. É preciso, pois, registrar o nome deles aqui: Beatriz Alves de Sousa (Bia), Janylle Rebouças Ouverney-King (Mylle), Maria José T. Batista Filha (Josy), Raquel Costa Goldfarb e Sílvio Sérgio O. Rodrigues, representantes do IFPB; Célia Cavalcanti Braga (Celhinha), Eliana Virgínia V. de Melo (Eli), João Samarone A. de Lima, Maria de Fátima Moreira (Fafá), Marlesson C. Branco do Rego, Sandra Maria Roque de Oliveira, Sergio Guimarães de Souza (Serginho) e Valquíria F. Bezerra Barbosa (Val), representantes do IFPE; e Maria do Socorro F. dos Santos, única representante do IFAL.

Ao *Campus* de Vitória de Santo Antão, especialmente à Diretora, a Profa. Ma. Velda Maria Martins, a quem cumprimento em nome dos demais servidores, pelo acolhimento durante as aulas do DINTER, quando estiveram sempre disponíveis para atenderem às demandas por nós suscitadas.

Aos reitores do IFPE, o Prof. Sérgio Gaudêncio e a Profa. Ma. Cláudia da Silva Santos, juntamente com a Pró-Reitora de Pesquisa e Inovação Tecnológica do IFPE, a Profa. Dra. Anália Keila Rodrigues Ribeiro e a Profa. Dra. Sofia Brandão, pelo empenho na concretização do projeto DINTER IFPE/IFPB/IFAL/UFSC.

À coordenadora operacional do DINTER, a Profa. Dra. Núbia Frutuoso, por todo o empenho na consecução desta atividade.

Aos coordenadores do PPGICH-DICH, os professores Dr. Selvino Assman, a Dra. Joana Maria Pedro e a Dra. Teresa Kleba Lisboa, pela dedicação na coordenação do DINTER.

Aos professores que contribuíram com a minha formação acadêmica desde a graduação e o mestrado em Psicologia na UFPB, principalmente àqueles que me acompanharam mais de perto e aguçaram em mim a curiosidade pela pesquisa: Mary Yale R. Neves, Hélder Pordeus Muniz e Anísio José da S. Araújo. Ao Grupo de Pesquisa Subjetividade e Trabalho (GPST), por contribuir com os meus primeiros passos nesta caminhada tão fecunda pelo universo da saúde mental e do trabalho.

Ao IFPE – *Campus* Caruaru, por todo o apoio que recebi durante a realização deste doutorado, tanto por parte da gestão quanto dos colegas de trabalho. Especialmente, ao Diretor George Gaudêncio, pela compreensão e apoio no sentido de tornar a conclusão deste trabalho viável. À Flávio Albuquerque, por toda a parceria e afeto a mim dispensados, pela amizade sincera e pelo suporte emocional que, juntamente a Jane D’Arc Beserra, Ricardo Castro e Viviane Lima (Vivi), fiéis amigos, dispuseram-se a assumir atribuições tão complexas no momento em que precisei me afastar para tornar a conclusão deste trabalho possível.

À aluna Joyce Lopes, pela ajuda com as transcrições das entrevistas, um trabalho que foi realizado com muito primor.

À Rosário Sá Barreto, pelo zelo durante a revisão linguística desta tese.

Ao Prof. e amigo Rodrigo Pinto, pela contribuição com a construção do *abstract*.

À FAVIP (atualmente FAVIP/Devry), pela oportunidade dada a mim de iniciar uma trajetória tão complexa e dinâmica, que é a docência nessa IES. Agradeço a todos os amigos que me acompanharam durante os anos em que ali construí o ‘fazer’ docente. Especialmente a Mauricélia Vidal e a Marjony Camelo, diretores e amigos, que me ensinaram que gerir vai muito além de obter resultados, é pensar na concretização dos objetivos e das metas organizacionais em consonância

com a realização e a satisfação das pessoas. A todos os docentes e colegas de trabalho do Curso de Psicologia, especialmente às coordenadoras, Socorro Santos e Raffaella Morais.

Aos membros da banca de qualificação, o Prof. Dr. Roberto Moraes Cruz e a Profa. Dra. Myriam Raquel Mitjavila, pelas significativas contribuições para a melhoria deste trabalho.

Aos membros da banca de defesa, o Prof. Dr. Anísio José da Silva Araújo e a Profa. Dra. Silvia Cardoso Bittencourt (membros externos), a Profa. Dra. Luzinete Simões Minella, a Profa. Dra. Marta Inez Machado Verdi e a Profa. Dra. Myriam Raquel Mitjavila (membros internos), a Profa. Dra. Marcia Grisotti (membro interno suplente) e o Prof. Dr. Flávio de Sá Cavalcanti de Albuquerque Neto (membro externo suplente), pela disponibilidade em contribuir com este estudo.

“... E vida é trabalho
E sem o seu trabalho
O homem não tem honra
E sem a sua honra
Se morre, se mata
Não dá pra ser feliz
Não dá pra ser feliz...”.

(Um homem também chora (Guerreiro menino) –
Gonzaguinha, 1983)

RESUMO

Neste estudo analisamos a relação trabalho/saúde mental dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE – *Campus* Recife. Buscamos conhecer os enfrentamentos desenvolvidos pelos docentes para lidarem com o sofrimento e/ou possíveis processos de adoecimento (psíquico) no/do trabalho. Para alcançarmos esse objetivo, partimos de uma concepção dinâmica e vitalista de saúde, cuja principal fonte e referência foram as ideias de Georges Canguilhem (2006). Respal damos-nos também nas contribuições da Psicodinâmica do Trabalho que nos ajudaram a compreender a situação de trabalho docente e as relações desta com a saúde mental do trabalhador. Para tanto, recorremos a uma pesquisa bibliográfica nos seguintes domínios: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e *Revista Educação & Sociedade*. Realizamos ainda um estudo empírico com base em entrevistas semiestruturadas com sete professores do IFPE – *Campus* Recife, afastados das atividades durante o ano de 2013 em decorrência do processo de saúde/doença psíquica. A partir das análises dos materiais produzidos, processadas conforme as orientações da Análise de Conteúdo Temática, verificamos que esses docentes, que pertencem ao quadro efetivo de servidores do IFPE – *Campus* Recife, inseriram-se nessa instituição por meio de concurso público. Quanto aos motivos da inserção na docência, os participantes mencionaram a vocação, a opção pessoal e a identificação com a profissão, além de motivações financeiras. Para explorarmos o universo (‘fazer’) do trabalho docente, atentamos para aspectos tais como: a precarização, desvalorização e intensificação do trabalho docente. No que diz respeito às formas de organização do trabalho, os professores referiram que as relações intersubjetivas no *Campus* Recife são extremamente complexas, o que constitui um dos principais entraves na dinâmica laboral dos docentes, marcada pela falta de cooperação entre os colegas de trabalho, por relações hierárquicas e rígidas em alguns departamentos e/ou coordenações, pelo distanciamento afetivo (amizade) e pelo individualismo entre os pares, pelo assédio moral, dentre outras questões. As fontes de sofrimento decorrentes das vicissitudes no trabalho apontaram as seguintes categorias: organização do trabalho, desvalorização da profissão, falta de interesse dos alunos, falta de um espaço de discussão, falta de compromisso e de engajamento de algumas pessoas frente à organização, falta de apoio institucional e estresse.

Quanto aos processos de adoecimento psíquico, emergiram as seguintes problemáticas: estresse, síndrome de *burnout*, depressão, transtorno bipolar, esquizofrenia, síndrome do pânico, transtorno fóbico e doenças psicossomáticas – como a hipertensão e problemas cardíacos (infarto). As estratégias individuais e coletivas de defesa e de enfrentamento apontadas pelos participantes para lidarem com as vivências de sofrimento e os processos de adoecimento (psíquico) foram as seguintes: a psicoterapia, o tratamento medicamentoso, a ioga, heiki, meditação, pilates, caminhadas, aulas de dança, lazer com a família, fomento a um espaço de discussão na Instituição, dentre outras. Em relação às fontes de prazer, emergiram as categorias a seguir: reconhecimento, autonomia, realização profissional, contribuição social e relacionamento interpessoal (principalmente com os discentes). Verificamos, portanto, que há, na dinâmica de trabalho, tanto as vivências de prazer quanto as de sofrimento e processos de adoecimento. Ressaltamos, contudo, que o trabalho cumpre a função de mediador privilegiado, quando oportuniza que o prazer e a produção de sentido da docência se sobressaiam, permitindo que “fazer o que você gosta, salve a tua vida”.

Palavras-chave: Professores. Psicodinâmica do Trabalho. Sofrimento. Adoecimento. Enfrentamento.

ABSTRACT

This study analyzed the relationship between the work and the mental health of the teachers of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pernambuco - IFPE - *Campus* Recife. We sought to find their defense and fighting strategies to cope with the suffering and/or the possible (mental) illness processes aroused at or derived from work. To achieve this goal, we made use of a dynamic and vital concept of health, whose main source and reference were Georges Canguilhem's ideas (2006). We also drew upon the contributions of the Psychodynamics of Work, which helped us understand the teaching work situation and its relations with the mental health of the worker. We carried out a literature search in the following databases: Bank of Theses and Dissertations of the Higher Education Personnel Improvement Coordination (CAPES), *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* and *Education & Society* magazine. In addition to that, we performed an empirical study based on semi-structured interviews with seven teachers from the IFPE - *Campus* Recife who had been temporarily dismissed from their activities during 2013 due to health/mental illness process. Based on the analysis of the information collected and processed according to the guidelines of the Theme Content Analysis, we found out that these teachers, who belong to the permanent staff of the IFPE - *Campus* Recife, entered the institution through public tender. As to the reasons for becoming a teacher, the participants mentioned inclination, personal choice and identification with the profession, as well as financial reasons. To explore the universe ('doing') of the teaching function, we paid attention to aspects such as casualization, depreciation and intensification of the teaching job. With regard to the ways work is organized, we realized that the interpersonal relations in the *Campus* Recife are extremely complex, and that represents a major constraint on the labor dynamics of the teachers, which is marked by the lack of cooperation among peers, by stiff and hierarchical relationships in some departments and/or coordinations, by the emotional detachment (friendship) and individualism among co-workers, by bullying, among other issues. The sources of suffering resulting from the setbacks at work comprised the following categories: work organization, job devaluation, lack of interest from students, lack of a forum for discussion, lack of commitment and engagement of some people concerning the institution, lack of institutional support and stress. Regarding mental illness processes, the following problems emerged: stress, burnout syndrome, depression, bipolar disorder, schizophrenia, panic disorder, phobic disorder and

psychosomatic diseases - such as hypertension and heart problems (heart attack). The individual and collective defense and fighting strategies indicated by the participants to deal with the experiences of suffering and (mental) illness processes were: psychotherapy, drug therapy, Yoga, Heiki, meditation, Pilates, walking, dance classes, leisure time with the family, fostering a discussion forum within the institution, among others. Regarding the sources of pleasure, the following categories were mentioned: acknowledgement, autonomy, professional achievement, social contribution and interpersonal relationships (especially with students). Therefore we realized that, in the dynamics of work, there are experiences of pleasure as well as those of suffering and illness processes. We emphasize, however, that work plays the part of the privileged mediator, when it gives pleasure and the production of a meaningful teaching opportunity to stand out, allowing that “doing what you like save your life”.

Keywords: Teachers. Psychodynamics of Work. Suffering. Illness. Coping.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Fachada de entrada do IFPE – <i>Campus</i> Recife	104
Imagem 2 - Parte interna do IFPE – <i>Campus</i> Recife.....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Domínios pesquisados e publicações levantadas.....	183
Quadro 2 – Teses e dissertações da CAPES sobre a relação entre Saúde Mental e Trabalho Docente	185
Quadro 3 – Publicações acerca da díade Saúde Mental/Trabalho Docente no <i>SciELO</i>	189
Quadro 4 – Publicações acerca do Trabalho Docente na Revista <i>Educação & Sociedade</i>	191
Quadro 5 – Publicações acerca da Saúde Mental ou Sofrimento de Professores na Revista <i>Educação & Sociedade</i>	195
Quadro 6 – Cursos e modalidades de ensino ofertados pelo <i>Campus Recife</i>	109
Quadro 7 – Perfil dos docentes do <i>Campus Recife</i>	111
Quadro 8 – Perfil sociodemográfico dos participantes do estudo	111

LISTA DE ABREVIATURAS & SIGLAS

APQ – Programa Institucional de Apoio à Pesquisa
ASSIFE – Associação dos Servidores do IFPE
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
CIS/PCCTAE – Comissão Interna de Supervisão/Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPA – Comissão Própria de Avaliação
CPPD – Comissão Permanente de Pessoal Docente
DAs – Diretórios Acadêmicos
DGPE – Departamento de Gestão com Pessoas
DINTER – Doutorado Interinstitucional
EaD – Ensino à Distância
EAFDABV – Escola Agrotécnica Federal Dom Avelar Vilela
EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ETFPE – Escola Técnica Federal de Pernambuco
FUNDAJ – Fundação Joaquim Nabuco
GEPP – Gerência de Ensino, Pesquisa e Pós-graduação
GPST – Grupo de Pesquisa Subjetividade e Trabalho
IFAL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas
IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFPE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IF Sertão-PE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sertão Pernambucano
IFEs – Institutos Federais
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PDT – Psicodinâmica do Trabalho
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PE – Pernambuco
PIBIC – Programa Institucional de Incentivo à Iniciação Científica
PNE – Plano Nacional de Extensão Universitária
PNE – Plano Nacional de Educação
PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional
PPT – Psicopatologia do Trabalho
PRODEN – Pró-Reitoria de Ensino

PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SciELO – Scientific Electronic Library Online

TD – Trabalho Docente

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNED – Unidade de Ensino Descentralizada

UPE – Universidade de Pernambuco

RSC – Reconhecimento de Saberes e Competências

RT – Retribuição por Titulação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	27
CAPÍTULO 1 – APORTES TEÓRICOS	39
A SAÚDE EM DISCUSSÃO	39
PSICODINÂMICA DO TRABALHO	49
CAPÍTULO 2 – TRABALHO DOCENTE: UMA TRAJETÓRIA DE AVANÇOS, CONTINUIDADES E RECUOS	65
PRODUÇÕES ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO DOCENTE E SAÚDE MENTAL	65
REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO DOCENTE E DA SAÚDE MENTAL	67
TRABALHAR PARA QUÊ?	67
A ESCOLHA DO “MAGISTÉRIO” ENQUANTO UMA PROFISSÃO – DA VOCAÇÃO E DO SAECEDÓCIO AO PROFISSIONALISMO	69
PRECARIZAÇÃO E DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	77
INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	82
SAÚDE MENTAL E TRABALHO DOCENTE	85
CAPÍTULO 3 - MÉTODO	89
CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO	89
PARTICIPANTES DA PESQUISA	96
PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS	96
Pesquisa Bibliográfica	96
Trabalho de Campo	97
O recurso da entrevista como instrumento metodológico	98
Análise dos Dados	100
CAPÍTULO 4 – O ‘FAZER’ DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – IFPE – CAMPUS RECIFE: AS CONDIÇÕES E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NUMA INSTITUIÇÃO CENTENÁRIA	103

CARACTERIZAÇÃO DO IFPE E DO <i>CAMPUS</i> RECIFE	103
CARACTERIZAÇÃO DAS ATIVIDADES ACADÊMICAS NO IFPE	107
Ensino	107
Pesquisa	107
Extensão	108
CONDIÇÕES E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO <i>CAMPUS</i> RECIFE	109
CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	111
O OLHAR SOBRE O ‘FAZER’ DOCENTE NO IFPE <i>CAMPUS</i> RECIFE: UMA REFLEXÃO A PARTIR DOS DISCURSOS DESSES PARTICIPANTES E DAS IMPRESSÕES SUSCITADAS DURANTE O TRABALHO DE CAMPO	113
INSERÇÃO PROFISSIONAL	113
MOTIVOS DA INSERÇÃO NA DOCÊNCIA	113
CONDIÇÕES E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO IFPE – <i>CAMPUS</i> RECIFE	119
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO <i>CAMPUS</i> RECIFE – A ‘COMPLEXIDADE’ DAS RELAÇÕES HUMANAS NO TRABALHO	123
CAPÍTULO 5 – DO SOFRIMENTO PATOGENICO E/OU OS PROCESSOS DE ADOECIMENTO AO PRAZER NO TRABALHO: AS ESTRATÉGIAS O E OS ENFRENTAMENTOS ELABORADOS PELOS DOCENTES NA (RE)CONQUISTA DA SUA SAÚDE	135
A VIVÊNCIA DO SOFRIMENTO ENTRE OS DOCENTES DO <i>CAMPUS</i> RECIFE	136
VIVÊNCIAS DE SOFRIMENTO E PROCESSOS DE ADOECIMENTO	142
ENFRENTAMENTOS DESENVOLVIDOS PELOS DOCENTES NA (RE)CONQUISTA DA SUA SAÚDE	152
“FAZER O QUE VOCÊ GOSTA SALVA A TUA VIDA”: A VIVÊNCIA DO PRAZER NA DINÂMICA DO TRABALHO	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	167

APÊNDICE 1 – DOMÍNIOS PESQUISADOS E PUBLICAÇÕES LEVANTADAS	183
APÊNDICE 2 – TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A SAÚDE MENTAL E O TRABALHO DOCENTE	185
APÊNDICE 3 – PUBLICAÇÕES ACERCA DA DÍADE SAÚDE MENTAL/TRABALHO DOCENTE NO SCIELO	189
APÊNDICE 4 – PUBLICAÇÕES ACERCA DO TRABALHO DOCENTE NA REVISTA <i>EDUCAÇÃO & SOCIEDADE</i>	191
APÊNDICE 5 – PUBLICAÇÕES ACERCA DA SAÚDE MENTAL OU SOFRIMENTO DE PROFESSORES NA REVISTA <i>EDUCAÇÃO & SOCIEDADE</i>	195
APÊNDICE 6 – ROTEIRO DE ENTREVISTA	197
APÊNDICE 7 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	199

INTRODUÇÃO

O presente estudo se propôs a analisar a relação entre trabalho e saúde mental dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE – *Campus* Recife. Para alcançarmos tal objetivo, partimos, inicialmente, de uma visão dinâmica e vitalista acerca da concepção de saúde, tendo as ideias problematizadas por Georges Canguilhem (2006)¹ como principal norte e referência. Respaldamos-nos também nas contribuições da Psicodinâmica do Trabalho – da qual Christophe Dejours é um dos principais expoentes –, que subsidiaram o nosso olhar para conhecer e compreender a situação de trabalho docente e as relações que ela tem com a saúde mental do trabalhador.

Procuramos adotar uma visão complexa e reflexiva acerca das condições e formas de organização do trabalho e suas implicações na saúde, sobretudo na saúde mental dos sujeitos, para que, assim, pudéssemos verificar em que medida o trabalho pode ameaçar o “equilíbrio psíquico” (que é sempre instável) do indivíduo, ou, caso contrário, como pode tornar-se fonte de bem-estar e de prazer. Buscamos ainda conhecer e analisar os enfrentamentos desenvolvidos pelos professores para lidarem com o sofrimento e/ou possíveis processos de adoecimento (psíquico) no/do trabalho.

O construto **Trabalho** é uma temática instigante e tem atraído a atenção de alguns campos das ciências humanas e sociais no sentido de problematizá-lo. Assim, algumas áreas – como a Sociologia, o Direito, a Economia, a Administração, a Filosofia, a Psicologia, dentre outras – buscaram compreender as nuances desse objeto.

A partir da concepção marxista, o trabalho é concebido como a intervenção humana no sentido de modificar a natureza para benefício próprio e da sociedade em geral, transformando-a em objeto da cultura (ALBORNOZ, 2008; ARENTD, 2007; BRAVERMAN, 1987; LHUILIER, 2013). Essa perspectiva considera o trabalho uma atividade determinante, transformadora, pois, à medida que o homem transforma a natureza, ele também se modifica.

¹ Utilizamos nesse texto a sexta edição do livro “O normal e o patológico” publicada no Brasil. A primeira versão do livro é francesa e data de 1966. A edição pela qual nos norteamos foi revisada e traz algumas reflexões feitas pelo autor posteriormente, as quais foram introduzidas no livro vinte anos após a sua publicação original.

Ao problematizarmos a díade homem/trabalho, devemos concebê-la, portanto, em suas dimensões biológica, psíquica, social, histórica. Consideramos que a experiência do trabalhar possui uma importância ímpar na vida dos sujeitos, visto que a ela dedicamos parte considerável do nosso tempo, e as condições de vida das quais usufruímos estão relacionadas ao trabalho (moradia, educação, alimentação, vestuário, lazer etc.). No entanto, além compreendermos essa função importante da dimensão objetiva do trabalho, consideramos o trabalho como uma condição para a construção da identidade (sempre inacabada), sobretudo em sua dimensão simbólica.

Para a Psicodinâmica do Trabalho e a partir dos achados clínicos de Dejours (2012b, p. 24), o trabalho é concebido a partir de uma perspectiva humana e o ‘trabalhar’ convoca “os gestos, o saber-fazer, o engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir a diferentes situações”, possibilitando ao sujeito o poder de sentir, pensar e inventar. Assim, o trabalho não é visto apenas em sua dimensão objetiva, seja uma relação salarial e/ou empregatícia, mas também a partir um “trabalhar” (2012b, p. 24), em que o sujeito mobiliza durante todo o tempo a sua engenhosidade para dar conta das demandas e dos imprevistos no trabalho. E, para tanto, a criatividade e a autonomia se colocam como prerrogativas fundamentais.

Após alguns anos de investigações clínicas acerca da dinâmica do trabalho, Dejours propõe a seguinte definição:

o trabalho é a atividade coordenada de homens e mulheres para defrontar-se com o que não poderia ser realizado pela simples execução prescrita de uma tarefa de caráter utilitário com as recomendações estabelecidas pela organização do trabalho (DEJOURS, 2004, p. 135).

Esse autor ressalta que o trabalho extrapola os limites da prescrição e do que foi concebido pela organização do trabalho e que este não poderá ser antecipado. Ao **enfrentar o que ainda não está dado pela organização (prescrita) do trabalho**, o sujeito convoca uma inteligência criativa que está no cerne do seu corpo, a inteligência astuciosa, a qual remete à engenhosidade, à criatividade, à esperteza do trabalhador em dar respostas rápidas e precisas para, assim, garantir a (continuidade) sua atividade (DEJOURS, 2004, p. 136, grifos do autor). Dito isso, o autor ressalta que o trabalho é uma característica

fundamentalmente humana, pois apenas os seres humanos possuem a capacidade de transcender os limites do que está dado, seja pela técnica, pela ciência, seja pelos manuais de organização prescrita. Nesse sentido, a expressão “trabalho humano”, para Dejours, constitui um pleonasmo.

A definição de trabalho recorrente, nas Ciências do Trabalho, insiste na dimensão humana do trabalho, mas, segundo Dejours (2004, p. 65, grifos do autor), um trabalho é sempre trabalho de concepção, e este **é, por definição, humano**, uma vez que é mobilizado justamente ali, onde a ordem tecnológica-maquinal é insuficiente.

Na verdade, a palavra trabalho suscita muitos significados em nosso cotidiano, ora mais abrangentes, ora mais particulares. Por vezes, impregnada de emoções, remete à dor, à tortura, ao suor do rosto, à fadiga, ao incômodo. Outras vezes, designa a operação humana de transformação da matéria natural em objeto de cultura, ou seja, é o homem em ação para sobreviver e se realizar. Nesse sentido, o trabalho remete à obra, tarefa, criação. “Trabalho é esforço e também o seu resultado” (ALBORNOZ, 2008, p. 12).

A dupla concepção – ora positiva, ora negativa – encontra-se relacionada à etimologia da palavra trabalho, devendo-se, portanto, à sua origem, *tripalium*, um instrumento composto por três paus aguçados, utilizado desde a Antiguidade para a produção agrícola, mas também como um instrumento de tortura. E é justamente essa última utilidade desse instrumento – a qual confere ao trabalho o sentido de padecimento, sofrimento, dor, cativeiro – que o trabalho ‘carrega’ até os dias de hoje (ALBORNOZ, 2008; GONDAR, 1989; LHUILIER, 2013).

Outra autora que nos ajuda a refletir sobre o construto trabalho a partir das dimensões objetiva e subjetiva é Hannah Arendt (2007). Ela distingue três atividades essencialmente humanas: labor, trabalho e ação. Em seu livro intitulado “A Condição Humana”, problematiza a distinção entre esses termos, por acreditar que essas atividades são fundamentais e que a “cada uma delas corresponde uma das condições básicas mediante as quais a vida foi dada ao homem na Terra” (ARENDDT, 2007, p. 15).

Segundo essa autora, o labor se refere a uma atividade biológica do corpo humano e se relaciona às atividades que garantem a vida e a subsistência ao homem. “A condição humana do labor é a própria vida” (ARENDDT, 2007, p. 15). Essa dimensão do trabalho remete à sobrevivência dos indivíduos, designando assim a face objetiva do trabalho.

Em contrapartida, o trabalho corresponde ao resultado da atividade do homem quando este interfere na natureza, transformando-a em um objeto ‘coisificado’. Portanto, relacionado à possibilidade de o

homem criar coisas de utilidade, ainda que secundárias, ou não necessariamente contidas no ciclo vital da espécie, estas são resultado do processo cultural, pois o trabalho produz um mundo 'artificial' de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural (ARENDDT, 2007, p. 15).

A ação correspondente a uma atividade que se exerce por excelência entre os homens e sem a mediação das coisas e da matéria, que diz respeito à “condição humana da pluralidade” (ARENDDT, 2007) refere-se à relação política entre os homens. Assim, o labor assegura a sobrevivência do indivíduo e da espécie por meio do trabalho e de seu produto ou resultado, o artefato humano, e estes dão permanência e durabilidade à vida na Terra, enquanto a ação possibilita a construção da História (ARENDDT, 2007). A pluralidade é, para Arendt (2007), a condição da ação humana, pois remete às relações intersubjetivas e à interdependência entre os homens.

O sujeito se reconhece, enquanto pessoa, a partir da relação que estabelece consigo mesmo, com os outros homens e também com o seu trabalho, com o seu ofício. Dessa forma, trabalhar extrapola a venda da força de trabalho em busca de remuneração (LANCMAN, 2004, p. 28), pois, além de mobilizar uma ‘remuneração social’, ou seja, um trabalho enquanto fator de integração social com direitos sociais estabelecidos, registra uma função psíquica, protagoniza um dos grandes alicerces de constituição do sujeito e de sua rede de significados.

De acordo com Arendt (2007), o trabalho enquanto ação é próprio do homem. Outros autores distinguem o trabalho humano do realizado pelos animais na medida em que aquele é fruto da intencionalidade e da consciência, e principalmente mediado pela cultura (ALBORNOZ, 2008; BRAVERMAN, 1987). No homem, diferentemente do que ocorre nos animais, há **consciência e planejamento**, existe ainda uma antecipação na realização do trabalho, que é, assim, uma ação inteligente, intencional e planejada. Essas características criam possibilidades de o sujeito intervir e dar respostas ao hiato entre a prescrição e a realidade de trabalho.

O critério da intencionalidade foi o primeiro utilizado pelos autores que discorrem sobre a problemática do **trabalho** para distingui-lo enquanto uma ação ou condição humana. Karl Marx (1983), por exemplo, diferencia o “pior arquiteto” da “melhor aranha”. Segundo esse pensador,

no fim do processo de trabalho, obtém-se um resultado que já no início deste existiu na

imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1983, p. 149-150).

Suzana Albornoz (2008) ressalta que, durante muito tempo, acreditou-se que os critérios “intencionalidade” e “planejamento” eram suficientes para distinguir o trabalho realizado pelos homens do trabalho feito pelos animais. Segundo essa autora, sabe-se, ainda que de forma rudimentar, que alguns antropoides se valiam de galhos de árvores para alcançarem os frutos e, em situações como essa, há a intenção associada à utilização de um instrumento. Na visão dessa autora, o que realmente estabelece a diferença entre o trabalho humano e o instinto e a programação dos animais, é que o ser humano possui **liberdade** e pode parar o seu trabalho na hora em que desejar, embora esteja vinculado às amarras contratuais e empregatícias, por exemplo.

Além da liberdade, o ser humano tem a capacidade de desenvolver o seu trabalho de várias formas diferentes, pois a **criatividade** e a **originalidade** são características exclusivas do trabalho humano. A esse respeito, Arendt (2007) faz a distinção entre o *animal laborans* e o *homo faber*. Para essa autora,

o trabalho de nossas mãos, em contraposição ao labor do nosso corpo – o homo faber que 'faz' e literalmente 'trabalha sobre' os materiais, em oposição ao *animal laborans* que labora e 'se mistura com' eles – fabrica a infinita variedade de coisas cuja soma total constitui o artifício humano (ARENDR, 2007, p. 149).

A fabricação, capacidade do ser humano em transformar a matéria natural em objeto coisificado, é para Arendt (2007) um trabalho do *homo faber* denominado por essa autora de reificação. O que caracteriza a fabricação é o fato de que ela é um processo o qual tem um começo e um fim definidos e previsíveis, enquanto o labor está relacionado ao processo vital do corpo e não tem começo nem fim. Acrescenta-se ainda ao trabalho o fato de o processo de fabricação não ser irreversível, pois tudo que é feito pelas mãos humanas pode ser destruído por elas.

Ao estabelecer a diferença entre o labor do corpo ou a atividade do *homo laborans* e o trabalho realizado pelas mãos do *homo faber*, Arendt (2007) advoga que o primeiro garante a subsistência e a manutenção da espécie, enquanto que o segundo não pode prescindir da criatividade e gera um produto duradouro que não necessariamente está relacionado à sobrevivência da espécie humana.

Feitas essas reflexões acerca dos sentidos de trabalho, vamos agora pensar na relação entre ele e a saúde do sujeito. Para tal, partimos do pressuposto de que o trabalho reflete diretamente na vida das pessoas, com desdobramentos positivos e/ou negativos em sua saúde, podendo, nesse sentido, comprometê-la ou favorecê-la (DEJOURS, 1993a, 2004). Para Dejours, o trabalho não é apenas fonte de sofrimento, de doença, mas também um espaço em que podem ser mobilizadas as vivências de prazer e de inventividade, funcionando como promotor de saúde (DEJOURS, 1993a, 2004, 2012a, 2012b).

Os estudos acerca da díade trabalho/saúde mental se destacaram na França após a Segunda Guerra Mundial, nas décadas de 1950 e 1960, a partir das contribuições da Psicopatologia do Trabalho. No Brasil, essa discussão ganha corpo desde os anos 1980 e, atualmente, vários grupos de pesquisadores e estudiosos têm se debruçado sobre tal campo (BRITO, *et al.*, 2003; FREITAS, 2013; MACÊDO, 2010; MENDES, 2007; 2010; MENDES; *et al.*, 2010; MENDES & ARAUJO, 2012; MENDES, BOTTEGA & CASTRO, 2014; MENDES, MORAES & MERLO, 2013; 2014; NEVES *et al.*, 2004, 2009; SELIGMANN-SILVA, 2011; SZNELWAR & LANCMAN, 2004; dentre outros).

Voltar o olhar para a saúde, sobretudo para a saúde mental no trabalho, mobiliza uma investigação crítica e sistemática acerca do trabalho como é efetivamente realizado. Isso implica que se direcione a atenção para as dimensões simbólicas em que essa atividade se constrói, o que envolve não apenas aspectos não perceptíveis e não previstos antecipadamente como também as relações subjetivas do trabalhador com sua atividade, o sofrimento decorrente das vicissitudes do trabalho. Em outras palavras, para refletir sobre a relação entre saúde e trabalho, há que se considerar o trabalhador como um sujeito singular, portador de uma história permeada por desejos, aspirações, objetivos, características bastante peculiares, ou seja, que diferem uma pessoa de outra.

Segundo Jussara Brito, Milton Athayde & Mary Yale Neves (2003), como a experiência trabalho é parte constituinte da espécie humana e estruturante da vida psicológica, torna-se impossível discutir saúde sem fazer referência a pessoas trabalhando, embora se reconheça

que há tanta gente trabalhando e que, ao mesmo tempo, está adoecendo ou já está doente.

Como dito anteriormente, o trabalho se apresenta como um importante operador de saúde, podendo ter desdobramentos positivos ou negativos na saúde dos sujeitos. Então, a questão que se coloca não é o **trabalho** ou o **não trabalho**, e sim qual o tipo de trabalho a que estamos submetidos, ou seja, trabalhar para quê, para quem, por quanto tempo, em que condições e formas de organização do trabalho (DEJOURS, 1993a).

Dejours (2004) realça a centralidade do trabalho. Para esse autor, o trabalho funciona como um ‘mediador privilegiado’ e essa centralidade é percebida na construção da identidade, na realização do sujeito que trabalha e na saúde mental. “A centralidade do trabalho é observada na mediação entre o singular e o coletivo, entre a subjetividade e o campo social” (p. 138).

Assim, para discutirmos a relação entre trabalho e saúde mental, escolhemos como cenário a educação e como sujeitos os professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. A fim de emprendermos essa discussão, alicerçamo-nos numa concepção dinâmica da saúde (BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2003; CANGUILHEM, 2006; CAPONI, 1997, 2009; 2013; DEJOURS, 1993a, 2004; RAMMINGER, 2008), na problematização do construto Trabalho (ALBORNOZ, 2008; ARENDT, 2007; BRAVERMAN, 1987; DEJOURS, 2004, 2012b) e nas contribuições da Psicodinâmica do Trabalho (DEJOURS, 1993a, 1993b, 1994, 2004, 2007, 2012a, 2012b). Optamos, como recorte para o desenvolvimento da pesquisa, pelo *Campus* Recife, por ser o maior (no tocante ao número alunos, de cursos oferecidos e de servidores, e, conseqüentemente, em estrutura física), e o mais antigo dentre os *campi* do IFPE.

Faz *mister* discutir aqui o percurso acadêmico que me direcionou ao encontro com a temática saúde mental e trabalho. Desde a Graduação em Psicologia, tive a oportunidade de participar como aluna extensionista/pesquisadora do Grupo de Pesquisa Subjetividade e Trabalho (GPST) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a partir do Programa de **Formação** em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas, entre os anos de 2002 e 2005. Este projeto foi desenvolvido em parceria com os pesquisadores e acadêmicos da UFPB e os (as) professores (as) da rede municipal de João Pessoa – PB, numa perspectiva de articulação entre o conhecimento científico e o saber-fazer técnico-prático, a partir do diálogo e debate crítico que possibilitaram a construção de uma Comunidade Ampliada de Pesquisa para compreender/transformar as

relações entre saúde mental e trabalho, considerando-se as relações de gênero.

Essa profícua experiência no GPST despertou em mim o desejo de conhecer mais o mundo do trabalho e de aprofundar os meus conhecimentos na díade saúde mental/trabalho, direcionando-me a eleger essa temática como objeto de estudo do meu trabalho de conclusão de curso (Graduação) e também da minha dissertação de Mestrado. A categoria (recorte) escolhida para realização da parte empírica do estudo no Mestrado não foi a docência, retornando ao universo de professores a partir deste trabalho de tese.

As pesquisas acerca da atividade docente começaram a se difundir no Brasil a partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980, período em que se proliferaram estudos na área de **trabalho e educação** e cujos temas centrais eram a natureza do trabalho docente, a organização dele e a gestão da escola. As pesquisas, nesse momento, davam ênfase à natureza do trabalho docente, à mais-valia e à sua observação, ou não, nas escolas, à autonomia e/ou alienação na escola (MANCEBO, 2007). Deise Mancebo (2007) destaca que, apenas no final dos anos 1980, observa-se um deslocamento nesses estudos, quando eles se encaminham para aspectos culturais, raciais e/ou étnicos, para os estudos das relações de gênero como também para as questões de subjetividade.

A partir dos anos 1990, os estudos sobre o trabalho docente são direcionados à formação docente e à sua “profissionalização”. Ainda segundo Mancebo (2007, p. 467), ocorre nesse período uma ressignificação da formação docente, o que, por sua vez, direciona o foco para o desenvolvimento das competências, a qual passa a estar na ordem do dia. Desde então, “os saberes da prática” e os “conhecimento tácitos” vão assumir um lugar central na ação pedagógica (aspas da autora).

Menga Lüdke e Luiz Alberto Boing (2007) realizaram um levantamento bibliográfico dos estudos publicados na Revista *Educação & Sociedade*, um dos mais importantes periódicos do país na área educacional, em que analisaram os seus quase cem números de publicações voltadas para a temática do **trabalho docente**. As análises desses materiais permitiram aos autores categorizar quatro grandes blocos ou temáticas de interesse por parte dos estudiosos na área, quais sejam: sindicatos e organizações docentes; o trabalho docente e as políticas públicas; profissão, profissionalidade, identidade e desenvolvimento profissional; e um último bloco que os autores denominaram de “a fisionomia do trabalho docente hoje”.

O levantamento realizado pelos autores supracitados corrobora outros estudos que apontam os principais motivos para esse deslocamento nas pesquisas referentes à temática docente (BOSI, 2007; MANCEBO, 2007; MAUÉS, 2010). Dentre esses motivos, destacam-se as políticas educacionais iniciadas nos anos 1980 que, dentre outros redirecionamentos, passam a exigir do professor uma formação com habilidades e competências voltadas a um mercado de trabalho competitivo, consequência de um mundo cada vez mais globalizado.

Olgaíses Maués (2010) assinala que a Reforma do Estado brasileiro, iniciada nos anos 1990, é um marco referencial para entendermos a importância que a educação superior passa a ter nas estratégias governamentais, direcionando, assim, a pauta da educação para as Agendas governamentais.

As políticas públicas voltadas para a educação, o processo de reestruturação produtiva, os mercados abertos e o avanço da globalização são questões de ordem política e econômica relacionadas à educação e ao seu redirecionamento a fim de dar-se conta das mudanças próprias de um cenário em que a educação se coloca como protagonista do crescimento e do desenvolvimento do país.

A opção por estudarmos a situação de trabalho docente, escolhendo como palco o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, a partir da categoria dos trabalhadores docentes, também não é fruto do acaso, mas decorre de uma preocupação social e – por que não dizer? – política e econômica, a fim de compreendermos melhor as mudanças em processo que repercutem diretamente no fazer e na prática do professor do IFPE. Para tanto, almejamos analisar a relação entre a atividade docente e a saúde mental dos professores do IFPE, enfatizando as principais estratégias de defesa e enfrentamento desenvolvidas por esses profissionais para lidarem com as demandas da profissão.

Buscamos, também, compreender a interface da atividade docente com o processo de construção da subjetividade desses professores, como também analisar em que medida o trabalho desses professores oportuniza a construção da identidade, favorecendo o bem-estar e a saúde mental deles, ou, em contrapartida, como ele se desdobra em fonte de sofrimento e/ou adoecimento.

Pretendemos, ainda, contribuir, a partir dos achados deste estudo, com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, para que a direção e os profissionais engajados nessa instituição possam refletir sobre suas práticas e redefinir as suas políticas. Ademais, verificamos que as pesquisas e os estudos sobre a

educação técnica e tecnológica ainda se encontram como um campo a ser explorado. Dessa forma, desejamos dar nossa contribuição para ampliar o debate e a reflexão acerca desse tema.

Para contemplarmos o nosso objeto de pesquisa – a relação entre trabalho e saúde mental dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), a partir dos enfrentamentos do sofrimento e os processos de adoecimento (psíquico) desenvolvidos por esses profissionais no exercício de sua atividade –, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- identificar as condições e formas de organização do trabalho às quais estão submetidos os professores do IFPE;
- analisar as vivências de prazer e sofrimento, e os processos de adoecimento (psíquico) decorrentes da atividade docente;
- refletir em que medida o trabalho desempenha um papel fundamental na construção da identidade (sempre inacabada) dos docentes do IFPE;
- analisar os enfrentamentos desenvolvidos pelos professores para gerirem o sofrimento e/ou processos de adoecimento (psíquico) relacionados à atividade de trabalho;
- verificar os motivos das licenças de saúde e dos afastamentos do trabalho, e analisar se estes estão relacionados, ou não, à atividade docente.

No intuito de problematizarmos o nosso objeto de estudo, apresentamos, no capítulo 1, os aportes teóricos que nos auxiliaram a refletir sobre a saúde mental e a sua interface com o trabalho. Discutimos a concepção de saúde defendida por Canguilhem (2006) e elegemos como suporte teórico a Psicodinâmica do Trabalho.

O capítulo 2, intitulado “Trabalho docente: uma trajetória de avanços, continuidades e recuos”, discute as publicações acerca da díade saúde mental/ trabalho docente que foram levantadas a partir dos seguintes domínios: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e *Revista Educação & Sociedade*. Problematicamos as características do trabalho docente desde o seu surgimento, quando esteve vinculado a um sacerdócio ou a uma vocação, até se tornar uma profissão. Abordamos, ainda, a problemática da precarização, da desvalorização e da intensificação do trabalho docente.

No capítulo 3, apresentamos o percurso metodológico por nós adotado para apreendermos a díade trabalho/saúde mental. Ancoramo-

nos numa abordagem de cunho qualitativo, em que elegemos a entrevista semiestruturada como ferramenta para propiciar o acesso às vivências de trabalho, pois, segundo Dejours (2004), é somente pelo recurso à palavra que podemos ter acesso a essas vicissitudes.

Seguimos com a análise e a discussão do material bibliográfico, das entrevistas realizadas, como também das impressões suscitadas e registradas no diário de campo, e apresentamos, no capítulo 4, a primeira parte dessas reflexões, a qual intitulamos: “O ‘fazer’ docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE – *Campus* Recife: as condições e a organização do trabalho numa instituição centenária”.

No capítulo 5, prosseguimos com as análises e apresentamos a segunda parte das reflexões suscitadas. Intitulamos esse capítulo: “Do sofrimento patogênico e/ou os processos de adoecimento ao prazer no trabalho: as estratégias e os enfrentamentos elaborados pelos docentes na (re)conquista da sua saúde”.

Apresentamos por fim, algumas considerações sobre o caminho percorrido neste estudo. Retomamos os aspectos mais relevantes que se apresentaram durante o seu desenvolvimento e apontamos possibilidade para estudos e desdobramentos futuros.

CAPÍTULO 1 – APORTES TEÓRICOS

No presente capítulo, propusemo-nos a refletir sobre a concepção de saúde e a sua relação com o trabalho. Para empreendermos essa reflexão, baseamo-nos, principalmente, nas ideias de Georges Canguilhem (1904-1995) sobre o binômio saúde/doença, registradas na obra epistemológica *O normal e o patológico*, em que o autor apresenta uma visão dinâmica, vitalista e antimecanicista acerca desses construtos.

Para procedermos à discussão acerca desse binômio, consideramos uma interseção com a concepção de trabalho, problematizada neste estudo com a ajuda das reflexões de Christophe Dejours (1993, 2004, 2012). Ancoramos-nos na Psicodinâmica do Trabalho para nos subsidiar na compreensão dessa díade. Assim, buscamos analisar a relação entre trabalho e saúde mental dos professores do IFPE a partir dos enfrentamentos desenvolvidos por esses profissionais para lidarem com o sofrimento oriundo da atividade.

A SAÚDE EM DISCUSSÃO

Canguilhem abre uma perspectiva de análise a partir de uma especulação filosófica em que busca compreender alguns dos métodos e das conquistas da Medicina no tocante à renovação e, por conseguinte, à retificação na compreensão do binômio saúde/doença. O autor propõe um contraponto à filosofia da ciência médica francesa, a qual objetiva determinar o conjunto de regras e técnicas que devem nortear a racionalidade do método científico (RAMMINGER, 2008). Porém, para Canguilhem (2006, p. 06), a filosofia não deve se preocupar apenas com o método científico, e sim com a construção histórica em que o conhecimento se produz, voltando o seu objeto para os “problemas humanos concretos”.

A reflexão à qual se propõe Canguilhem está circunscrita no exame dos postulados propostos por Augusto Comte, Claude Bernard e René Leriche e na crítica a esses postulados. Essa reflexão está na primeira parte do livro, em que o autor levanta o seguinte questionamento: “Seria o estado patológico apenas uma modificação quantitativa do estado normal?”. Canguilhem desconstrói essa concepção, até então hegemônica na Medicina, que considera o patológico como uma variação quantitativa do normal. Assim, abre outras perspectivas de análise para as concepções e variações dos estados normal e patológico.

Augusto Comte adota a perspectiva de que “todas as doenças aceitas como tal são apenas sintomas, e que não poderiam existir perturbações das funções vitais sem lesões de órgãos, ou melhor, de tecidos” (*apud* CANGUILHEM, 2006, p. 17). A visão de Comte nos encaminha para uma aproximação direta entre a patologia e a fisiologia, devido à qual todas as doenças consistiriam no excesso ou na falta de excitação dos diversos tecidos abaixo ou acima do que constitui o estado normal, o que nos remete a uma variação quantitativa.

Comte considera que a doença coincide essencialmente com os fenômenos da saúde, que só diferem dela pela intensidade. Nesse sentido, o estado patológico não difere do estado fisiológico; ao contrário, ambos apresentam-se como análogos, constituem-se enquanto um prolongamento, sem jamais poder produzir fenômenos novos. Canguilhem critica o caráter abstrato dessa perspectiva defendida por Comte e, como não encontra um exemplo de natureza médica para ilustrar as suas ideias, recorre ao apontado por Sigerist (*apud* CANGUILHEM, 2006):

durante a digestão, o número de glóbulos brancos aumenta. O mesmo acontece no início de uma infecção. Consequentemente, esse fenômeno é ora fisiológico, ora patológico, segundo a causa que o provocou (CANGUILHEM, 2006, p.22).

No tocante às ideias defendidas por Claude Bernard, Canguilhem (2006) argumenta que são em certa medida um prolongamento das ideias de Comte, embora o autor não o referencie quando se trata da discussão acerca da diferença entre o normal e o patológico. Segundo Canguilhem, a continuidade dos fenômenos patológicos e os fenômenos fisiológicos correspondentes são uma repetição monótona, mais que um tema, na obra de Claude Bernard.

A doença tem uma função normal correspondente da qual ela é apenas expressão perturbada, exagerada, ou diminuída. A saúde e a doença não são dois modos que diferem essencialmente, como considerava a Medicina antiga, argumenta Claude Bernard e que defende:

é preciso não fazer da saúde e da doença princípios distintos, entidades que disputam uma à outra o organismo vivo e que dele fazem o teatro de suas lutas. Isso são velharias médicas. Na realidade, entre essas duas maneiras de ser há

apenas diferenças de grau: a exageração, a desproporção, a desarmonia dos fenômenos normais constituem o estado doentio (apud CANGUILHEM, 2006, p. 38).

As ideias de Claude Bernard apresentam o binômio saúde/doença como uma variação quantitativa. Diferentemente de Comte (um filósofo), Claude Bernard (um cientista) apresentou, para sustentar os seus princípios de patologia, argumentos controláveis, protocolos de experiências e, sobretudo, métodos de quantificação dos conceitos fisiológicos.

Apesar das diferenças de pensamento entre Comte e Claude Bernard, segundo a análise de Canguilhem (2006), esses autores têm em comum a concepção de patologia como uma variação quantitativa do estado normal, “a ideia positivista fundamental de que o saber (ou a ciência) vem antes do agir (ou da técnica)” (RAMMINGER, 2008, p. 11). O pensamento de Canguilhem vai na direção contrária à desses autores, já ele que defende uma concepção qualitativa do processo saúde/doença, em que a Medicina se coloca como uma técnica para restabelecer o equilíbrio do corpo, sendo esta inclusive esta a função da terapêutica.

Canguilhem defende que um fato só pode ser considerado patológico quando levamos em consideração a totalidade do organismo. Segundo esse autor,

é certo que, em medicina, o estado normal do corpo humano é o estado que se deseja restabelecer. Mas será que se deve considerá-lo normal porque é visado como fim a ser atingido pela terapêutica, ou, pelo contrário, será que a terapêutica o visa justamente porque ele é considerado como normal pelo interessado, isto é, pelo doente? (CANGUILHEM, 2006, p. 86).

A segunda questão é justamente a defendida por Canguilhem (2006, p. 86), para quem a Medicina existe como “a arte da vida porque o vivente humano considera, ele próprio, como patológicos” certos estados ou comportamentos, devendo estes serem evitados ou corrigidos, pois se apresentam à polaridade dinâmica da vida como “valores negativos”. O autor argumenta que, em se tratando de ‘valor’, esse só pode ser atribuído a um fato biológico por “aquele que fala”, ou seja, obrigatoriamente, pelo sujeito, conforme retomaremos adiante.

Canguilhem recorre ainda às ideias propostas por Leriche para problematizar o binômio saúde/doença. As ideias difundidas por Leriche para definir saúde e doença se popularizaram e abriram possibilidades para alguns debates: “a saúde é a vida no silêncio dos órgãos” e, de forma inversa, a “doença é aquilo que perturba os homens no exercício normal de sua vida e em suas ocupações e, sobretudo, aquilo que os faz sofrer” (*apud* CANGUILHEM, 2006, p. 57).

Em outras palavras, Leriche demonstra que o silêncio dos órgãos não equivale necessariamente à ausência de doença, a despeito de lesões que existem nos organismos ou perturbações funcionais que, durante muito tempo, estão silenciadas ou não perturbam o sujeito. Logo, como não se apresentam para o sujeito como doenças, tais lesões são imperceptíveis para aqueles cuja vida elas colocam em perigo. Segundo Canguilhem,

achamos, assim como Leriche, que a saúde é a vida no silêncio dos órgãos; que, por conseguinte, o normal biológico só é revelado, como já dissemos, por infrações à norma, e que não há consciência concreta ou científica da vida, a não ser pela doença (CANGUILHEM, 2006, p. 80).

A doença pode existir para a ciência mediante a constatação do médico, mas ainda não se ter concretizado na consciência do sujeito. Nesse sentido, Leriche deixa de ver a doença como uma entidade anatômica para considerá-la uma entidade fisiologista, mas que deve passar pelo crivo do doente, daquele que a sente.

Segundo Canguilhem (2006), Leriche define doença por seus efeitos, a exemplo da dor, um efeito que prima por uma consciência concreta, ou seja, um sujeito que sente. O autor se apoia nas ideias difundidas pelo médico Leriche para defender uma concepção qualitativa em relação à saúde, argumentando que a Medicina é mais uma técnica do que uma ciência (RAMMINGER, 2008). Nesse sentido, é a clínica que deve informar os estudos teóricos (ciência), e não o contrário.

A partir dessas reflexões que revolucionam o pensar da Medicina moderna, Canguilhem empreende uma discussão dinâmica e qualitativa em relação aos conceitos de saúde e doença, normalidade e patologia. Apresentaremos, a seguir, as principais ideias registradas na segunda parte do livro, em que esse autor levanta a seguinte questão: “Existem ciências do normal e do patológico?” (CANGUILHEM, 2006, p. 77).

É importante partirmos dessa problematização, fio condutor das ideias de Canguilhem que se referem ao binômio saúde/doença. Segundo esse autor, a discussão sobre saúde requer que tomemos como de partida o próprio ser vivo, portador de desejos, aspirações, sofrimento, amor, ódio. Isso significa que a saúde tem que ser pensada, sobretudo, a partir de uma perspectiva individual, porque ninguém melhor que o próprio indivíduo para dizer o que está sentindo (CANGUILHEM, 2006). Tal perspectiva nos permite pensar sobre a saúde enquanto uma capacidade de mobilização constante por parte do sujeito no sentido de conquistá-la.

A complexidade do debate sobre a concepção de saúde do ponto de vista da Medicina decorre do fato de esta estar mais preparada para definir doença, na medida em que se refere à saúde apenas como ausência de doença, ou seja, define-a a partir da negação. O sentido de saúde, entretanto, extrapola o de ausência ou do antônimo de doença. Canguilhem (2006) abre uma perspectiva de análise que aponta a saúde e a doença como dimensões constitutivas do processo dinâmico que é a vida, estando cada uma delas contida uma na outra (NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2006).

Ao apontar a saúde e a doença como dimensões dinâmicas da vida, Canguilhem (2006, p. 83) entende que a doença é “um julgamento de valor virtual” que compreende os valores negativos, pois estar doente associa-se àquilo que é indesejável, a um sentimento de vida contrariada. Inversamente, o que é desejado na saúde é uma vida longa, a capacidade de reprodução, de trabalho, a força, a resistência à fadiga, a ausência de dor, a plenitude de existir. Portanto, os julgamentos desses ‘valores’ só poderão ser apontados pelo sujeito que sente, e o desafio da Medicina é justamente determinar quando os seres humanos se sentem doentes, quais são as origens desse fenômeno que é a doença, como ela evolui e que ações a modificam.

Concordamos com Canguilhem (2006) quando ele assinala que pensar sobre a questão da saúde nos remete a uma ‘primeira pessoa’, ou seja, a um sujeito que sente. Isso implica que aquele que sente precisa falar, revelar o que está sentindo, o que é inacessível aos outros. Sem desconsiderar o saber médico, esse autor adverte que a saúde tem que ser definida, sobretudo, a partir de uma perspectiva individual, e a doença só pode ser considerada pela ciência quando esta é sentida pela consciência, quando interrompe o curso da vida ou se torna um obstáculo ao exercício das funções.

De acordo com Jussara Brito, Milton Athayde, & Mary Yale Neves (2003), essa perspectiva não desconsidera o saber científico,

especializado, já que este se faz também necessário à abordagem da questão “saúde” em sua complexidade. Portanto, o saber técnico deve articular-se com a queixa trazida por aqueles que sofrem. O diálogo entre o sujeito e o especialista precisa, desse modo, estar distante do autoritarismo (saber médico) e da passividade (por parte daquele que sente).

Seguindo a linha defendida por Canguilhem, Sandra Caponi (1997; 2009) salienta também que, quando falamos em saúde, estamos fazendo referência a um “corpo subjetivo”. Dessa forma, as questões devem ser apontadas em primeira pessoa, e não em terceira. Esse corpo subjetivo não se opõe ao saber científico ou o desconsidera, pelo contrário, só se sustenta a partir dos princípios desse saber, mas sem deixar de considerar ou de ouvir aquele que sofre.

Canguilhem defende que a saúde, antes de se colocar como um ‘saber’ para a Medicina – seja pela especulação filosófica e/ou teórica, seja pela técnica médica –, é um fenômeno que deve ser ‘sentido’. Aquele que sente deve apontar os limites que o seu corpo coloca para as dimensões da saúde e da doença. Assim, não é por caso que, quando vamos ao médico, a primeira pergunta que nos é colocada é: “O que você está sentindo?”. Ou seja, a queixa deve sempre nortear a prática e o saber médico, e não as teorias.

Para responder ao questionamento empreendido na segunda parte do livro, que julgamos aqui o mais importante pelo fato de o autor discorrer acerca do processo saúde e doença, normalidade e patologia, Canguilhem (2006) prossegue em suas análises a partir de um exame crítico acerca da normalidade e, para tanto, recorre ao “Dicionário de Medicina” de Littré e Robin, segundo o qual “normal” remete a “norma”, “regra”, ou seja, “normal” é definido como aquilo que está “conforme a regra”, é “regular”. O autor ainda se respalda no “Vocabulário técnico e crítico de filosofia” de Lalande para prosseguir com definições do que seria normal: “é normal, etimologicamente – já que norma significa esquadro –, aquilo que não se inclina nem para a esquerda nem para a direita, portanto o que se conserva num justo meio termo” (*apud* CANGUILHEM, 2006, p.85).

Vemos, a partir da análise semântica empreendida por Canguilhem, que o termo “normal” é ambíguo, pois designa um ‘fato’, aquilo que se encontra com frequência, e um ‘valor’, aquilo que deve ser e que só poderá ser julgado por aquele que fala, por se tratar de uma apreciação. A esse respeito disso esse autor argumenta que

a vida não é indiferente às condições nas quais ela é possível, que a vida é polaridade e, por isso mesmo, posição inconsciente de valor, em resumo, que a vida é, de fato, uma atividade normativa (CANGUILHEM, 2006, p. 86).

De acordo com Canguilhem, em filosofia, entende-se por “normativo” qualquer julgamento que aprecie ou qualifique um fato em relação a uma norma que, por sua vez, está subordinada àquele que as instituiu, ou seja, ao ser humano, capaz de instituir as próprias normas de vida. Nesse sentido, esse autor propõe o termo “normatividade biológica”, pois o ser humano não é indiferente ao meio em que vive, na medida em que interage e reage às condições de vida às quais está submetido, mesmo quando elas não lhe são favoráveis, pois ele consegue ser normativo frente aos riscos e às adversidade e flutuações do meio, conseguindo transcendê-los. Diante dessa constatação, Canguilhem (2006, p. 88) conclui que “A vida está bem longe de uma tal indiferença em relação às condições que lhe são impostas; a vida é polaridade”.

O organismo é capaz de reagir e de se defender frente às adversidades impostas pelo meio, e, se essa defesa não fosse possível, viver também não seria. Assim, o normal, para Canguilhem, não deve estar associado ao quantitativo, pois é a vida em si mesma, e só recorrendo a um valor é que se torna possível apreciá-lo. Dessa forma, uma apreciação médica, que avalia o normal a partir do que pode ser quantificado, não consegue apreender em sua totalidade o organismo humano. Nesse sentido, esse autor defende que “a vida é uma atividade polarizada, cujo esforço espontâneo de defesa e de luta contra tudo que é valor negativo é prolongado pela Medicina” (CANGUILHEM, 2006, p. 90).

Canguilhem esclarece ainda que uma confusão etimológica contribui para a aproximação entre os termos “anormal” e “anomalia”. Esta deriva do grego “anomalia” e significa desigualdade, aspereza; ao passo que “omalos”, palavra também de origem grega, designa o que é uniforme, regular, liso; logo, a anomalia remete a *an-omalos*. Ocorre que, erroneamente, a etimologia da palavra “anomalia” deriva não de *omalos* e sim de *nomos*, que designa lei. Por sua vez, o sentido de *nomos*, de origem grega, avizinha-se do significado de *norma*, de origem latina. Por conta disso, o autor adverte que a anomalia designa um fato, uma realidade que se pode descrever, ao passo que anormal, um adjetivo – e, portanto, um qualificador –, remete-nos a um valor, ou seja,

é um termo apreciativo, normativo. Porém, o equívoco na troca dos conceitos gramaticais colocou esses termos como sinônimos (CANGUILHEM, 2006, p. 91).

A anomalia é um fato biológico, adverte Canguilhem, devendo, portanto, ser tratada como um fato que a ciência deve buscar explicar e não apreciar. No entanto, o equívoco na origem desses termos colocou anormal como um conceito descritivo e a anomalia como um conceito normativo. Conforme explica esse autor, do ponto de vista morfológico, a anomalia é definida segundo dois fatos biológicos, o “tipo específico” e a “variação individual” e está relacionada a

um conjunto de traços comuns à grande maioria dos indivíduos que compõem uma espécie, e esse conjunto define o tipo específico. Qualquer desvio do tipo específico, ou qualquer particularidade orgânica apresentada por um indivíduo comparado com a grande maioria dos indivíduos de sua espécie, de sua idade, de seu sexo, constitui o que se pode chamar de Anomalia (CANGUILHEM, 2006, p. 92).

Canguilhem ressalta, ainda, que, definida dessa forma, a anomalia é um conceito puramente empírico ou descritivo, que significa um desvio estatístico. Para que se possa falar em anomalia na linguagem científica, é preciso que se tenha apresentado o que é anormal na linguagem não científica, em que os indivíduos se expressam e com a qual interagem. Isso porque, enquanto a anomalia não tem incidência funcional experimentada pelo indivíduo e para o indivíduo, ela é ignorada, ou é uma “variedade” indiferente.

Dessa forma, é importante que se compreenda que nem toda anomalia é patológica, ou seja, implica *pathos* – sentimento de sofrimento e impotência. Contudo, é a existência de anomalias patológicas que cria uma ciência especial, a qual tende a banir da definição de anomalia qualquer implicação normativa. A anomalia pode se transformar em doença, mas não é, por si mesma, doença. Ela só é considerada doença, quando interrompe o curso de algo.

A distinção entre a anomalia e o estado patológico é bastante importante do ponto de vista biológico, pois remete ao problema da “variabilidade” dos organismos. Canguilhem deposita no próprio indivíduo a responsabilidade de apontar o momento em que começa a doença. Segundo esse autor, não existe fato que seja normal ou

patológico em si; a anomalia e a mutação não são em si mesmas patológicas, elas exprimem outras normas de vida possíveis.

Para Goldstein (*apud* CANGUILHEM, 2006), uma média obtida estatisticamente não permite dizer se determinado indivíduo é normal ou não. O normal não tem a rigidez de um determinativo para todos os indivíduos da mesma espécie, e sim a flexibilidade de uma norma que se transforma na relação deles com condições individuais.

Por conta dessa relatividade, é muito tênue a linha que separa a saúde da doença, o que dificulta identificar onde termina a saúde e começa a doença. Nesse sentido, é o indivíduo quem pode avaliar essa transformação, já que é ele que sofre as consequências da doença, no momento em que se sente incapaz de realizar as tarefas que uma nova situação lhe impõe.

Dessa forma, de acordo com Canguilhem, a doença passa a ser uma experiência de inovação positiva do ser vivo, e não apenas um fato diminutivo ou multiplicativo, algo que o sujeito tinha e deixou de ter, ou que tem de mais ou de menos. Assim, a doença não é considerada uma variação da dimensão da saúde; ela é uma nova dimensão da vida, sendo, ao mesmo tempo, privação e reformulação.

A partir dessas discussões e exames críticos, Canguilhem busca avançar na definição de saúde. Para esse autor, ser sadio e ser normal não são estados totalmente equivalentes. Ser sadio significa não apenas ser normal numa situação determinada, mas ser também normativo nessa e em outras situações eventuais. Ou seja, o que caracteriza a saúde é a capacidade do ser vivo de estabelecer normas, de tolerar e enfrentar as infidelidades e agressões do meio. Estar em boa saúde é poder cair doente e recuperar-se, ou seja, é mais do que se adaptar a uma determinada situação, o que consiste num verdadeiro “luxo biológico” (CANGUILHEM, 2006).

Em síntese, para Canguilhem, o ser humano só julga estar com boa saúde quando se sente mais do que normal, isto é, sentir-se com saúde não é apenas estar adaptado ao meio e às suas exigências, mas também ser normativo, capaz de afirmar novas normas de vida.

Neste estudo, concebemos a saúde como a capacidade dos indivíduos – particular e coletiva – de interagir com o meio em que vivem, sendo ao mesmo tempo produtos e produtores dessas interações. Ou ainda, como a capacidade que cada indivíduo tem de desconstruir algo já dado e que é nocivo, desenvolvendo estratégias e enfrentamentos para a criação de novas regras, escolhendo novas formas de vida possíveis e alternativas às adversidades, e dando um jeito singular ao que já está pronto (BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2003;

CANGUILHEM, 2006; CAPONI, 1997; 2009; 2013; DEJOURS, 1986; 1993a, 2004; LUNARDI, 1999; RAMMINGER, 2008; SILVA & RAMMINGER, 2013).

Portanto, ao discutirmos sobre a concepção de saúde, não poderemos deixar de articulá-la ao trabalho. Falar em saúde implica falar em trabalho, pois ele é central na vida do indivíduo, podendo contribuir tanto de forma positiva para a construção e promoção da saúde, quanto de forma negativa, na medida em que se pode se desdobrar em doença.

Para empreender essa reflexão, recorreremos agora a outro autor que tenta dar conta da definição de saúde: Christophe Dejours (1986, 1993a, 2004). Ao problematizar a questão da saúde em sua relação com o trabalho, esse estudioso defende que o trabalho não é apenas fonte de sofrimento, de doença, pois, dependendo da forma como é organizado, pode constituir um espaço onde é possível mobilizarem-se vivências de prazer e de inventividade, funcionando como promotor da saúde.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, p.99), a "saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não consiste, somente, em uma ausência de doença ou enfermidade". Contudo, para Dejours (1993a), definir saúde como completo bem-estar é difícil e provavelmente impossível, uma vez que esse estado não existe, por se tratar de um ideal, uma ficção e não de uma realidade. Saúde, nesse sentido, é um objetivo sempre a ser alcançado e não um estado. Nessa direção, Brito, Athayde & Neves (2003) chamam atenção para a importância na construção dos ideais e para o fato de que estes devem ser utilizados para afirmar a vida e não apenas de forma defensiva.

Ao dar ênfase à questão da saúde no trabalho, Dejours segue uma linha que se cruza com a traçada por Canguilhem, para quem a saúde no trabalho é um caminho pessoal percorrido pelo trabalhador, uma conquista permanente. Para Dejours (1986), o organismo nunca se encontra num estado estável, ao contrário, está em constante transformação. Assim, se considerarmos essa variabilidade como inerente aos organismos, pensar na saúde como estabilidade é o mesmo que negar essa propriedade dos seres vivos. A promoção da saúde implica, desse modo, respeitar essa variabilidade.

Segundo Dejours (1986, 1993a, 1994, 2004), o trabalho é um elemento fundamental para a saúde. E esse autor vai além ao afirmar que é a organização de trabalho – isto é, a divisão das tarefas, do seu conteúdo e da divisão de seres humanos – que responde pelo prazer e/ou sofrimento no trabalho.

De acordo com esse autor, a organização do trabalho não ataca o corpo diretamente, como ocorre com as condições de trabalho, e sim o funcionamento psíquico das pessoas, ou seja, o desejo do trabalhador, provocando assim o sofrimento. Por outro lado, há organizações do trabalho em que o conteúdo das tarefas pode ser um meio de equilíbrio (sempre instável). Dessa forma, infere-se ser favorável à saúde das pessoas um trabalho que promove um campo de ação que permite ao trabalhador concretizar suas aspirações, suas ideias, enfim, um trabalho que propicia prazer e funciona como mediador de saúde.

Em decorrência disso, Dejours (1986) entende que definir saúde é uma tarefa complexa, pois esse conceito é dinâmico, uma conquista permanente e carece ser sempre retomado, porém algumas noções podem ser antecipadas. Inicialmente se pode conceber saúde como algo que envolve a responsabilidade de cada um, não devendo, portanto, ser delegada inteiramente a outras pessoas. Ela não é um estado de estabilidade, mas, antes de tudo, uma sucessão de compromissos com a realidade; portanto, está em constante transformação. Isso porque, como explica esse autor, "saúde para cada homem, mulher ou criança é ter meios para traçar um caminho pessoal e original, em direção ao bem-estar físico, psíquico e social" (DEJOURS, 1986, p. 11).

É a partir dessa visão dinâmica que concebemos a saúde em sua relação com o trabalho. Tendo esses pressupostos como base, prosseguimos na composição de nossa "caixa de ferramentas" teórico-metodológicas, apresentando, a seguir, uma corrente teórica que também discute a díade saúde/trabalho: a Psicodinâmica do Trabalho. Essa vertente teórica nos auxilia na compreensão da atividade docente, dando-nos subsídios para compreender os enfrentamentos e as estratégias de defesa desenvolvidas por esses profissionais para lidarem com o sofrimento e os processos de adoecimento relacionados ao trabalho, garantindo, assim, a (re)conquista da saúde.

PSICODINÂMICA DO TRABALHO

Ao nos debruçarmos sobre o estudo da díade saúde mental/trabalho, voltando assim o nosso olhar para as vicissitudes que são descortinadas nos contextos de trabalho ou para a análise das situações dinâmicas que emergem do trabalho, recorreremos, conforme notificamos acima, às contribuições da Psicodinâmica do Trabalho (PDT). Tal corrente teórica se originou na França a partir dos pressupostos da Psicopatologia do Trabalho (PPT) e tem Christophe

Dejours como um dos precursores e também um dos principais expoentes.

A Psicopatologia do Trabalho foi fundada após a II Guerra Mundial, entre os anos de 1950 e 1960, por um grupo de médicos pesquisadores liderados por L. Le Guillant. No início desses estudos, buscava-se identificar e compreender os efeitos deletérios das situações de trabalho sobre a saúde – especialmente sobre a saúde mental – dos trabalhadores, almejando-se, assim, constituir um diagnóstico das ‘doenças mentais no trabalho’ (DEJOURS, 2007; DEJOURS, 2013).

As publicações, nesse início, foram marcadas por uma visão causalista e, também, determinista sobre a díade saúde mental/trabalho. Além de L. Le Guillant, destacaram-se também os autores P. Sivadon, J. Bégoïn, A. Fernandez-Zoïla. Segundo Dejours (2004), embora fosse criticada tal perspectiva, os estudos nessa época não conseguiam superá-la completamente, pois se voltavam para a relação entre ambientes de trabalho nocivos e suas consequências patogênicas para os trabalhadores (ATHAYDE, 1996; NEVES, SELIGMANN-SILVA & ATHAYDE, 2004).

O objetivo, desse modo, era estabelecer umnexo causal entre as vicissitudes do trabalho e os distúrbios psicopatológicos, identificando síndromes e doenças mentais características. Tal empreendimento não foi bem sucedido porque não encontrou, a não ser em situações de trabalho fortemente *taylorizadas*, transtornos mentais relacionados ao trabalho.

Tal impasse gerou uma interrupção nas pesquisas em Psicopatologia do Trabalho, as quais só vieram a ser retomadas nos anos 1970. Nesse momento, emergiu, na França, uma demanda social voltada às condições psicológicas do trabalho e às suas consequências para a saúde dos trabalhadores. A ênfase recaiu, então, sobre a saúde mental, pois os estudos desenvolvidos até então enfatizavam o processo saúde/doença, evidenciando a doença e as afecções em detrimento da saúde mental (DEJOURS, 1992; DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994). Os eventos de Maio de 1968, ocorridos na França com desdobramentos em outros países, contribuíram para esse direcionamento nos estudos acerca da díade saúde/trabalho.

Os episódios de Maio de 1968, as greves estudantis e dos trabalhadores, as reivindicações sindicais tinham um discurso contrário à sociedade de consumo e à alienação. Nesse contexto, o trabalho passou a ser reconhecido como uma das causas principais de alienação, inclusive pelos estudantes (DEJOURS, 1992). É nesse cenário de greves e reivindicações, que a luta por melhores **condições de trabalho** e pela

sobrevivência do ‘corpo’ (a luta pela saúde do corpo, ou seja, pela integridade física já havia sido superada no início do século vinte com a diminuição dos acidentes de trabalho e a diminuição da jornada de trabalho) foi redirecionada à luta pela saúde mental, tendo a **organização do trabalho** como principal alvo de estudo.

Façamos, agora, uma pausa nessa reflexão a fim de distinguir organização do trabalho de condições de trabalho. A primeira é responsável pelas pressões exercidas ao aparelho psíquico dos trabalhadores e diz respeito à **divisão de homens** – repartição das responsabilidades, hierarquia, comando, gestão, controle etc. – e à **divisão de tarefas** entre os operadores, repartição, cadências, pausas, qual seja, ao modo operatório prescrito para o exercício de determinada atividade (DEJOURS, 1992, 2004; DEJOURS, ABDOUCHELI, 1994). Por sua vez, as condições de trabalho compreendem as pressões físicas (temperatura, pressão, barulho, vibração, irradiação, altitude etc.), mecânicas, químicas (produtos manipulados, vapores, gases tóxicos, poeiras, fumaças, etc.), biológicas (vírus, bactérias, parasitas, fungos) e ergonômicas (segurança, de higiene) dos postos de trabalho.

Segundo Dejours e Abdoucheli (1994), as pressões ligadas às condições de trabalho atuam diretamente sobre o corpo dos trabalhadores, podendo inclusive ocasionar desgaste, adoecimento, ao passo que a organização do trabalho atua sobre o aparelho psíquico, pois envolve as relações intersubjetivas mobilizadas nos contextos de trabalho, sendo estas responsáveis pelas pressões psicológicas que se desdobram no cenário do trabalho.

A Psicopatologia do Trabalho foi o ponto de partida para os estudos da Psicodinâmica do Trabalho, e os achados oriundos das pesquisas clínicas dessa área orientaram Dejours para sua reflexão e consequente postulação teórica. Os estudos desenvolvidos por esse autor nos anos de 1970 deram continuidade aos pressupostos da PPT e seguiram também essa mesma linha estreita e causalista, conforme ele mesmo declara (DEJOURS, 2004, p. 50). Em seguida, esses estudos passaram a percorrer outro caminho, o da **normalidade**. Tais reflexões culminaram na publicação, na França, do seu primeiro livro, intitulado: “Trabalho: Desgaste Mental: Um Ensaio de Psicopatologia do Trabalho”, em 1980, editado no Brasil, em 1987, sob o título “A Loucura do Trabalho: Estudo de Psicopatologia do Trabalho”.

É importante destacar que, mesmo no início dos seus estudos, vinculados ainda à PPT, Dejours (2004) destaca que prefere não mais focalizar as doenças ou afecções mentais, pois os seus achados empíricos o direcionavam para o **sofrimento** e as **defesas** desenvolvidas

pelos trabalhadores no sentido de salvaguardar a sua saúde. Segundo Dejours & Abdoucheli,

por uma derivação, esboçou-se, pouco a pouco, outro modelo teórico que tentava dar conta dos dados empíricos, buscando sobretudo tematizar o sofrimento no trabalho e as defesas contra a doença (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994, p. 122).

A PDT parte do pressuposto de que o processo saúde/doença está atravessado pelas relações intersubjetivas presentes nos contextos de trabalho e pela forma como os trabalhadores se organizam. Segundo Dejours (1992), em decorrência do confronto entre um sujeito singular, portador de uma história também particular – portanto, personalizada – e a organização do trabalho, com suas regras, normalizações e imposições – logo, de caráter despersonalizante – surge a vivência do sofrimento, a partir da qual os trabalhadores vão elaborar estratégias de defesas – tanto em nível individual como coletivo – no sentido de se protegerem dos efeitos nocivos e deletérios do trabalho e não caírem no processo de adoecimento.

Aos poucos, os estudos da PPT vão sendo direcionados para o sofrimento oriundo das vicissitudes do trabalho, que passa a ocupar um lugar central na teoria, pois os achados clínicos assinalam que o trabalho tem efeitos poderosos sobre o sofrimento psíquico, podendo assim agravá-lo, levando o indivíduo à descompensação psíquica ou, ao contrário, atenuá-lo, subvertê-lo e mesmo transformá-lo em prazer (DEJOURS, 2007). As estratégias defensivas coletivas se colocam como mecanismo fundamental para essa transformação do sofrimento para “aquém da doença mental descompensada” (DEJOURS, 2004, p. 51). Assim, a partir desses achados empíricos, os estudos da PPT demarcam uma reviravolta epistemológica, em que a normalidade surge como enigma central de investigação e análise.

As questões que se colocam a partir de então são as seguintes: Como fazem os trabalhadores para não descompensarem ao se verem mergulhados nos constrangimentos oriundos da atividade de trabalho? Como eles conseguem salvaguardar o equilíbrio psíquico (visto como sempre instável) frente às pressões psíquicas do trabalho, sem descompensarem?

A PPT tem por objeto o estudo do ser humano no trabalho. A ênfase recai sobre a organização do trabalho e as forças e as pressões

que ela mobiliza nos trabalhadores. As pesquisas e as intervenções desenvolvidas ao longo dos seus estudos, que Dejours (posteriormente direcionou para a PDT) denomina de **Clínica do Trabalho**, buscam descortinar o conteúdo simbólico que emerge dessa relação homem-trabalho, ou seja, os aspectos invisíveis e subjetivos que ocorrem nas situações de trabalho, dentre eles o sofrimento oriundo dessas vicissitudes e as defesas elaboradas pelos trabalhadores no sentido de resistir às pressões do trabalho e subvertê-las em prazer.

É nesse íterim que a PPT redefine o seu objeto de pesquisa e análise e se volta para compreender o sofrimento e as estratégias de defesa, principalmente coletivas, elaboradas pelos trabalhadores no desenvolvimento das atividades. O sofrimento para a PPT é concebido como uma “vivência subjetiva intermediária entre doença mental descompensada e o conforto (ou bem-estar) psíquico” e não necessariamente como sinônimo de doença, colocando-se, assim, como um agente intermediário entre a dor, o mal-estar, o adoecimento e as vivências de prazer e bem-estar no trabalho (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994, p. 127).

O sofrimento é uma vivência subjetiva que cada um empreende no sentido de lutar contra as forças impostas pela organização do trabalho as quais empurram o sujeito para a descompensação ou a doença mental. Num primeiro momento dos estudos da PPT, o sofrimento aparece como uma vivência negativa. Porém, ao revisitar os seus achados e as suas investigações clínicas, e ainda como uma consequência da sua reviravolta teórica e metodológica, Dejours discorre sobre a distinção entre o **sofrimento patogênico** e o **sofrimento criativo**.

O primeiro ocorre quando as defesas desenvolvidas pelos trabalhadores não foram suficientes para transformá-lo em prazer, ou seja, quando as possibilidades de adaptação frente à organização do trabalho foram esgotadas. O sofrimento patogênico emerge quando todas as margens de liberdade na transformação, gestão e aperfeiçoamento da organização do trabalho foram tentadas, ou seja, o sujeito já utilizou todas as suas manobras frente às pressões e à rigidez da organização do trabalho e não conseguiu suplantá-las. Sentimentos como o medo, a frustração, o aborrecimento ou a impotência se sobressaem no teatro do trabalho, conduzindo o sujeito a essa forma negativa do sofrimento. A esse respeito, Dejours e Abdoucheli assim se colocam:

quando foram explorados todos os recursos defensivos, o sofrimento residual, não compensado, continua seu trabalho de solapar e começa a destruir o aparelho mental e o equilíbrio psíquico do sujeito, empurrando-o lentamente ou brutalmente para uma descompensação (mental ou psicossomática) e para a doença. Fala-se então de sofrimento patogênico (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994, p. 137).

O sofrimento tem raízes na história singular de cada sujeito, logo está ligado aos anseios e às expectativas de cada trabalhador frente à organização do trabalho, a um homem ou a uma mulher que pensa sobre a situação, tem sentimentos de amor e ódio, interage, nega, reage, movimenta-se de forma dinâmica frente às situações de trabalho. Estamos, pois, no domínio da subjetividade. Segundo Dejours (2007, p. 29), tanto o sofrimento quanto a subjetividade são invisíveis, não podem ser previstos ou antecipados pela organização do trabalho e, assim como a dor e o prazer, “são vivenciados de olhos fechados”.

Entre as pressões do trabalho e a descompensação psíquica, situa-se um sujeito que é capaz de compreender a situação, de reagir e defender-se, sendo essas reações de defesa elaboradas a partir da história de cada um e da forma como o trabalho ecoa ou possui **ressonância** (simbólica) em sua vida (ponto que retornaremos adiante). Para a PPT, o desafio que se coloca para o sujeito não é eliminar o sofrimento, mas transformá-lo em criatividade, em prazer (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994). Quando isso acontece, ocorre o sofrimento criativo, um benefício à saúde mental. Portanto, o trabalho beneficia a construção da **identidade** (vista sempre como inacabada ou em construção) e passa a funcionar como um agente promotor de saúde.

A normalidade frente às vicissitudes do trabalho é mediatizada pelas vivências de sofrimento e pelas defesas, estratégias complexas e rigorosas, desenvolvidas pelos trabalhadores durante a execução das atividades (sobre as quais discorreremos adiante). Essas estratégias são mobilizadas pelos trabalhadores em seus locais de trabalho, ou seja, são “estratégias fundamentalmente intencionais”, e não “um conjunto de ações e de reações, de estímulos e respostas” (DEJOURS, 2004, p. 52). Concebendo, então, a **normalidade** como enigma aberto para a liberdade e para as vivências de prazer no âmbito do trabalho, Dejours rompe com a visão causalista acerca da díade saúde/trabalho e com os modelos provenientes do Behaviorismo, da Psicologia Experimental e da Patologia. Ao tomar a normalidade como mola propulsora da

compreensão e análise das vivências que emergem no trabalho, esse autor propõe, num segundo momento, a nomenclatura **Psicodinâmica do Trabalho** em detrimento de Psicopatologia do Trabalho (ATHAYDE, 1996; NEVES, SELIGMANN-SILVA & ATHAYDE, 2004). Isso implica, segundo Dejours,

sobretudo, conceber a normalidade como produto de uma dinâmica humana em que as relações intersubjetivas – na construção das estratégias defensivas, ou mesmo ofensivas, contra o sofrimento – ocupam lugar central (DEJOURS, 2004, p. 52).

Como vimos, para enfrentar o sofrimento oriundo do trabalho, os trabalhadores recorrem às estratégias defensivas fundamentalmente coletivas, uma defesa que eles desenvolvem para se protegerem dos constrangimentos impostos pela organização do trabalho, uma forma específica de **cooperação** que emerge do coletivo de trabalhadores para lutarem juntos contra o sofrimento. As estratégias defensivas, para Dejours (2004, p. 17), “desempenham um papel relevante nas capacidades de cada um na resistência aos efeitos desestabilizadores do sofrimento”.

Essas estratégias têm por finalidade modificar e transformar a percepção que os trabalhadores têm da realidade que os faz sofrer, já que funcionam suavizando, ou mesmo eufemizando os constrangimentos mobilizados nas situações de trabalho. Em outras palavras, como os trabalhadores não conseguem vencer a rigidez das pressões organizacionais, as estratégias defensivas são elaboradas no sentido de minimizar a percepção que eles têm dessas pressões desencadeadoras de sofrimento (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994).

Em síntese, os trabalhadores protegem-se dos efeitos deletérios do trabalho sobre a sua saúde mental desenvolvendo as estratégias defensivas como uma ‘saída’ para minimizarem o sofrimento e não adoecerem. Sofrem, mas possuem a liberdade e a autonomia na construção dessa ‘saída natural’ para darem outro destino ao sofrimento.

Segundo Dejours e Abdoucheli (1994, p. 128), uma vez que são mobilizadas as estratégias defensivas, os trabalhadores saem de uma posição passiva e colocam-se como agentes diante das pressões patogênicas do trabalho. Para esses autores, a mobilização das estratégias defensivas é uma operação “estritamente mental”, que não

modifica a realidade das pressões patogênicas, mas o impacto que elas têm sobre o funcionamento psíquico.

Essas estratégias funcionam a partir de um consenso partilhado pelo grupo de trabalhadores. Assim, representam **regras** construídas e pactuadas pelo coletivo e pressupõem a cooperação dos membros do grupo. Para Dejours (2004, 2012b), o trabalho desempenha um papel fundamental na formação do espaço público, coletivo, uma vez que trabalhar não é tão somente produzir, mas viver junto, o que pressupõe a cooperação.

Entretanto, Dejours (2004, 2012b) adverte que a cooperação é um grau suplementar na complexidade e na integração da organização do trabalho e está relacionada à vontade das pessoas de trabalharem juntas e superarem coletivamente as contradições que surgem no curso do trabalho. A cooperação pressupõe a liberdade dos indivíduos na condução das suas atividades. Conforme dissemos anteriormente, as estratégias defensivas coletivas funcionam como uma negação coletiva à realidade que mobiliza o sofrimento. Por meio desse procedimento, uma nova realidade é construída.

Não estariam, contudo, essas estratégias ‘mascarando’ o sofrimento e deixando os trabalhadores acomodados quanto às tentativas de transformação das condições de trabalho desestruturantes? Em resposta a essa questão, Dejours (2012b) afirma que esse risco passa a existir quando as estratégias defensivas se tornam um objetivo em si mesmo, ou seja, quando o que antes era visto simplesmente como defesa face ao sofrimento passa a ser considerado como promessa de felicidade, ou como uma defesa da defesa. Segundo Dejours e Abdoucheli (1994), quando isso acontece, passa-se do plano da estratégia defensiva para o domínio de uma **ideologia defensiva**.

Diante dessa colocação, advém outra questão: não estariam as estratégias defensivas reforçando os constrangimentos impostos pela organização do trabalho, a ponto de os trabalhadores ficarem alienados aos processos, às cadências e às exigências da organização? Para Dejours e Abdoucheli (1994), esse risco ocorre quando os trabalhadores saem do plano da defesa para o domínio da ideologia defensiva, ou seja, a alienação ocorre quando a defesa é convocada a todo instante, deixa de ser uma saída ‘natural’ para a economia psíquica e passa a ser um objetivo em si mesma.

Ademais, os sistemas defensivos podem ser utilizados, sim, a favor da organização do trabalho. Dejours (2004, p. 145) apontou essa exploração a partir dos estudos das indústrias de processos (petróleo, cimento, papel-celulose, dentre outras) e, segundo esse autor, “este

fenômeno da exploração é bastante corriqueiro”. As organizações de trabalho se valem dessa manobra defensiva, que salvaguarda a saúde dos trabalhadores, para utilizarem-na a favor das metas e da produtividade, levando-os inclusive a processos de autoaceleração. Quando isso ocorre, os trabalhadores se encontram no domínio da alienação.

Dejours e Abdoucheli (1994, p. 131) assinalam que, por um lado, na estratégia defensiva, a ‘negação da percepção’ ocorre sobre a realidade de trabalho e se dá pelo coletivo. Tal circunstância confere ao sujeito uma estabilidade psíquica que ele será incapaz de garantir sozinho ou com a ajuda apenas das suas próprias defesas. Por outro, a ideologia defensiva se dá no plano imaginário, logo, ao sair do domínio da realidade para a ordem do imaginário, ocorre um ‘curto-circuito’ entre o real e o simbólico, e o sujeito passa a se defrontar com o domínio da **alienação**.

Quando o sistema defensivo coletivo fracassa, a ansiedade frente às situações deletérias do trabalho deixa de ser um problema coletivo e transforma-se em um problema individual. Dejours (1992) adverte que, quando isso acontece, a ansiedade gerada frente aos constrangimentos do trabalho pode ser desdobrada em comportamentos individuais específicos, como o alcoolismo, em atos de violência ‘antissocial’, ou ainda na descompensação psíquica, desencadeando no sujeito um quadro depressivo, psicótico. Esse autor ainda esclarece que o aparelho psíquico necessita de “portas de saída” para eliminar o sofrimento e, por conseguinte, as estratégias defensivas coletivas operam como um mecanismo eficaz para aliviar as tensões no confronto entre o sujeito e a organização do trabalho, porém, quando essas defesas não são suficientes ou quando não são oportunizadas, o aparelho psíquico lança mão das ‘saídas’ que remetem ao sofrimento patológico.

O debate em torno das estratégias coletivas de defesa nos encaminha a outra discussão, igualmente importante na PDT. É a discussão relativa às regras de trabalho ou às **regras de ofício** (CRU, 1987; ATHAYDE, 1996; DEJOURS, 2012b), as quais sinalizam a existência de um **consenso** entre os trabalhadores quando confrontados com uma mesma situação de trabalho. Segundo Athayde (1996), as regras norteiam todas as relações entre os trabalhadores, organizando-as e dando coesão ao coletivo. A essa ideia Cru (1987) acrescenta que as regras permitem a eclosão de uma **arte de viver** e de uma **língua de ofício** (práticas de linguagem que atravessam a atividade dos trabalhadores), por meio da qual as regras são transmitidas. Segundo Cru (1987, p. 45), “quanto mais as regras agem e estruturam as relações pela base, tanto mais a arte de viver aparece, é entendida. Estamos aqui

no domínio da representação contínua com seus papéis, costumes, língua, história, jogos...”.

As regras são implícitas em seus fundamentos e, portanto, dispensam explicações a seu respeito. “Regras são regras, é tudo. Apenas se pode constatar a sua existência” (CRU, 1987, p. 44). Porém, elas não colocam limite intransponível aos regulamentos; ao contrário, balizam a vida no trabalho, ajudam os trabalhadores a se orientarem. Contudo, para que possam emergir num determinado tipo de trabalho, faz-se necessária a existência de um **coletivo**, pois as regras não são estritamente práticas, técnicas, mas se inscrevem nas relações interpessoais, nas quais a língua de ofício revela sua importância.

Ainda de acordo com Cru (1987), é necessário entender como funcionam e como se constroem as regras, para compreender-se o coletivo. Segundo esse autor, só há coletivo quando vários trabalhadores concorrem a uma obra comum no respeito às regras. Isso significa que um grupo de trabalhadores reunidos num mesmo lugar, trabalhando isoladamente, não compõe um coletivo. Para que haja o coletivo, fazem-se necessários objetivos e regras comuns, assim como a observância deles por parte dos trabalhadores. Cada trabalhador interioriza as regras a seu modo, a seu ritmo e, assim, um coletivo funcionará melhor a partir do momento em que essas regras estiverem interiorizadas.

Para Dejours e Abdoucheli (1994), essas regras não representam apenas macetes, truques ou habilidades pontuais ou isoladas, mas exigem uma articulação coerente no coletivo de trabalhadores e, para tal, a cooperação se coloca como uma prerrogativa. O conjunto de trabalhadores produz a elaboração de verdadeiros princípios reguladores para a ação e para a gestão das dificuldades observadas no curso do trabalho.

Entretanto, o trabalho coletivo ou cooperado que, segundo a Psicodinâmica do Trabalho, é uma condição para um trabalho salutar, não assegura apenas as condições lógicas e as condições cognitivas do trabalho, mas a vontade das pessoas de trabalharem juntas e de superarem em conjunto as contradições e os percalços que surgem na organização do trabalho. Tal mobilização subjetiva no trabalho não pode ser prevista ou antecipada pela gestão do trabalho, ou seja, escapa a uma descrição ou prescrição prévia e registra a liberdade das pessoas em se mobilizarem subjetivamente para gerirem o seu trabalho.

Nesse sentido, faz-se mister destacar que o trabalho, por ser um espaço de relação social ou de mobilização subjetiva, é constituído por relações intersubjetivas. Logo, compreende-se que a organização do trabalho não é singular, mas, antes de tudo, coletiva por envolver todos

os sujeitos nela inseridos. Como cada um está marcado por uma subjetividade, constrói-se, assim, a intersubjetividade no núcleo da organização do trabalho, determinada pela complexidade das relações sociais que nela se desenvolvem.

Decorre desse fato, a impossibilidade de se pensar o trabalho apenas como expressão de singularidades. Na verdade, ele é uma teia em que as relações intersubjetivas se cruzam no sentido de satisfazer os anseios pessoais e os objetivos organizacionais. Dessa relação, emergem inevitavelmente conflitos e contradições, pois as expectativas dos sujeitos nem sempre coincidem com as normas, com as metas e com os valores das organizações, e desse embate surge invariavelmente o sofrimento. Porém, as análises psicodinâmicas do trabalho também têm registrado a existência da **sublimação** e do **sentido** como resultado dessa relação entre o sujeito e o trabalho. Quando isso acontece, há possibilidade para a construção da identidade.

O trabalho funciona como um agente mediador fundamental (não insubstituível) entre o inconsciente e a subjetividade, de um lado, e a esfera política e social, de outro. Quando ocorre essa mediação de forma vigorosa, poder-se-ia afirmar que o trabalho propicia ao sujeito a sublimação, isto é, a possibilidade de satisfação e gozo, pois a sublimação é um processo que permite transformar o sofrimento em prazer mediante a realização pelo trabalho (DEJOURS, 2004; 2012b). Embora se reconheça que nem todas as atividades de trabalho oportunizam a sublimação e algumas até se apresentem como desestruturantes e deletérias, favorecendo, dessa forma, o sofrimento frente aos constrangimentos do trabalho, existem, por outro lado, atividades que se colocam como prazerosas para os sujeitos e são propiciadoras de bem-estar; logo, promotoras de saúde.

A sublimação é um termo advindo da Psicanálise e se refere a uma renúncia do sujeito à meta sexual advinda das pulsões. Em outras palavras, trata-se de uma dessexualização das pulsões e sua substituição por uma atividade socialmente útil e valorizada que, ao crivo da Psicodinâmica do Trabalho, é a atividade de trabalho. Mediante a sublimação, o sujeito redireciona o investimento afetivo que estaria voltado para a sexualidade e destina-o ao trabalho, pois a realidade de trabalho é a saída substitutiva fundamental para tais pulsões (DEJOURS, 2004; MERLO, 2002).

Assim, a sublimação mediante o trabalho mobiliza no sujeito a construção da identidade. Ao funcionar como um agente construtor de identidade para o sujeito, o trabalho beneficia a saúde e mobiliza, por sua vez, vivências positivas que dão sentido e prazer ao que os sujeitos

realizam na atividade de trabalho, operando, assim, como promotor de saúde. Quando tal processo sublimatório acontece, o trabalho possui um significado simbólico para o sujeito, ou seja, o seu sentido ultrapassa a esfera econômica, de subsistência. Reconhece-se, pois, que essa função é importante, pois o sujeito passa a se realizar pelo trabalho e este passa a ter um significado e um sentido primordial para os trabalhadores.

Em se tratando desta discussão que remete ao espaço público e à esfera privada, a Psicanálise rejeita a ideia de sujeito resumido ao *homo economicus* tal qual circunscreveu Taylor no cotidiano das relações de trabalho. A subjetividade, segundo Dejours (2004, p. 166-167), não pode ser relegada ao campo da irracionalidade e do obscurantismo. Dito isso, o autor defende que a subjetividade não pode ser analisada apenas pelo crivo da racionalidade cognitivo-instrumental, mas também a partir da esfera coletiva ou intersubjetiva, uma vez que esta

inscreve-se no social, no ético e no político, principalmente por meio do trabalho. O trabalho é, certamente, o mediador privilegiado e insubstituível entre o inconsciente e o campo social (DEJOURS, 2004, p. 168).

O processo de sublimação no trabalho não ocorre apenas de forma intrapsíquica e por intermédio da identificação do sujeito com o trabalho, de forma que a análise das relações psicodinâmicas no trabalho deve ancorar-se no registro do **fazer**, o que, por sua vez, remete ao coletivo de trabalhadores e à problemática do **reconhecimento** no trabalho, um julgamento que, segundo Dejours (2004, p.171), não se dá sobre o **ser**, e sim sobre o **fazer**, e em que o olhar do **outro** é imprescindível.

Ademais, o caráter socialmente útil e valorizado do trabalho não é espontâneo ou natural, passa por um **julgamento** que não é formulado *a priori*; ao contrário, deve ser reconquistado a cada novo procedimento, por cada indivíduo em sublimação. O objeto sexual inicial deve ser substituído pelo olhar do ‘outro’ no ‘jogo das relações sociais de trabalho’ (DEJOURS, 2004, p. 186).

A dinâmica do reconhecimento se coloca como um elemento essencial para a gestão do sofrimento no trabalho e para a construção de sentido e da identidade do sujeito que trabalha. Assim, ela é analisada pela PDT a partir do julgamento elaborado pelos trabalhadores no sentido de validarem um feito no trabalho, dá-se sobre o fazer ou sobre o ofício, e não sobre a pessoa. Dessa forma, essa dinâmica, segundo

Dejours (1993b; 2004; 2013), pode ocorrer de duas maneiras: pelo **juízo de utilidade** – trata-se do reconhecimento por parte do outro na linha vertical, ou seja, por parte da direção, da hierarquia e, eventualmente, dos clientes; e pelo **juízo de beleza ou estético** – que se refere ao talento pessoal, à inteligência, à habilidade, à originalidade –, que se dá, especialmente, pela linha horizontal, isto é, pelos pares, pelos colegas, pelos membros da equipe ou da comunidade profissional.

O reconhecimento de utilidade é de natureza simbólica, é a legitimidade da escolha, do mérito do sujeito e da qualidade final do trabalho. Não se trata de um reconhecimento material ou de uma indenização em forma de prêmio – ainda que estes últimos possam vir a acentuar ou a reforçar os primeiros. Essa busca pelo reconhecimento é fundamental e está ligada à identidade do sujeito.

O segundo tipo de juízo, o de beleza, só poderá advir dos pares, dos companheiros de trabalho, pois só eles podem assinalar e comentar essas particularidades, além de saborearem os resultados bem-sucedidos. Segundo Dejours (1993b), esse juízo é importante porque é o meio pelo qual se obtém o reconhecimento daqueles que podem exercer o juízo mais severo, mais exigente e mais motivado, pois vem daqueles que possuem as mesmas competências, que têm o mesmo ofício.

Essa última forma de reconhecimento é crucial para a identidade do sujeito, na medida em que ela se situa num contexto social e coletivo, o da **comunidade de pertença**. O pertencer a um grupo propicia a socialização da identidade. A identidade é o que torna cada sujeito único, enquanto que o pertencer é algo por meio do qual o sujeito compartilha traços comuns, semelhantes aos demais membros da comunidade.

A dinâmica do reconhecimento, juntamente com a elaboração das estratégias defensivas, torna-se um veículo para a transformação do sofrimento em prazer mediante as vicissitudes do trabalho. Segundo Dejours (2004, p. 77), “o trabalho oferece amálgama ao conjunto sofrimento e reconhecimento”. Quando não há o reconhecimento, os sujeitos engajam-se em estratégias defensivas para evitarem o adoecimento ou o sofrimento patógeno. Porém, quando tais estratégias se sobressaem e se tornam um objetivo em si, estamos, como vimos anteriormente, sob o domínio da alienação.

De acordo com Neves, Athayde e Seligmann-Silva (2004), o reconhecimento, cuja origem é simbólica, possibilita a construção, por parte dos sujeitos, do **sentido** do trabalho. Essa construção de sentido

está atravessada pela possibilidade de a situação de trabalho atual fazer eco na história pessoal e nas expectativas de cada um. A isso Dejours (2004) chama de **ressonância simbólica**.

A ressonância simbólica remete à relação entre o teatro da situação real de trabalho e o teatro interno herdado do passado, mais precisamente dos primeiros anos de vida, em que o sujeito transfere para o trabalho a curiosidade originária da infância. A Psicanálise denomina de epistemofilia essa curiosidade do sujeito pela sua origem e pelo que esteve em jogo em sua vinda ao mundo.

Numa situação em que se faz possível essa transposição do mundo interno ou do teatro interno para o mundo do trabalho ou o teatro do trabalho, Dejours (2004) assinala que ocorre uma ressonância simbólica. E, quando tal relação é possível, o trabalho revela para o sujeito uma possibilidade de construção de sentido para sua vida e, portanto, coloca-se como um agente que beneficia a identidade. Quando a ressonância simbólica é possível, “o sujeito enfrenta a situação concreta sem necessidade de deixar sua história, seu passado e sua memória no vestiário” (DEJOURS, 2004, p. 293).

A ressonância simbólica é, pois, uma condição necessária para a articulação entre a singularidade do sujeito e as relações intersubjetivas, ou seja, entre o inconsciente e os objetivos organizacionais e do trabalho. O sujeito reatualiza pelo trabalho a sua curiosidade e a sua epistemofilia, associando suas questões interiores com a situação atual do trabalho, pois é a partir do trabalho que ele se engaja nas relações sociais nas quais enxergará as questões herdadas de seu passado e de sua história afetiva.

Nesse ponto, nos parece importante introduzir uma discussão, também fundamental na PDT, que envolve os processos psíquicos mobilizados pelos sujeitos na produção de soluções originais, criativas, inovadoras em face dos desafios enfrentados no trabalho. Trata-se de manifestações de uma forma de inteligência específica, uma **inteligência prática** ou **astuciosa**, que emerge no cotidiano de trabalho a partir do saber, do patrimônio estocado pelos trabalhadores.

Essa inteligência, que está no cerne do ofício, enraíza-se no **corpo**, ou seja, ela passa inicialmente pelos sentidos, que são alertados por uma situação ou por um evento que rompe a rotina ou ocasiona desconforto (DEJOURS, 1993b). Essas mudanças – que podem ser um ruído, um cheiro, um sinal – alertam o corpo e suscitam a curiosidade em busca de uma explicação e de uma solução apaziguadora. Essa dimensão corpórea da inteligência prática dispensa o raciocínio lógico.

Outra característica dessa inteligência prática é que ela está mais voltada aos resultados da ação do que ao caminho utilizado para alcançar os objetivos. Aqui a ênfase é dada ao ‘jogo rápido’, à malícia, à esperteza, à astúcia, opondo-se à inteligência racional. Essa inteligência está voltada para a engenhosidade, dispensa esforços desnecessários e busca obter o máximo e o melhor mediante o mínimo dispêndio de energia.

A inteligência prática está presente em todas as atividades de trabalho e abrange tanto as atividades ditas manuais quanto as intelectuais. Dejours (1993b) chama atenção para o poder **criador** dessa inteligência (esse ponto é fundamental para a PDT e será retomado adiante) e para o fato de ela ser amplamente distribuída entre os homens, podendo estar presente em todas as situações de trabalho. Para Dejours, há uma verdadeira necessidade por parte das pessoas de utilizar essa inteligência e, em contrapartida, a subutilização dela é uma das principais fontes de sofrimento.

A inteligência prática ou astuciosa funciona sempre em relação a uma regulamentação existente. As necessidades do trabalho levam à subversão da organização prescrita. A PDT confere uma importância especial à contribuição trazida pela Ergonomia (DANIELLOU, 2004; GUÉRIN *et al*, 2001; VIDAL, 2002; WISNER, 1994, 2004), que sinaliza a defasagem entre a organização prescrita e a organização real do trabalho, pois é a partir dessa defasagem que a inteligência astuciosa é convocada.

Além das condições psicológicas singulares necessárias para pôr em andamento a inteligência astuciosa, é preciso também observar determinadas condições sociais. O fato de essa inteligência ser sempre transgressiva, ou seja, operar num espaço psíquico privado no sentido de regular a prescrição, demanda que ela passe por uma **validação social**; do contrário, permanecerá confidencial e, eventualmente, objeto de condenação por falta profissional, uma vez que ela é subversiva (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994).

A partir da discussão da inteligência prática, do reconhecimento e da identidade como fontes propiciadoras de prazer no trabalho, Dejours aponta outro destino do **sofrimento**, a **criatividade**, a qual age no sentido de transformar (e não de eliminar) o sofrimento. Já o sofrimento **patogênico** aparece quando todas as margens de manobra para a transformação, gestão e aperfeiçoamento da organização do trabalho já foram utilizadas, quando já foram explorados todos os recursos defensivos, e esse sofrimento se mantém presente.

Quando o sofrimento pode ser transformado em criatividade, ele beneficia a identidade, aumentando a resistência do sujeito ao risco de desestabilização psíquica e somática. O trabalho, nesse caso, passa a funcionar como mediador para a saúde. Ao se levar em conta a “psicodinâmica do reconhecimento”, compreende-se o importante papel que este “juízo” ocupa no destino do sofrimento no trabalho e a possibilidade de sua transformação em prazer (DEJOURS, 2013).

O destino do sofrimento, para a descompensação psíquica ou para o prazer, depende, segundo assinala Dejours (2013), da dinâmica do reconhecimento. O juízo elaborado pelo coletivo de trabalhadores para reconhecerem um feito de outrem no trabalho é fundamental para o registro da construção da identidade do sujeito, e “a identidade se constitui a armadura da saúde mental” (DEJOURS, 2013, p. 3).

Do contrário, se a organização do trabalho não possibilitar a ressonância simbólica e, desse modo, a utilização dos recursos da inteligência prática e a dinâmica do reconhecimento, não será possível a transformação do sofrimento em **prazer** (NEVES; ATHAYDE; SELIGMANN-SILVA, 2004). Para a PDT, os sujeitos não vivenciam apenas dor e sofrimento no trabalho, mas podem também vivenciar prazer; o que não pressupõe que essas vivências se apresentem necessariamente num *continuum*. O prazer e o sofrimento são entendidos como linhas que não se excluem e nem se cruzam obrigatoriamente, embora caminhem em paralelo.

A abordagem da Psicodinâmica do Trabalho busca, portanto, levar em conta a relação homem-trabalho, percebendo-a de forma **intersubjetiva**. O trabalhador não é visto como um indivíduo isolado, mas compreendido como parte ativa das relações com os outros trabalhadores e com os coletivos. Para a PDT, não há uma relação com o trabalho que seja estritamente técnica, cognitiva ou física. A ênfase recai sobre a **vivência subjetiva** e **coletiva** do trabalho e, segundo essa abordagem, só entrando numa **relação intersubjetiva** com os trabalhadores será possível ter acesso à realidade deles.

CAPÍTULO 2 – TRABALHO DOCENTE: UMA TRAJETÓRIA DE AVANÇOS, CONTINUIDADES E RECUOS

Este capítulo trata do universo do trabalho docente, atividade escolhida por nós para problematizarmos a díade saúde mental/trabalho. Para tanto, buscamos conhecer e analisar a relação entre a atividade laboral desenvolvida por esses profissionais e as implicações desta na saúde mental. A fim de alcançar esse objetivo, mantivemos o olhar atento para os enfrentamentos desenvolvidos por esses professores para lidarem com as vivências de prazer e sofrimento e/ou os processos de adoecimento psíquico.

Inicialmente, apresentamos a sistematização das publicações que tivemos acesso a partir do nosso recorte de pesquisa bibliográfica (ver apêndices). Posteriormente, prosseguiremos com a análise e a reflexão acerca desses materiais e também de outras referências na área.

PRODUÇÕES ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO DOCENTE E SAÚDE MENTAL

Para nos apropriarmos dos estudos que abordam a temática em tela, recorreremos inicialmente às publicações na área que constam nos seguintes domínios: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)* e *Revista Educação & Sociedade*. Apresentamos, no Quadro 1 (apêndice 1), o levantamento desses materiais bibliográficos que foi realizado no período compreendido entre maio e julho de 2014.

Para o levantamento de estudos que remetem a essa díade e foram publicados nos domínios CAPES e *SciELO*, utilizamos os descritores: “saúde mental” e “trabalho docente”. Na *Revista Educação & Sociedade*, utilizamos primeiramente os descritores “trabalho docente” e, em seguida, “saúde mental” ou “sofrimento”. Na pesquisa neste último domínio, tivemos que separar os descritores “saúde mental” e “trabalho docente” devido à escassez de publicações que tinham como foco essa relação.

A partir da análise das publicações identificadas, pudemos perceber que o cruzamento entre a área de saúde mental e a de trabalho docente é um campo de pesquisa que vem gradativamente se fortalecendo no âmbito acadêmico, sobretudo nos últimos anos. Ao analisamos o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, percebemos um interesse crescente por parte dos pesquisadores, nos mais diferentes

Estados, sobre temáticas que discutem aspectos, como “Qualidade de Vida”, “Condições de Trabalho”, “Síndrome de Burnout”, “Estresse no Trabalho”, “Readaptação Docente”, dentre outros. No Quadro 2 (apêndice 2), estão registradas as publicações levantadas pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Os trabalhos acima levantados são recentes e foram publicados entre os anos de 2011 e 2012. A temática “trabalho docente” vem sendo desenvolvida desde a década de 1990; portanto, é uma área de estudo explorada há bastante tempo e, por isso, tem uma produção considerável, como o campo da saúde mental em geral. No entanto, percebe-se que o cruzamento da díade trabalho docente/saúde mental é recente, e os estudos que se propõem a fazer essa relação se apresentam como um campo ainda a ser explorado.

Os estudos levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES mostram uma escassez da problematização “saúde mental e trabalho docente”, principalmente no âmbito dos Institutos Federais, embora tenhamos o registro de algumas publicações sobre a saúde de professores no ensino superior, tanto no âmbito público como no privado. A inexistência de trabalhos com esse recorte reforça a relevância deste estudo, que pretende contribuir para descortinar essa relação no âmbito do magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

Apresentaremos, no Quadro 3 (apêndice 3), as publicações levantadas no domínio *SciELO* a partir dos descritores “saúde mental e trabalho docente”.

De acordo com o levantamentos realizado no *SciELO*, pudemos observar que as publicações voltadas para a interface “saúde mental” e “trabalho docente” também se encontram em expansão. Ao fazermos o cruzamento dos descritores “saúde mental” e “trabalho docente”, verificamos, assim como na pesquisa com o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, que os estudos lançados nessa direção estão se fortalecendo nos últimos anos e se voltam principalmente para as condições de trabalho, para as principais patologias e/ou sofrimento psíquico, como também para a qualidade de vida no trabalho, dentre outras.

Conforme dito anteriormente, no último levantamento realizado na Revista *Educação & Sociedade*, utilizamos inicialmente o descritor “trabalho docente” e, em seguida, “saúde mental” ou “sofrimento”. O Quadro 4 (apêndice 4) registra os resultados da pesquisa a partir do descritor “trabalho docente”.

As publicações registradas no Quadro 4 demarcam os caminhos percorridos pelos pesquisadores brasileiros no sentido de problematizar o “trabalho docente”. A partir das análises dessas publicações, pudemos constatar que a denominação “trabalho docente” (TD) norteia os estudos na área desde os anos 1990 e conta com um número significativo de publicações. A escolha do periódico *Educação & Sociedade*, em detrimento de outros que também são específicos nessa temática, justifica-se pelo fato de acreditarmos ser este um dos principais na área e, desde o levantamento inicial dos textos e artigos para nos nortearmos e nos apropriarmos sobre a temática em tela, deparamo-nos com muitas publicações dessa revista.

Observamos, a partir da análise do Quadro 5 (Apêndice 5), que as publicações nesse periódico utilizando o descritor “saúde mental” ou “sofrimento” ainda se apresentam como um campo a ser explorado.

A seção a seguir apresentará uma sistematização e reflexões a partir dessas publicações, como também de outros estudos publicados sobre as temáticas TD, saúde mental, ou ainda a interface “saúde mental e TD”.

REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO DOCENTE E DA SAÚDE MENTAL

Fizemos um apanhado dos aspectos que consideramos importantes para nos subsidiarem na compreensão do saber-fazer docente. Inicialmente, buscamos compreender como a docência se constituiu enquanto uma profissão, uma vez que se apresentou inicialmente como uma prática marcada pela vocação e sacerdócio. Em seguida, refletimos sobre a problemática da feminização, a precarização e a desvalorização do magistério. Abordamos ainda a intensificação desse trabalho e, por fim, a relação entre o TD e a saúde mental, que é o objeto percorrido neste estudo.

TRABALHAR PARA QUÊ?

Problematizamos, no capítulo anterior, as concepções de trabalho e saúde nas quais nos ancoramos para pensar sobre a díade trabalho/saúde mental. Adotamos como suporte teórico principal a abordagem Psicodinâmica do Trabalho para compreender as vivências de prazer e sofrimento, e os processos de adoecimento dos docentes relacionados ao seu cotidiano de trabalho. Apoiamo-nos ainda numa concepção de saúde dinâmica baseada principalmente nas contribuições

de Canguilhem (2006) e de outros autores que discutem esse construto (ATHAYDE; BRITO; NEVES, 2003; CAPONI, 1997, 2013; DEJOURS, 1993a, 2004; RAMMINGER, 2008) e consideram o processo “saúde e doença” como um *continuum* em que essas duas dimensões estão contidas uma na outra e, por isso, são indissociáveis.

No tocante ao trabalho, Christophe Dejours (2004, p.135) o defende como uma atividade coordenada de homens e mulheres para lidarem com as demandas cotidianas que não são previstas e/ou antecipadas pela organização do trabalho. Nessa perspectiva, remete à mobilização da inteligência criativa ou da inteligência astuciosa para garantir a (continuidade) sua atividade, o que, por sua vez, torna imprescindível o engajamento, a criatividade, a engenhosidade e o “uso de si” para extrapolar os limites do que está “dado” ou imposto pela organização do trabalho.

Concordamos com Maurice Tardif e Danielle Raymond (2000) quando esses autores registram que o “fazer” no trabalho não implica exclusivamente transformar um objeto ou uma situação em outra coisa, mas é também se transformar ‘em’ e ‘pelo’ trabalho. Essa forma de entendimento, que por sua vez se alinha ao pensamento de Dejours (2004), reforça uma visão sociológica segundo a qual o trabalho atua entre nós como um agente construtor da identidade, já que trabalhar é principalmente modificar a si próprio a partir da experiência de trabalho.

Pensamos que, geralmente, ao se escolher uma determinada atividade de trabalho, como é o caso da profissão docente, não se exerce esse ofício apenas como um meio de ‘ganhar a vida’, mas pela possibilidade de atuar-se como agente que transforma/educa outras pessoas. Todavia, os docentes também são transformados ao longo dos anos e do ‘fazer’ na profissão. Ou seja, o trabalho modifica o trabalhador e a sua identidade, mas modifica também o seu (‘saber-fazer’) trabalhar, pois, nessa dinâmica do trabalho, tanto o trabalhador é marcado pelos anos da sua atuação profissional, como também imprime em seu trabalho a sua marca.

Foi nesses entendimentos sobre o trabalho, a identidade e o fazer, que nos baseamos para uma reflexão acerca da profissão docente. As publicações levantadas e descritas nos quadros anteriores nos auxiliaram na compreensão desse ofício, desde o surgimento dele, marcado pelo sacerdócio e pela vocação, até a luta pela sua profissionalização e as implicações na saúde mental daqueles que o exercem, os professores.

A ESCOLHA DO “MAGISTÉRIO” ENQUANTO UMA PROFISSÃO – DA VOCAÇÃO E DO SAECEDÓCIO AO PROFISSIONALISMO

A concepção do magistério como vocação ou sacerdócio tem raízes europeias e remonta ao século XVI (principalmente na Alemanha), período em que se fomentou a educação a partir da religião. Nessa ocasião, surgiram as escolas de ensino básico para a camada menos favorecida da população, cujo ensino popular tinha um objetivo eminentemente religioso. Assim, as escolas eram as igrejas e os conventos, e os professores eram os representantes do Clero (APPLE, 1995; KRENTZ, 1986; NÓVOA, 1995; PATRÍCIO, 2005).

Tanto no Brasil como nas demais sociedades ocidentais, a instituição escolar se constituiu predominantemente a partir das figuras masculinas e religiosas – considerando-se, obviamente, as diferenças históricas, temporais, socioeconômicas e culturais que atravessaram esse processo (APPLE, 1995; NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2001; NÓVOA, 1995).

Conforme Lúcio Krentz (1986, p. 13), quando os sacerdotes não deram mais conta da demanda, passaram a contar com a ajuda do público ‘leigo’ (os professores) para auxiliá-los na tarefa do ‘sacerdócio’, e “daí vem o termo professor, o que professa fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos”.

Enquanto a imagem do magistério como um ‘sacerdócio’ surge no século XVI com uma missão religiosa, a concepção do magistério como uma ‘vocação’ se afirma a partir de 1848 com objetivos mais políticos. Segundo Krentz (1986, p.13), as forças conservadoras do Clero foram de encontro aos movimentos e aos avanços da Revolução Francesa e do liberalismo, formando uma frente político-religiosa, o Movimento da Restauração (política e religiosa). Esse Movimento lutou contra o avanço do ideário liberal que “alçava a bandeira da educação pública e laica para todos e da especificação técnico-profissional das funções do magistério”. O professor foi uma figura central nesse processo, já que se doava “à missão de debelar as investidas do liberalismo satânico”.

Nessa perspectiva, o professor era tido como uma figura estratégica e sagrada, o guardião de uma ordem cujos valores e referências econômico-sociais se legitimavam pelas normas e valores religiosos. Segundo o autor,

insistia-se na imagem do professor exercendo um sacerdócio, com uma alta e inadiável missão a cumprir, que lhe valeria, se levada a bom termo, uma recompensa imperecível perante Deus e os homens. Exatamente por ser uma vocação nobre e sublime, por isto mesmo também se postulava uma profunda consagração às suas funções, com muita responsabilidade e abnegação, sem esperar grandes vantagens materiais (KRENTZ, 1986, p.13).

A imagem do professor como um sacerdote e da educação como um sacerdócio vai se cristalizando em uma “primazia do espiritual”, estabelecendo-se em sintonia com a Restauração da Antiga Ordem, a da Idade Média, que entendia o homem a partir de uma visão dualista. De acordo com Krentz, conforme essa visão de cristandade,

o homem seria um participante do mundo sensível, por onde passava como peregrino rumo ao espiritual e inteligível. Através da educação, o homem superaria o mundo das sombras (o corpo, o desejo, o sentido, o pecado, etc.), orientando-se para o mundo magnífico das ideias e dos espíritos (KRENTZ, 1986, p. 14).

Essa imagem do professor como um sacerdote, como uma figura digna e sagrada, como o guardião da ordem, legitima o magistério como um dom divino que, portanto, prescinde de recompensa material. Esta se fazia desnecessária ou irrelevante perante uma vocação tão sublime.

Esses registros nos encaminham para o entendimento de que a desvalorização salarial da profissão docente tem sua raiz no vínculo entre sacerdócio e a vocação. Krentz (1986, p.15) destaca que a formação do professor dentro desse contexto esteve associada aos princípios espirituais, segundo os quais a caridade e o coração consagravam a missão mais profunda, que deveria ser exercida com muita responsabilidade e abnegação, sem esperar recompensas materiais, pois, se “a vocação era espiritual, a recompensa também deveria ser creditada para a eternidade”.

Apesar da aceitação e do conformismo por parte da maioria dos docentes do ofício como uma missão divina, no período compreendido entre 1830 e 1948, registrou-se um crescente movimento de professores nos países europeus que, inspirados nos princípios liberais, lutavam pela

sua organização profissional e pela especialização de suas funções, rejeitando as que não fossem escolares. Reivindicavam, assim, a autonomia da categoria, procurando se libertarem da tutela e do autoritarismo da Igreja e do Estado (KRENTZ, 1986, p.13). Esse processo acontece paralelamente ao avanço do capitalismo e da indústria, que marcam mudanças nos processos de trabalho docente, mas também possuem em seu bojo transformações políticas e socioculturais. Essas transformações culminaram, no caso da Alemanha, na formação das Associações Regionais e Nacionais de Professores que, unidas ao movimento operário e a outros, reivindicaram uma reordenação da estrutura política, social e econômica.

No tocante à política e à realidade brasileira, os investimentos na profissionalização docente surgem a partir da Independência do país do reino de Portugal. Mas, mesmo com o advento da República em 1889, foram significativas as influências da Igreja na educação. O Estado amplia a sua gerência e passa a interferir na educação a partir da década de 1930, por meio da Constituição de 1934, ocasião em que assume a obrigatoriedade e a gratuidade da educação como seu dever.

De acordo com Mary Yale Neves e Edith Seligmann-Silva (2001), quando o ensino se liberta da tutela da Igreja Católica, cria condições para uma nova configuração da educação brasileira a qual, por sua vez, desdobra-se numa nova forma de organização do trabalho, com o surgimento de classes seriadas que criam condições para o início do trabalho fragmentado. Há um aumento da intensificação do controle do Estado sobre o sistema educacional. Tal processo repercute diretamente no fazer desses docentes, culminando na perda do estatuto socioprofissional dos professores leigos que detinham autonomia (SAFFIOTI, 1976 *apud* NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2001).

Nessa direção, Miguel Gonzáles Arroyo (1985) assinala que, no século anterior, o professor era visto como um mestre no ofício de ensinar, acumulando essa função com outras atribuições na escola, sobretudo de direção, e, em alguns casos, era proprietário da escola. Isso o fazia autônomo em relação aos processos de trabalho e à integração, ou à não fragmentação da função. Contudo, devido à transferência da tutela da Igreja para a do Estado, o professor vai perdendo essa autonomia gradativamente e transformando-se em um profissional assalariado. Em síntese, tal processo de “funcionarização” coloca em xeque a autonomia do professor e também questiona a existência de uma “profissão” docente (LUDKE; BOING, 2004).

Segundo Neves e Seligmann-Silva (2001), com o atrelamento ao Estado (sua funcionarização), os docentes vão se distanciando

progressivamente das comunidades que, por sua vez, também vão perdendo o controle sobre o comportamento moral e o trabalho dos professores. Eles se submetem a uma nova situação de trabalho, desde sua formação, passando pela estruturação da carreira, até seu assalariamento.

A partir da assunção do Estado como responsável pela formação do magistério, esta passa a ocorrer em sua grande maioria em instituições laicas, públicas, em que se busca uma formação técnico-científica e voltada para a construção da cidadania. Menga Ludke e Luiz Alberto Boing (2004, p. 1161), em um artigo publicado sobre a temática da profissionalização docente, abrem um questionamento importante sobre a discussão em tela: “De que profissão estamos falando quando tratamos do magistério?”. Salientam que a preparação docente pode ser feita em diversas instituições formadoras, inclusive em níveis de ensino diferentes, desde as universidades (a partir de cursos de Pedagogia e das licenciaturas) ao ‘curso normal’ em nível médio².

Esses autores ainda discutem acerca da dificuldade e da complexidade que é a conceituação do que seja profissão, sobretudo quando se tenta aplicar esse conceito ao magistério. Num primeiro momento, quando ainda esteve vinculado à esfera patrimonialista – que pautava as relações de trabalho no autoritarismo e no arbítrio daquele que detém o poder –, o magistério estava associado ao ‘bico’, a uma complementação da renda familiar. Em seguida, associou-se à ideia de ‘vocação’, que implica uma escolha afetiva baseada num dom, num chamado pessoal. Por fim, chegou à noção de profissionalismo, que é

² Existe um debate atual acerca da formação superior do magistério. O artigo 62-A da Lei 12.796, sancionada em 4 de abril de 2013, estabelece que “A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”. Especialistas da área analisam como um retrocesso nos direitos atuais dos professores a retomada do ensino médio na modalidade magistério para a formação de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Porém, uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) prevê que todos os professores da Educação Básica tenham formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam até 2020.

oposto à vocação e tem um caráter universal, técnico, burocrático (HAGUETTE, 1991; LUDKE; BOING; 2007).

Antônio Nóvoa, pesquisador de referência internacional na área de educação, apresenta um debate próximo às discussões que se descortinam no cenário nacional acerca das profissões e, a partir de uma visão sócio-histórica, conceitua-a como

o conjunto de interesses que dizem respeito a uma actividade institucionalizada, em que o indivíduo obtém os seus meios de subsistência, actividade que exige um corpo de saberes e de saberes-adesão e a adesão a condutas e comportamentos, nomeadamente de ordem ética, definidos colectivamente e reconhecidos socialmente (apud NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2001, p. 03).

Nóvoa (1995) assinala que a estatização da educação foi um passo importante rumo à profissionalização, porque significou o rompimento com a relação vocacional. Segundo esse autor, os anos 1990 foram um divisor de águas para o professorado português³ no tocante à sua autonomia em relação ao Estado, momento em que a sua formação se instrumentaliza, técnica e cientificamente, a partir da criação de escolas laicas formadoras, as quais se voltam para o desenvolvimento de competências. É nesse contexto de ruptura com o sacerdócio e com a vocação que a docência passa a se tornar também uma profissão no Brasil.

De acordo com Jacques Therrien e Francisco Antônio Loiola (2001, p. 146), um conceito chave entre os estudiosos na área de educação diz respeito à profissionalização do trabalho docente, e a orientação predominante – seja na corrente norte-americana, seja na Comunidade Europeia – é a de que “o profissional de ensino deverá ser formado sob a égide de *saberes* e *competências* reagrupados em referenciais (ou em uma base de conhecimento) tiradas da análise da prática pedagógica ou não”. O debate sobre o magistério, portanto, perde o seu caráter ‘vocacional’ e de ‘sacerdócio’ quando o Estado passa a tutelá-lo e a intervir e regular essa formação, a qual, a partir de

³ Nóvoa (1995) discute a temática da profissionalização a partir da realidade portuguesa, mas praticamente todas as considerações que faz se aplicam ao Brasil, uma vez que o nosso desenvolvimento escolar seguiu a matriz da metrópole portuguesa (LUDKE; BOING, 2004).

então, se volta para as competências técnicas que a ‘profissão’ passa a exigir.

É importante, ainda, observarmos que o processo de profissionalização docente se constituiu entre avanços, continuidades e rupturas a partir dos quais as escolas e os seus protagonistas, os professores, transformaram-se historicamente. Entretanto, como todo processo de mudança, este traz em seu bojo consequências positivas e/ou negativas.

Nos anos 1990, a questão da profissionalização docente toma novo rumo – tanto no Brasil quanto na América Latina –, alcançando o seu desenvolvimento mais importante: o desdobramento em reformas políticas educacionais. Segundo Patrício (2005), as reformas no Brasil que se colocaram posteriormente são um prolongamento desse momento e culminaram na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96). Segundo essa autora,

essas políticas não somente introduzem, no cenário brasileiro, uma nova compreensão da formação de professores e do próprio professor, como também criam novas instâncias formadoras, como o Curso Normal Superior e os institutos superiores de educação. Além disso, estabelecem uma estreita articulação entre as agências formadoras e os sistemas de ensino, assim como balizam os conhecimentos considerados básicos para os professores da educação básica. Tais reformas conduzem diretamente à ênfase da questão dos saberes e das competências na formação dos futuros professores brasileiros (PATRÍCIO, 2005, pp. 37-38).

Assim como o debate acerca da profissionalização, a expressão ‘trabalho docente’ aparece na literatura nos anos 1990 – antes eram utilizadas as terminologias ‘trabalho educativo’ e ‘trabalho pedagógico’ (LUDKE, BOING, 2007). Os primeiros estudos nessa área aparecem no Brasil na década de 1970, quando fecundaram os trabalhos sobre a profissão do professor, cujos temas centrais eram a natureza do trabalho docente, a organização do trabalho docente e a gestão da escola (MANCIBO, 2007; TUMOLO; KLALTER, 2008). A partir dessas temáticas, desdobram-se os estudos sobre a profissionalização e a proletarianização docente, a organização escolar e a feminização do

magistério (OLIVEIRA, 2003; TUMOLO; FONTANA, 2008; LOURO, 1997; 2000; 2007; NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2001).

Os primeiros estudos, orientados pela perspectiva marxista, debruçavam-se sobre temáticas acerca da natureza do TD, enfatizando questões como a mais valia e a sua aplicabilidade ou não nas escolas, a autonomia e/ou a alienação nas escolas (MANCEBO, 2007). Ao final dos anos 1980, há um deslocamento desses estudos para as análises de aspectos culturais, raciais ou étnicos, relações de gênero e questões relativas à subjetividade (MANCEBO, 2007; OLIVEIRA, 2003; TUMOLO & FONTANA, 2008).

Deise Mancebo (2007) assinala que um conjunto de fatores interferiu no descolamento dos estudos sobre o TD que, em última instância, redirecionaram a análise das relações de trabalho na escola para os estudos sobre os aspectos culturais e a formação docente. Faz-se mister destacar dois dos aspectos mais centrais: o primeiro, as reformas educacionais que emergiram nos anos 1980 e enfatizaram a necessidade de ‘um novo professor’, com habilidades e competências necessárias para atender às demandas do mercado de trabalho (MANCEBO, 2007; OLIVEIRA, 2003; TUMOLO & FONTANA, 2008); o segundo, a afluência das pesquisas pós-modernas e multiculturalistas na educação, em sua maioria de caráter etnográfico, que passam a destacar o cotidiano da escola e os sujeitos envolvidos no processo educacional.

A partir dos anos 1990, ocorre uma ressignificação da formação docente e o desenvolvimento das competências passa a ser a principal tarefa da formação docente. Os “saberes da prática” e os “conhecimentos tácitos” passam, então, a protagonizar a ação pedagógica, que outrora esteve voltada ao conhecimento teórico/científico (MANCEBO, 2007).

Ao problematizarmos as transformações ocorridas na atividade docente, não poderemos deixar de discutir a questão da feminização do magistério. Para tanto, lançamos o nosso olhar para as rupturas e as continuidades que marcaram a inserção e, posteriormente, a presença quase hegemônica da mulher no magistério (no caso da educação infantil até o ensino fundamental). Atentaremos para os fatores que se atravessaram e interferiram nessa realidade, que se altera na medida em que o processo educacional avança, sobretudo em se tratando do ensino superior, quando a figura masculina passa a ser expressiva entre os docentes e, em algumas áreas, majoritária.

Conforme mencionamos anteriormente, tanto no Brasil como nos países europeus, a instituição escolar se constituiu com as figuras masculina e religiosa. Os jesuítas foram responsáveis não só pela

colonização e catequização dos índios como também pela formação dos meninos e jovens brancos dos setores dominantes.

A presença da mulher no magistério se deu como consequência das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas no Brasil no final do século XIX. Essas mudanças repercutiram diretamente na educação nacional e tiveram como uma das consequências a inserção da mulher nas escolas dos grandes centros urbanos. Assim, aos poucos, a presença das mulheres no magistério vai se consolidando e passando a ser, principalmente no ensino fundamental, majoritária (NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2001). A atividade docente surgiu, então, como uma via de acesso para as mulheres ocuparem seu espaço na esfera social, sobretudo no mercado de trabalho, em que elas conquistaram uma profissão (SANTOS e ALAIN, 2009) que outrora esteve sob a tutela da figura masculina.

É nesse contexto de mudanças que a docência se tornará uma atividade permitida e, após muitas polêmicas, indicada para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de ressignificação, ou seja, o magistério será representado de um modo novo, uma vez que se feminiza (LOURO, 2007, p. 95). Nesse momento, são estabelecidas funções diferentes para as mulheres. Incumbidas de realizar tarefas distintas, separadas por gênero, cabe às mulheres ensinar às meninas, enquanto que é reservada aos homens a função de ensinar aos meninos. Dessa forma, os currículos e programas passam a integrar conhecimentos e habilidades distintos, voltados para eles ou para elas. Entretanto, quanto à remuneração, as mulheres recebem salários diferentes e inferiores.

O magistério, visto como trabalho de educar crianças, considerado um ‘dom natural’ das mulheres, é concebido, então, a partir de uma relação determinística da docência com a maternidade e com o cuidar, como uma ‘vocação’ que a mulher teria por sua constituição genética (SANTOS & ALLAIN, 2009). A esse respeito, Louro (2000) argumenta que os corpos ganham sentido socialmente e a inscrição dos gêneros (feminino e masculino) nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma cultura e com as marcas dessa cultura.

Logo, a concepção do magistério como um dom ou como uma função feminina é um processo construído social e culturalmente, uma vez que se constitui, historicamente, a partir dos discursos que regulam, disciplinam, normatizam, instauram saberes, produzem “verdades”. Nesse sentido, Louro (2000, p. 06) assinala que é no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais – “todas elas e não

apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as de raça, de nacionalidade, de classe, etc.”.

A concepção do magistério associada ao corpo ou a uma constituição biológica naturalizou as polarizações em torno do masculino e do feminino, e dos seus respectivos papéis dentro da escola, pois vincula a mulher ao cuidar, ao afeto, ao carinho, e os homens, ao conhecimento (produção e transmissão), ao avanço científico, às ciências duras. Não obstante, vemos até os dias de hoje essas práticas discursivas e disciplinadoras se confirmarem, sobretudo, nos cursos universitários, a exemplo de uma sala de aula num curso de Engenharia ou num curso de Enfermagem.

Os discursos que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação de jovens cidadãos implicam a educação das mulheres (das mães). E, conforme sinalizamos anteriormente, a docência é considerada como uma extensão das tarefas femininas fundamentais, em que se destacam o cuidado com a família e com o lar (casamento e maternidade). Assim, qualquer atividade ou carreira profissional da mulher que não se enquadrasse nesses moldes seria considerada um desvio dessas funções (LOURO, 1997, 2007, NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2001).

Outros fatores, levantados na literatura, do afastamento dos homens do universo docente do ensino fundamental e do gradativo aumento do número de mulheres nessa área são os seguintes: a precarização e a desvalorização social e econômica do magistério – aspectos que discutiremos a seguir.

PRECARIZAÇÃO E DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

É impossível pensar sobre o fazer docente sem evidenciar as perdas do prestígio e do respeito da categoria, como também do poder aquisitivo, das condições de vida que são oportunizadas pelo trabalho e da satisfação no exercício da profissão.

As mudanças no mundo do trabalho, decorrentes, sobretudo, do processo da reestruturação produtiva, tiveram um impacto no fazer docente. Estudos que relacionam os processos de precarização no trabalho, desvalorização e desqualificação da força de trabalho, como também da desprofissionalização apontam que as reformas políticas e também as reformas educacionais mais recentes têm repercutido sobre a organização escolar, provocando uma reestruturação do trabalho

pedagógico (OLIVEIRA, 2003; 2004; BOSI, 2007; LUDKE; BOING, 2004).

A esse respeito, Antônio de Pádua Bosi (2007) argumenta que o principal marco das mudanças acontecidas no mundo do trabalho as quais repercutiram diretamente no fazer docente situa-se na crise de acumulação de capital ocorrida em âmbito internacional no início da década de 1970. Tal período remete à falência dos modos de produção do trabalho taylorista/fordista que entraram em declínio e não conseguiram mais sustentar a lógica de acumulação de capital que até então vigorava nos mercados de trabalho: o lucro a partir do crescimento exponencial da produtividade. Nesse momento, houve uma diminuição considerável do ritmo do crescimento das economias capitalistas, tanto nos países do ‘norte’ quando nos países em desenvolvimento (‘países do sul’), e as economias registravam declínio e estagnação.

O Brasil não ficou à sombra dessas transformações e se, por um lado, na década de 1960, a legislação foi reconfigurada com o objetivo de garantir “a realização da exploração sobre o trabalho com base na combinação de formas pré-capitalistas de certos setores da economia – particularmente a agricultura – e o setor emergente da indústria”, por outro lado a década de 1970 protagonizou um cenário de “arrocho salarial” para garantir os ganhos do capital (BOSI, 2007, p. 1506).

Bosi (2007, p. 1506) argumenta que a acumulação de capital se fazia possível pela intensificação do trabalho, precarização, desregulamentação e flexibilização⁴ que “já eram componentes cruciais na equação do desenvolvimento do capitalismo no Brasil”. Porém, a partir da década de 1970, algumas medidas foram assumidas para assegurar o acúmulo e o lucro do capital, como o barateamento da mão de obra por meio da reestruturação dos processos de trabalho e da produção de mercadorias, juntamente com a transferência dos serviços públicos para o âmbito privado. Este, o âmbito privado, tem garantido a expansão da educação superior pela via privada no país, enquanto que,

⁴ A partir da flexibilização, o Estado brasileiro pretende modernizar e racionalizar as atividades públicas, redefinidas e distribuídas em setores, um dos quais é designado Setor dos Serviços Não-Exclusivos do Estado, isto é, aqueles que podem ser realizados por instituições não estatais, na qualidade de prestadoras de serviços (CHAUÍ, 1999). A flexibilização do trabalho objetiva a expansão/manutenção dos sistemas de ensino a partir da contenção dos gastos públicos, com a admissão a partir de contratos de trabalho mais ágeis e econômicos, via contratos temporários.

no público, há uma mercantilização do trabalho docente materializada nas pós-graduações *lato sensu* pagas (BOSI, 2007). Analisando esse fenômeno, esse autor lembra que

uma consequência prática dessa política começou a ser mais propriamente observada por volta da primeira metade da década de 1990, quando a relação de matrículas em cursos presenciais oferecidas por IES privadas e públicas aumentou bastante em favor das primeiras. Se até a década de 1980 cada setor ficava com 50% das matrículas realizadas, no final da década de 1990 esta relação foi de 70% para 30% em favor das IES privadas (BOSI, 2007, p. 1507).

Um dado interessante nos chamou a atenção no estudo que Bosi (2007) apresenta a partir de dados sistematizados pelo MEC/INEP: o aumento do número de docentes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFES) para a modalidade de ensino superior (foram consideradas apenas as matrículas em cursos presenciais), em comparação ao número de alunos matriculados – além do ensino superior, a carreira de magistério nos IFES se dá pela modalidade básica, técnica, tecnológica (EBTT). O estudo revelou que o aumento do número de docentes entre 1980 e 2004 foi inexpressivo – de 42.010 foi para 50.337, o que significa um acréscimo de pouco mais de 8.000 docentes em 24 anos –, ao passo que o número de alunos matriculados saltou de 305.099, em 1980, para 567.101, em 2004.

Se, por um lado, o crescimento no número de ofertas de cursos e de contratação de docentes e de alunos/matrículas cresceu de forma exponencial no âmbito das IES privadas, o mesmo não aconteceu com a contratação e a carreira EBTT. Isso nos faz refletir acerca da intensificação e da precarização do trabalho docente nos IFES, a fim de compreendermos esse hiato entre a deficiência na admissão de novos docentes e o aumento no número de matrículas/alunos por conta da implementação de novos cursos e/ou da manutenção/funcionamento dos existentes.

Bosi (2007, p. 1510) discute ainda que as relações trabalhistas nas instituições públicas têm sido pautadas pelas flexibilizações contratuais para dar-se conta dessas e de outras demandas. Assim, contratos temporários, contratação de professores substitutos e outras práticas, “são constituídas à margem da lei ou mesmo por modificações na

legislação trabalhista, que tem feito com que o número de docentes aumente”.

Faz-se mister, ainda, registrar as exigências, na carreira do magistério – no âmbito das universidades e/ou dos institutos federais –, do aumento da produtividade no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. A pressão, que muitas vezes vem de órgãos externos (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES), para que sejam apresentados ‘insumos’ das pesquisas, projetos, extensões, orientações, etc. em periódicos, congressos, se caracteriza como um produtivismo. A esse respeito, Marilena Chauí (1999) assim se coloca:

(...) o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade das publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. virada para seu próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra, a universidade operacional opera e por isso mesmo não age (CHAUÍ, 1999, p. 3).

Além da exigência de produtividade, exige-se que sejam assumidas funções que muitas vezes não condizem com a formação do docente, ou com sua área de atuação, o que faz o docente desenvolver um sentimento de desprofissionalização, de perda da identidade e da autonomia profissional (OLIVEIRA, 2004). O processo de despersonalização se “[...] assenta naquilo a que se pode chamar mecanismos de desqualificação dos profissionais, de perda ou transferência de conhecimentos e saberes” (RODRIGUES, 2002; *apud* OLIVEIRA, 2004).

Dalila Andrade Oliveira (2004) adverte que, além da desprofissionalização, outro aspecto que não pode ser negligenciado quando discutimos a precarização do trabalho é a proletarização, um debate que se descortinou no Brasil entre os anos 1970 e 1980, e que remete à perda de controle sobre o processo e o produto do trabalho.

Em se tratando da discussão acerca da precarização do trabalho docente, não poderemos deixar de problematizar também os baixos salários. Essa questão sempre acompanhou a profissão, desde o seu surgimento enquanto um sacerdócio – quando se prescindia inclusive de recompensa material, já que era considerado um ‘dom divino’ – até os dias atuais. É indiscutível a deterioração dos salários dos professores, a

despeito das sucessivas greves e dos protestos mobilizados pela categoria docente (em nível municipal, estadual e federal). Essa deterioração vem provocando uma gradativa precarização das condições de vida dos professores, pois os aumentos ínfimos não acompanham os indicadores galopantes de inflação e de ajustes nos preços dos produtos e serviços.

De acordo com algumas pesquisas realizadas em diferentes estados, os baixos salários são recorrentes e apontados pelos docentes como uma das principais problemáticas, quando tratamos da precarização e da desvalorização no trabalho docente (BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2003; NEVES, 1999; NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2001; OLIVEIRA, 2003; 2004; 2007; VASCONCELOS, 2005; VASCONCELOS; ROSAS; 2014). A insuficiência nesses salários leva o professor a acumular uma dupla e/ou tripla jornada de trabalho para poder garantir condições de vida minimamente satisfatórias (retomaremos esse ponto da sobrecarga de trabalho adiante).

Portanto, conforme apontamos acima, a desvalorização da categoria docente se revela tanto na esfera material e objetiva relativa à baixa remuneração, que compromete a qualidade de vida desses profissionais, quanto de forma subjetiva e simbólica (perda do prestígio, do reconhecimento da profissão), que afeta a identidade e a dignidade desses trabalhadores.

Vimos que a questão do reconhecimento ocupa um lugar central na abordagem Clínica do Trabalho da Psicodinâmica do Trabalho e é assinalado por Dejours (2004) como um dos principais mecanismos responsáveis pela transformação do sofrimento e das vivências negativas no trabalho em prazer e também pela consolidação da construção identitária, que se apresenta sempre inacabada.

Observamos, portanto, que há um consenso entre os autores ao situarem o debate acerca da precarização e da desvalorização do trabalho docente em torno dos baixos salários, da desqualificação e da fragmentação do trabalho, da perda da autonomia e do controle no trabalho, como também do prestígio e do reconhecimento social da profissão (BOSI, 2007; LUDKE; BOING, 2004; MANCEBO, 2007; OLIVEIRA, 2003; 2004; NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2001; 2006; VASCONCELOS, 2005; VASCONCELOS; ROSAS, 2014). A temática da precarização do trabalho será ainda discutida a partir da intensificação do trabalho, a qual será abordada mais detalhadamente a seguir.

INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A intensificação do trabalho é uma temática recorrente quando estudamos o trabalho docente. Os estudos relacionam a problemática da intensificação e da autointensificação do trabalho, da precarização e da desvalorização do trabalho, com a proletarização, a desprofissionalização, as condições de trabalho inadequadas, os baixos salários e a saúde do professor (ASSUNÇÃO, OLIVEIRA; 1999; GARCIA, ANADON; 1999; HYPOLITO, 2008; SANTOS, 2013; dentre outros). Abordaremos, nesta seção, a questão da intensificação e da autointensificação do trabalho a partir dos seguintes aspectos: falta de tempo, sobrecarga de trabalho, alargamento da função e condições de trabalho.

Começemos por uma retrospectiva histórica, lembrando que as políticas educacionais do início da década de 1990 foram orientadas pela busca da justiça social. Desde então, as reformas no sistema de ensino – tanto no âmbito federal e estadual como no municipal – são orientadas no sentido de atenderem às exigências de maior equidade social, ou seja, de ampliarem o acesso à educação e permanência nela. Essas políticas educacionais almejavam a universalização do ensino fundamental, a gradativa ampliação do ensino médio e também o acesso à educação infantil a partir de creches e pré-escolas mantidas pelo poder público (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

Ada Ávila Assunção & Dalila Andrade Oliveira (2009, p. 351), em um artigo intitulado “Intensificação do Trabalho e Saúde dos Professores”, discutem algumas consequências que esse novo ordenamento na gestão escolar traz para a saúde dos docentes. As autoras sinalizam, dentre outras questões, as demandas por novas matrículas, o que, por sua vez, irá exigir um número maior de turmas, ou mais alunos por sala. Elas argumentam ainda que a noção de justiça social revela, em certa medida, um movimento contraditório: “a democratização do acesso à escola dá-se ao custo da massificação do ensino”.

Outro aspecto relevante dessa nova configuração na gestão escolar é a maior ‘autonomia’ das escolas, uma vez que a descentralização administrativa e financeira passa a ser um imperativo na gestão pública e resulta em um maior repasse de obrigações e de responsabilidades para a gestão local. Essa ‘maior autonomia’ administrativa, financeira e pedagógica vai resultar numa responsabilização da gestão local pela adoção de critérios de eficácia, de produtividade e de excelência. Assim, crescem os níveis de exigência

em relação aos profissionais da educação e, em certa medida, responsabilizam-se os trabalhadores pela eficácia nesse processo, demandando-se destes a capacidade de resolver localmente os problemas encontrados de forma coletiva e cooperativa.

Na mesma direção, Maria Manuela Alves Garcia e Simone Barreto Anadon (2009) argumentam que as políticas educacionais dos anos 1990 vêm introduzindo novas formas de controle e de intensificação do trabalho docente. Para essas autoras, essas políticas estimulam uma autorresponsabilização e o sentimento de culpa por parte dos professores que, aliados à deterioração dos salários e das condições de trabalho, vêm contribuindo para a intensificação e autointensificação do trabalho docente.

É importante registrarmos ainda que as transformações nas políticas educacionais se deram paralelamente às mudanças econômicas ocorridas com o pós-guerra e, mais precisamente, às mudanças impostas pelo sistema capitalista após a falência do modo de produção fordista, o que ocasionou a reestruturação produtiva. Discutimos esses arranjos produtivos na seção anterior, mas cabe aqui ratificar que, sob o ideário do neoliberalismo, as reformas políticas educacionais do final do século XX (na década de 1990) culminaram na descentralização administrativa e financeira da gestão escolar.

A esse respeito, para Garcia e Anadon (1999), os estudos que se propõem a discutir as reformas educacionais são unânimes em vincular as transformações em curso no campo da educação e do trabalho docente à emergência no pós-guerra de uma nova ordem econômica internacional. Essa nova ordem, sob o impacto da revolução científica e tecnológica, vem alterando profundamente não só os processos econômicos e as relações de trabalho como também o campo da cultura e os modos de existência e subjetividade dos indivíduos.

Como dimensionar, então, a intensificação do trabalho docente? Seria esse conceito passível de mensuração? Essas são perguntas complexas e difíceis de serem respondidas. Para darmos conta dessas respostas, ancoramo-nos, inicialmente, nas contribuições de Michael Apple (1995), que busca compreender o termo ‘intensificação do trabalho’ a partir dos processos de racionalização e de controle dos processos de ensino, tendo como referência o modo de produção capitalista e a administração científica do trabalho. Para esse autor, essa intensificação

[...] representa uma das formas mais tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as

trabalhadores/as educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o que tem aumentado ao longo do tempo (APPLE, 1995, p. 39).

A intensificação do trabalho docente se caracteriza, portanto, pela demanda crescente de novas atribuições, pela falta de tempo para a realização das atividades mais básicas da vida humana e pelo sentimento de cansaço crônico dos trabalhadores em função do excesso de trabalho (GARCIA, ANADON, 1999).

Observamos, portanto, que a intensificação do trabalho opera tanto de forma intensiva – aumento do volume e aceleração no ritmo de trabalho sem o alargamento da jornada – como de forma extensiva – prolongamento da jornada de trabalho. O tempo se coloca como um imperativo à realização das atividades desses profissionais e, devido ao volume de trabalho, muitos docentes acabam não tendo outra saída a não ser levar para casa materiais e provas para corrigir, como também preparar material de aula, atualizar cadernetas, etc., abrindo mão do tempo privado, de seu descanso e lazer.

Acrescente-se a essa pressão temporal e a esse aumento da carga de trabalho, o acúmulo de funções, sobretudo no caso das professoras, que conciliam as atividades do ‘fazer’ docente com as atribuições domésticas e/ou com a maternidade, gerando uma sobrecarga de trabalho. Nesse sentido, concordamos com diversos autores, quando apontam que a mulher acumula as tarefas do trabalho assalariado, os afazeres do lar, o cuidado com o filho e apenas contam (algumas delas) com o ‘apoio’ ou a ‘ajuda’ do companheiro na consecução dessas atividades rotineiras, ou seja, as mulheres assumem a maior parte da responsabilidade com o lar e com os filhos (NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2001).

Outro aspecto recorrente na literatura, quando nos debruçamos sobre a temática da intensificação do trabalho docente, remete à sobrecarga de trabalho devido a uma dupla e/ou tripla jornada de trabalho – já sinalizada acima –, que aqui se refere a vínculos empregatícios, ao acúmulo de funções e empregos para garantir condições de vida dignas. Neves e Seligmann-Silva (2001) apresentam,

nos achados empíricos de um estudo realizado entre professoras da rede municipal de João Pessoa, que grande parte delas acumula uma jornada de trabalho em escolas da rede estadual ou em escolas privadas de pequeno porte, como uma garantia de complemento da renda familiar. Entretanto, segundo as participantes do estudo, a remuneração delas não se constitui em um complemento e sim na maior (quando não a única) fonte de renda da família, ou seja, essas professoras são, na verdade, as provedoras do lar.

Logo, em se tratando de sobrecarga de trabalho – seja pelo alargamento da função, com jornadas de trabalho que compreendem dois ou três turnos, seja pelo acúmulo de funções entre a profissão e os cuidados domésticos –, observamos que a mulher é mais exposta do que o homem, sobretudo no que concerne ao segundo aspecto.

Outro ponto que não pode ser negligenciado quando discutimos a precarização e a intensificação do trabalho diz respeito às condições de trabalho às quais os docentes estão submetidos enquanto cumprem sua jornada de trabalho. Vimos, no capítulo anterior, que as condições de trabalho remetem às condições físicas (temperatura, pressão, barulho, vibração, irradiação, altitude, etc.), mecânicas, químicas (produtos manipulados, vapores, gases tóxicos, poeiras, fumaças, etc.), biológicas (vírus, bactérias, parasitas, fungos), ergonômicas (segurança, de higiene) e psíquicas das situações de trabalho, e que essas condições atuam diretamente sobre o corpo e a mente dos trabalhadores, podendo inclusive ocasionar prejuízos à saúde dos profissionais.

Tendo isso em vista, passaremos a abordar a relação entre as condições de trabalho e a saúde mental do professor.

SAÚDE MENTAL E TRABALHO DOCENTE

No levantamento que realizamos na seção I deste estudo, a partir das publicações do *SCIELO*, do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e da Revista *Educação & Sociedade*, pudemos observamos um quantitativo razoável de trabalhos que se voltam para as condições de trabalho e a relação com a saúde dos docentes.

No estudo intitulado “O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde”, Gasparini, Barreto e Assunção (2005) discutem a relação entre as condições de trabalho às quais os docentes da rede municipal de Belo Horizonte estão submetidos e o processo de adoecimento físico e mental. A partir de uma análise documental (com dados obtidos por meio do Relatório da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte – Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica/GSPM), as

autoras buscam estabelecer relações entre o processo saúde/doença e os afastamentos dos servidores da Secretaria de Educação. Os professores lideraram os afastamentos (aproximadamente de 85%, entre os anos de 2001 e 2003) devido a, principalmente, transtornos psíquicos.

Outro estudo com ênfase epidemiológica foi desenvolvido na Bahia por Tânia Maria de Araújo e Fernando Martins Carvalho (2009), que o intitularam “Condições de trabalho docente e a saúde na Bahia: estudos epidemiológicos”. Essa pesquisa foi realizada com docentes da rede pública e particular de ensino, de diferentes níveis (pré-escola, ensino fundamental I e II, ensino médio e superior), da zona urbana e rural, de três municípios do estado da Bahia: Salvador, Feira de Santana e Vitória da Conquista. Os resultados apontaram as prevalências dos três principais grupos de queixas de saúde (problemas vocais, problemas osteomusculares e saúde mental), todas associadas às características da organização do trabalho docente.

Aparecida Neri de Souza e Marcia de Paula Leite (2011) publicaram o estudo intitulado “Condições de Trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil” em que realizam uma análise de teses e dissertações sobre trabalho e saúde de professores da educação básica no Brasil, produzidas no período compreendido entre 1997 e 2006. As autoras mapearam as principais formas de sofrimento às quais esses profissionais estão submetidos e os seus achados apontaram que há uma predominância de estudos sobre saúde mental: estresse, *burnout*, mal-estar, entre outros. Nas análises sobre o trabalho, estrito senso, predominam os estudos ergonômicos sobre as atividades e tarefas dos professores.

Núria Serre Delcor, *et al.* (2004) publicaram o artigo “Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil”, em que expõem um estudo epidemiológico com os docentes de dez das maiores escolas da rede particular de ensino (da modalidade pré-escolar até o ensino médio) do município de Vitória da Conquista. O trabalho objetivou analisar a relação entre as condições de trabalho e a saúde desses professores. Os resultados apontaram que as queixas mais frequentes estão relacionadas à postura corporal, à saúde mental e aos problemas relacionados à voz.

No estudo intitulado “Concepções de ‘trabalho docente’: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais”, Ana Lúcia Horta Nogueira (2012) discute o trabalho do docente a partir de um apanhado de documentos oficiais em que busca respaldo nas contribuições da Ergonomia Situada (vertente francesa) e da linguística para analisar o trabalho docente. Nesse estudo, a autora realça a

defasagem entre a prescrição proposta nesses documentos e a situação concreta de trabalho desses profissionais, enfocando as vivências que emergem no cotidiano de trabalho e buscando “um caminho para romper com o ocultamento do trabalho efetivo dos professores” (NOGUEIRA, 2012, p. 1239).

Por fim, tivemos o registro da dissertação de mestrado de Valéria Maria da Conceição Mota (2011), intitulada “O exercício da docência e a preservação da saúde mental do professor: um estudo a partir de suas condições de trabalho e existência”. Essa pesquisa teve o propósito de investigar possíveis relações entre as condições do trabalho docente e o adoecimento mental dos professores. Para tanto, partiu inicialmente de um levantamento epidemiológico realizado em prontuários de pacientes do Hospital Espírita André Luiz e, em seguida, considerou uma abordagem qualitativa a partir do método multidimensional proposto por Louis Le Guillant. Nesse segundo momento, o recorte do estudo foi uma escola municipal de Belo Horizonte. Os resultados apontaram uma possível relação entre o trabalho docente e o adoecimento mental.

Um aspecto que nos chamou a atenção e se apresentou como unânime na análise desses estudos citados concerne ao fato de que a maioria das docentes (sobretudo no ensino fundamental) é constituída de mulheres. Observamos, portanto, que a docência é uma profissão hegemonicamente feminina no Brasil, o que corrobora aquilo que assinalamos anteriormente.

Quando analisamos os dados epidemiológicos desses estudos, nos deparamos ainda com a hegemonia da figura feminina nos processos de adoecimento. Discutimos também que, no processo de alargamento da jornada de trabalho e no acúmulo de funções e/ou sobrecarga de trabalho, as mulheres estão em desvantagem em relação aos homens por assumirem a responsabilidade dos afazeres domésticos mais do que os seus companheiros.

Partimos, neste estudo, de uma concepção dinâmica e complexa de saúde/doença, conforme discutimos no capítulo anterior. Tal processo é subjetivo e depende de como cada trabalhador ressignifica as vivências descortinadas no ambiente de trabalho sendo normativo frente às adversidades que se colocam no seu dia a dia e de como cada um estabelece as suas novas normas de vida, os seus enfrentamentos frente às flutuações do meio.

De posse desse entendimento acerca do processo saúde/doença, buscamos conceber a relação entre a saúde mental e o trabalho docente, convocando o pensamento de Dejours (2004), para quem esse processo pode ser tanto fonte de adoecimento e de sofrimento quanto de prazer e

de sentido para a vida desses profissionais, constituindo-se inclusive como um poderoso agente na construção da identidade dos mesmos.

O trabalho não é neutro em relação à saúde dos trabalhadores e este pode ter desdobramentos tanto positivos quanto negativos na saúde dos sujeitos. Para Dejours (2004), o trabalho funciona como um ‘mediador privilegiado’ e, dependendo das condições e da organização do trabalho em que o ofício esteja estruturado, o trabalho pode operar como um promotor de saúde ou, do contrário, levar o sujeito ao processo de sofrimento (patogênico) e/ou de adoecimento.

De posse dessas reflexões sobre o trabalho docente e ancorados nas contribuições da concepção de saúde/doença e da Psicodinâmica do Trabalho, buscamos neste estudo analisar a relação entre a saúde mental e o trabalho dos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, com o olhar atento para as formas de enfrentamento que esses professores desenvolvem no sentido de gerirem o sofrimento e/ou os processos de adoecimento oriundos das vivências no trabalho.

CAPÍTULO 3 - MÉTODO

Neste capítulo, procuramos refletir sobre o papel e os caminhos percorridos pelo pesquisador na busca pela construção do conhecimento. Acreditamos que o saber se constrói a partir de uma aproximação e um diálogo entre o pesquisador e aqueles cuja realidade de trabalho almejamos compreender que, no nosso caso, são os professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE – *Campus Recife*.

Apresentamos aqui a nossa opção metodológica para apreender as nuances da atividade desses docentes e, para isso, privilegamos o espaço da ‘fala’ como principal ferramenta para nos subsidiar na apreensão do fazer docente e as implicações na sua saúde mental.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO

Concebemos, neste estudo, que o método refere-se ao conjunto de procedimentos, instrumentos e ferramentas que possibilitam não uma aproximação sistemática e objetiva do pesquisador ou estudioso com o seu objeto de estudo, mas sim uma aproximação crítica e reflexiva que está, a todo momento, atravessada pela subjetividade. Isso porque partimos do pressuposto de que, ao escolhermos o universo a ser estudado no projeto de doutoramento, a nossa opção esteve permeada pelos nossos valores, pelas nossas crenças, pelo caminho que percorremos na academia e ao longo da nossa formação e pelo nosso modo de 'ser' e 'estar' no mundo.

Concordamos, dessa forma, com o pensamento de Miriam Grossi (1998, p. 08), para quem a reflexão científica é atravessada pela relação subjetiva, que se apresenta indelevelmente em cada trabalho de campo, uma experiência marcada pela biografia individual de cada pesquisador. A identidade desse pesquisador tangencia as suas escolhas no campo, na pesquisa, como também a opção pelos autores e pela bibliografia a ser trabalhada.

Nessa mesma direção, Homi Bhabha (2001) sustenta que a identidade, vista como uma construção social, fruto do convívio e da relação com o Outro, descortina-se como um processo percebido como inacabado ou, conforme declara esse autor, como um eterno devir que carrega a marca do Outro. Observamos que o pensamento de Bhabha corrobora o de Grossi (1998, p. 10), para quem, no contato com o

“outro”, o pesquisador se questiona acerca de si mesmo, das suas escolhas, da sua cultura, num verdadeiro “mergulho na subjetividade”.

Estamos, pois, no domínio da 'subjetividade', ou seja, da síntese singular e individual que cada um vai construindo conforme vai se desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural.

A produção do conhecimento demanda ainda uma relação ética e epistemológica com o Outro, o que é afirmado por Yves Schwartz (2000) quando da proposição do **dispositivo dinâmico de três polos**. Esse autor defende a articulação ou o encontro entre os saberes disciplinares, acadêmicos e científicos (primeiro polo) com os saberes da experiência prática (segundo polo) e entende que essa relação deve sempre estar sempre atravessada por um terceiro e fundamental polo: o comprometimento ético e epistemológico – que remete a uma humildade necessária, tanto por parte do pesquisador quanto dos trabalhadores/pesquisados, para que seja oportunizado o aprendizado mútuo, a troca. Apresentamos, a seguir, uma síntese didática desses três polos.

O primeiro polo é o dos saberes e dos conhecimentos desenvolvidos na academia. Refere-se às disciplinas científicas (Sociologia, Psicologia, Filosofia, Ergonomia, Medicina, dentre outras) que contribuem com os conceitos e as teorias para a produção do conhecimento.

Por sua vez, o segundo polo se refere aos saberes investidos na atividade, os saberes da prática profissional, acumulados pelos trabalhadores em sua atividade e em cada contexto histórico. Segundo Schwartz (2000), esse é o polo das forças de convocação dos saberes disciplinares e de reconvocação das experiências práticas que podem ser reconstruídas (validadas), ou não, quando são confrontadas com os saberes disciplinares.

Finalmente, o terceiro polo, o das exigências éticas e epistemológicas, refere-se à abertura e à disponibilidade, tanto ética quanto epistemológica, por parte do pesquisador e do trabalhador, para realizarem a troca na produção dos saberes.

O dispositivo dinâmico de três polos permite, portanto, a interlocução entre o conhecimento dos pesquisadores e das diferentes disciplinas (teoria) com a experiência (prática) e os saberes estocados pelos trabalhadores, possibilitando a articulação entre a experiência singular e a prática profissional coletiva. Parte-se da experiência singular dos profissionais “para, ao longo do tempo, extrair os saberes gerais formalizados nas disciplinas”, em um entendimento de que “todo

conhecimento tem vocação para ser generalizado” (DURRIVE, 2001, p. 55).

A concepção de dispositivo dinâmico de três polos de Schwartz nos aproxima do pensamento de Bruno Latour (2004), quando este defende a construção de um conhecimento 'simétrico', visto que é construído igualmente entre o saber do pesquisador e o saber dos sujeitos pesquisados.

Para Latour (2004), há uma posição híbrida em relação à construção do conhecimento. Segundo esse autor, há que se desmontar a visão cartesiana imposta na modernidade, segundo a qual é possível se isolar o domínio da natureza (inato) do domínio da política (a ação humana), e substituí-la por uma concepção 'simétrica' da ciência. Tal concepção de construção simétrica do conhecimento nos remete à compreensão de que não existe uma ciência pura, mas uma relação dialética entre natureza e cultura, na qual o pesquisador se coloca como um mediador, um 'sujeito híbrido'.

Para tanto, há que existir uma aproximação por parte do pesquisador em relação a uma determinada realidade, uma vez que produzir conhecimentos implica uma articulação de recursos, saberes, pessoas; um trabalho em equipe ou em rede, e essa articulação não é neutra nem despreziosa. A escolha por um determinado objeto de estudo parte de um referencial teórico, metodológico, da escolha por uma categoria de estudo, ou de uma população específica, enfim, ela parte de escolhas subjetivas.

Na mesma direção de Latour (2000, 2004), Eduardo Viveiros de Castro (2002) defende a construção simétrica do conhecimento. Segundo esse autor, o discurso do observador/pesquisador deve estabelecer uma relação com o discurso do observado – relação permeada pelo sentido – e colocar-se como uma relação social em que a ação de um reflete ou tem ressonância no Outro. Nesse sentido, toda relação provoca uma transformação, já que

(...) o conhecimento antropológico é imediatamente uma relação social, pois é o efeito das relações que constituem reciprocamente o sujeito que conhece e o sujeito que ele conhece, e a causa de uma transformação (toda relação é uma transformação) na constituição de ambos (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, pp. 113-114).

Pierre Bourdieu (2002, p. 120) também discorre sobre o desafio que se apresenta ao pesquisador das Ciências Sociais: refletir sobre um objeto que por vezes se coloca “oculto” e escapa ao olhar da ciência. Isso torna o estudo das Ciências Sociais desafiador, demandando do pesquisador a necessidade de “historicizar o sujeito da historização”. Segundo esse autor, faz-se mister

objetivar o sujeito da objetivação, ou seja, o transcendental histórico cuja objetivação é a condição de acesso da ciência à consciência de si, ou seja, ao conhecimento dos seus pressupostos históricos (BOURDIEU, 2002, p. 120, grifos do autor).

A despeito de uma 'pretensa' objetividade, característica preconizada pelas ciências naturais e muito valorizada pela epistemologia clássica, cabe ao pesquisador uma postura não de afastamento ou de neutralidade em relação à população e à problemática que escolheu para estudar, e sim adotar o que Bourdieu (2002) denomina **objetivação**. Ou seja, uma condição de acesso da ciência à consciência e à historicidade que atravessam o pesquisador, mesmo que tal transcendental histórico seja permeado por uma subjetividade que em nenhum momento da pesquisa pode ser descolada ou desencaixada do pesquisador. Assim, para Bourdieu, o pesquisador precisa ir além de sua subjetividade. Ela poderá ser o ponto de partida para uma escolha temática por certo assunto, mas nunca poderá ser o ponto de chegada. Dessa forma, segundo esse autor, um verdadeiro estudo conceitual precisa operar um afastamento de nossa subjetividade imediata.

Mirian Goldenberg (2000, p. 45) afirma que a objetivação é um “esforço” para conter a subjetividade, mas o pesquisador não consegue realizá-lo plenamente. Entretanto, “é essencial conservar-se essa meta, para não fazer do objeto construído, um objeto inventado”. Esse ‘esforço’ em conter a subjetividade é uma vigilância epistemológica, ou, ainda, um comprometimento ético com a pesquisa e com a população sobre as quais o pesquisador se debruça no momento em que se propõe a conhecer uma dada realidade.

De acordo com Bourdieu (2002, p. 120), é necessário ainda que as Ciências Sociais resgatem, por meio do instrumento de objetivação, a relativização a que estão expostas em suas produções, sobretudo “enquanto as suas produções continuarem a ser determinadas pelas determinações inconscientes inscritas no cérebro do cientista”, ou no

interior daquilo que o mesmo produz, pois os pesquisadores sociais têm em seu objeto de estudo as pessoas e estas constroem os fatos sociais. Logo, a Ciência Social é uma construção social de uma construção social, e o sujeito pesquisador faz parte do mundo que ele pretende objetivar.

Ainda em relação ao desenvolvimento de pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais, Maria Cecília de Souza Minayo (1993) defende o ponto de vista de que essas ciências devem ser ‘eminente qualitativas’ e que, para se percorrer um caminho metodológico a partir dessa perspectiva, há que se considerarem três aspectos: a teoria, os instrumentos que possibilitam a apreensão da realidade e o potencial criativo do pesquisador. Para essa autora, esses três aspectos estão intrinsecamente ligados e um não se sobrepõe ao outro.

Nessa mesma perspectiva, de acordo com Linda Maria de Pontes Gondim e Jacob Carlos de Lima (2002), em uma pesquisa, nem a teoria nem o método devem ser considerados “setores autônomos”, pois, se um ou outro predomina, pode haver dificuldades na compreensão do fenômeno pesquisado. Assim, a teoria e a técnica são indispensáveis para a pesquisa social, bem como a capacidade criadora do pesquisador.

Já a capacidade criadora e a experiência do pesquisador podem, juntas, relativizar o instrumental técnico e superá-lo pela arte. Desse modo, o trabalho científico transforma-se em um verdadeiro “artesanato intelectual”, que traz a marca do autor a qual nenhuma técnica ou teoria poderia suprir (MINAYO, 1993).

Acredita-se que trabalhar com pesquisa social é penetrar em um universo polêmico, em que o debate é perene e não conclusivo. Nesse sentido, concordamos com Minayo (1993), para quem o objeto das Ciências Sociais é **histórico**, ou seja, existe num determinado espaço e tempo, e está em constante movimento. Assim, a pesquisa qualitativa se ocuparia de um nível de realidade que não pode ser quantificado, uma vez que

ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1998, pp. 21-22).

Minayo (1993) usa a metáfora de Pedro Demo – segundo a qual o pesquisador pode ter mais uma pintura dos fenômenos sociais do que

um retrato – para defender que seria impossível descrever com tal fidedignidade a realidade, pois um retrato fixa a imagem e o momento, mas não é dinâmico. Essa autora ressalta que a metáfora da pintura inspira a ideia de uma projeção em que a realidade é captada com cores e matizes particulares, por meio dos quais os objetos e as pessoas são reinterpretados. Nessa obra, entram tanto o que é visível quanto as emoções do pesquisador.

A esse respeito, Dejours (2004, pp. 79-80) também defende a utilização de uma abordagem qualitativa para a apreensão das vivências descortinadas no trabalho, pois, segundo esse autor, essas experiências não podem ser capturadas de forma objetiva, tratadas como fatos (recortes da realidade de trabalho) em si. Logo, não se permitem ser analisadas de fora, já que são subjetivas e exigem “um trabalho reflexivo”, ou seja, “devem ser extraídas da discussão”. Por isso, a importância que esse autor confere à palavra, à fala, ao **comentário**, como meio de fazer chegar à inteligibilidade aquilo que ainda não é consciente. Poder **falar** com alguém é visto como a forma mais potente de problematizar e de pensar a experiência vivida subjetivamente. Segundo esse autor,

a análise da dimensão subjetiva do trabalho, ou “a objetivação da subjetividade”, passa, necessariamente, pelo acesso ao sentido que aquela situação tem para os indivíduos. A objetivação do vivido exige, assim, um trabalho reflexivo de perlaboração coletiva levado pelo desejo de reapropriação e pela vontade de emancipação dos trabalhadores participantes (DEJOURS, 2004, p. 82).

Dejours (2004) argumenta que a pesquisa é também uma ‘ação’, ou seja, ao passo que o trabalhador ‘fala’ sobre o seu trabalho, ao responder as problematizações, ele reflete sobre as mesmas. Ademais, o autor ainda defende que as vivências de prazer e sofrimento no trabalho, as estratégias defensivas e a cooperação “escapam, pelo menos em parte, tanto às pessoas de fora quanto aos próprios sujeitos”. Nesse sentido, o espaço da fala se coloca como uma ferramenta poderosa no auxílio da compreensão dos trabalhadores sobre o seu ofício, sendo “a única via de acesso a essa realidade que ainda não veio à luz” (DEJOURS, 2004, p. 83).

Dessa forma, cabe ao pesquisador utilizar do seu potencial criativo para oportunizar um espaço de fala em que o sujeito se sinta à

vontade para descortinar as suas vivências do/no trabalho. Para tanto, o pesquisador deve fazer uso de suas habilidades socioafetivas (empatia, respeito, humildade) na ocasião do diálogo, além do comprometimento ético e epistemológico com os sujeitos do estudo. Esse cuidado na relação entre o pesquisador e o sujeito pode minimizar as resistências, “as boas razões para não dizer a verdade, escondê-la, minimizá-la ou, ao contrário, dramatizá-la, fantasiá-la”, garantido, assim, a autenticidade da palavra (DEJOURS, 2004, p. 84).

É partindo dessa visão – que articula o material empírico, o referencial teórico e o potencial criativo do pesquisador – que almejamos dar conta da complexidade do nosso objeto de pesquisa, ou seja, a relação entre o trabalho dos professores do IFPE e a sua saúde mental. Isso pressupõe, dentre outras questões, compreender a atividade desses profissionais, como eles estabelecem relações intersubjetivas com seus pares, com os alunos, com a hierarquia e com os demais servidores, quais as estratégias defensivas e as formas de enfrentamento utilizadas por esses professores para lidarem com o sofrimento e/ou processos de adoecimento decorrentes do/no trabalho. Ou seja, como o trabalho tem impactado a saúde desses docentes, comprometendo-a e/ou favorecendo-a.

Ao nos situarmos no campo das Ciências Humanas e Sociais, escolhendo, para desenvolver o projeto de tese, um Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas, partimos, portanto, da compreensão de que nenhum conhecimento é puro e neutro, mas, pelo contrário, de que existiu um desejo que mobilizou a nossa escolha enquanto pesquisadora. Primeiro, o desejo de trabalhar com um universo determinado de pessoas, pois poderíamos ter optado por trabalhar com outras categorias profissionais, que não a dos professores; segundo, a intenção de trabalhar com uma temática específica: a díade saúde mental/trabalho.

No tocante à primeira escolha, esta se justifica pelo fato de eu ser professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco e acreditar que este estudo poderá trazer contribuições significativas para a compreensão da atividade desses profissionais, subsidiando, inclusive, os dirigentes a fim de colocarem em análise o ‘fazer’ docente. A segunda escolha se deu pela necessidade de continuidade e aprofundamento na díade saúde mental/trabalho, temática sobre a qual tenho procurado debruçar-me desde a graduação e o mestrado em Psicologia, ambos realizados na Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

É importante ainda registrar que, como docente do IFPE, posso contribuir com o olhar de pesquisadora e também de professora, uma vez que compartilho do universo de docentes do Instituto, sem perder de vista, contudo, o olhar vigilante, a capacidade de **objetivação** defendida por Bourdieu (2002) e corroborada pelos demais autores mencionados anteriormente (LATOURE, 2000, 2004; VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram deste estudo oito docentes efetivos (cinco homens e três mulheres) do IFPE, lotados no *Campus* Recife e que tiraram licença médica em algum período do ano de 2013. Desses entrevistados, apenas sete compuseram o nosso *corpus* de análise. Um dos professores não participou da análise dos dados suscitados com a pesquisa por não atender ao recorte de estudo que nos propusemos problematizar.

No tocante à entrevista eliminada, esta não entrou no *corpus* de análise porque o motivo do afastamento do docente se deu por problemas renais e também de hipertensão que antecederam a entrada do mesmo no IFPE. Como a ênfase dada neste projeto de tese foi direcionada para a interface “saúde mental” e “trabalho”, em que buscamos compreender as implicações do trabalho na saúde mental dos sujeitos, o docente entrevistado não atendeu aos objetivos problematizados neste estudo.

PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Pesquisa Bibliográfica

O percurso metodológico aqui empreendido abrangeu, em primeiro lugar, a pesquisa bibliográfica, na qual procuramos, inicialmente, buscar auxílio na literatura especializada sobre o fenômeno Trabalho (ALBORNOZ, 2008; ARENTD, 2007; BRAVERMAN, 1987; DEJOURS, 2004, 2012b), a concepção vitalista de Saúde defendida por Canguilhem (2006) e corroborada por outros autores (BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2003; CAPONI, 1997, 2003; DEJOURS, 1993a, 2004; NEVES; SELIGMANN-SILVA; ATHATDE, 2004; RAMMINGER, 2008) e materiais relativos à abordagem da Psicodinâmica do Trabalho, proposta por Christophe Dejours (1993a, 1993b, 1994, 2004, 2007, 2012a, 2012b) e também utilizada por vários estudiosos no Brasil (BRITO, *et al.*, 2003; FREITAS, 2013; MACÊDO, 2010; MENDES, 2007, 2010; MENDES; *et al.*, 2010; MENDES &

ARAUJO, 2012; MENDES, BOTTEGA & CASTRO, 2014; MENDES, MORAES & MERLO, 2013, 2014; NEVES *et al.*, 2004, 2009; SELIGMANN-SILVA, 2011; SZNELWAR & LANCMAN, 2004; dentre outros).

Em seguida, fizemos um levantamento bibliográfico sobre o Trabalho Docente, utilizando os descritores “Saúde Mental” e “Trabalho Docente”. Para tanto, recorremos aos seguintes domínios: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e a Revista *Educação & Sociedade*. Utilizamos ainda as principais referências bibliográficas na área da Saúde Mental e Trabalho Docente no Brasil (BOSI, 2007; LOURO, 1997, 2000, 2007; LÜDKE; BOING, 2004, 2007; MANCEBO, 2007; NOGUEIRA, 2012; OLIVEIRA, 2003, 2004, 2005, 2007; NEVES, 1999; SELIGMANN-SILVA, 2011; dentre outros).

Trabalho de Campo

A viabilidade deste trabalho se deu mediante autorização prévia da Direção Geral do IFPE – *Campus* Recife para que o mesmo fosse desenvolvido com os docentes dessa Instituição. A escolha e o acesso a esses professores foram oportunizados por meio do contato com o Departamento Médico (Coordenadoria de Serviço Médico e Odontológico) do IFPE, do qual obtivemos as relações de afastamento de todos os servidores que tiveram as suas atividades interrompidas por motivos de saúde ao longo (qualquer período) do ano de 2013. As listagens contendo as informações sobre os afastamentos dos servidores estavam separadas por mês (janeiro a dezembro) e nelas constavam os nomes, o período em que a licença foi tirada e o tempo em que o servidor ficou afastado⁵. Na relação constavam tanto os servidores técnicos administrativos quanto os docentes, inclusive de todos os *campi* do IFPE.

De posse dessas informações, entramos em contato com o Departamento de Gestão de Pessoas para conseguirmos os dados (*e-mail* e telefone) somente dos professores lotados no *Campus* Recife. Desconsideramos, assim, os nomes dos servidores técnicos

⁵ Por questões de ética profissional, o Departamento Médico não pôde fornecer os motivos dos afastamentos dos servidores.

administrativos, como também dos docentes lotados em outros *campi* do IFPE.

Procedemos às entrevistas (Apêndice 6 – roteiro norteador das entrevistas) no período de outubro de 2013 a maio de 2014. Conforme sinalizado acima, o nosso primeiro desafio foi identificar, na relação de afastamentos, apenas os docentes e, dentre eles, os que atuam no *Campus* Recife, recorte do nosso estudo. Em seguida, os docentes cujo motivo do afastamento tenha sido por questões de ordem psíquica. De posse dessa relação, entramos em contato com o Departamento de Gestão de Pessoas para que ele identificasse apenas os docentes lotados no *Campus* Recife e fornecesse os respectivos dados (*e-mail* e telefone).

Em seguida, fizemos um contato prévio por telefone com os possíveis participantes do estudo. O local escolhido para a realização das entrevistas foi o IFPE – *Campus* Recife, em dias e horários escolhidos e sugeridos pelos próprios docentes. Apenas um preferiu que a entrevista não fosse realizada no Instituto, pois, segundo o mesmo, todas as vezes em que entrava no IFPE, sentia desconforto e apresentava alguns sintomas do motivo de seu afastamento. Esse docente ainda se encontrava de licença médica, portanto, afastado das atividades. Essa entrevista foi realizada na Associação dos Servidores do IFPE – ASSIFPE, que fica localizada na vizinhança do IFPE – *Campus* Recife.

Outro obstáculo foi a desatualização dos dados (telefone e *e-mail*) fornecidos pelo Departamento de Gestão de Pessoas. Isso dificultou, durante certo tempo, o avanço na realização das entrevistas, pois alguns dos números indicados pelo Departamento de Gestão de Pessoas estavam demasiadamente desatualizados.

As entrevistas foram gravadas mediante autorização prévia e por escrito dos participantes, a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 7) e, em seguida, transcritas na íntegra.

O recurso da entrevista como instrumento metodológico

A entrevista é a técnica mais utilizada nas pesquisas qualitativas. Consiste numa situação de interação na qual o pesquisador busca obter informações a partir da fala dos atores sociais. Cabe aqui registrar que a entrevista não se coloca como uma conversa despretensiosa e neutra, mas como um meio de acesso aos fatos relatados pelos que vivenciam uma determinada realidade, já que esta possui propósitos bem definidos (MINAYO, 1998). Minayo (1993), inclusive, defende que a interação

entrevistador/entrevistado, ao invés de ser tomada como uma falha, deve ser pensada como condição *sine qua non* do êxito da pesquisa.

Os materiais produzidos a partir do trabalho de campo têm uma dupla natureza. A primeira é objetiva, ou seja, as informações que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes – como censos, estatísticas, registros civis, entre outros – que pertencem ao nível “ecológico ou morfológico” da realidade. O segundo tipo de dados refere-se diretamente ao indivíduo entrevistado, ou seja, a suas crenças, valores e opiniões. Estes últimos estão num nível mais profundo da realidade, são “subjetivos” e só podem ser conseguidos a partir da interação com os atores envolvidos (MINAYO, 1993).

Quanto à forma como se estruturam as entrevistas, elas podem, de uma maneira geral, ser caracterizadas como: estruturadas ou fechadas, semiestruturadas e abertas ou não estruturadas. Nas entrevistas estruturadas, a resposta do informante está condicionada à multiplicidade de perguntas apresentadas pelo entrevistador, ou seja, segue um modelo de questionário. Já nas entrevistas abertas, o entrevistador discorre livremente sobre o tema proposto (MINAYO, 1993).

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas fechadas e abertas, e nelas o entrevistado tem flexibilidade para discorrer sobre determinados temas, relacionados ao objeto da pesquisa. Alda Judith Alves-Mazzotti e Fernando Gewandsznajder (2002) salientam que as entrevistas qualitativas são pouco estruturadas, ou seja, não seguem uma ordem rigidamente estabelecida para as perguntas, assemelhando-se mais a uma conversa.

Conforme já apontado anteriormente, concordamos com Dejours (2004), para quem o acesso à vivência do trabalho só pode existir mediatizado pela palavra, pela fala do sujeito. Por isso, optamos neste estudo pela realização de entrevistas individuais de caráter semiestruturado (Apêndice 6) por acreditarmos ser este o modelo mais adequado ao objeto pesquisado. Dejours argumenta que a apreensão e a compreensão das relações de trabalho exigem mais do que a observação, pois demandam uma ‘escuta’ voltada para quem executa o trabalho. Isso nos mobilizou a buscar compreendê-lo além do visível e mensurável, ou seja, por intermédio das palavras.

Partimos de questões norteadoras, previamente estabelecidas e ancoradas no referencial teórico da pesquisa. Utilizamos, para o registro dessas informações, o gravador, além do registro no diário de campo que, posteriormente, subsidiaram as análises efetuadas.

Análise dos Dados

Para análise dos materiais produzidos no campo, foi utilizada a Análise de Conteúdo, definida por Laurence Bardin (1977) como um conjunto de técnicas de análise de comunicação que visa obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. Recorremos, conforme já notificamos, ao método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin, porém com as reformulações propostas por autores como Minayo (1993), Fernando González Rey (2005) e Christian Laville e Jean Dionne (1999).

Segundo Laville e Dionne (1999), o material extraído do campo, mesmo estando organizado, continua bruto e não permite extrair tendências claras e, ainda menos, chegar a conclusões. Segundo esses autores, para se chegar a conclusões, será preciso empreender um estudo minucioso do seu conteúdo, das palavras e frases que o compõem, procurando o seu sentido e as suas intenções, de modo a comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais. Laville e Dionne consideram que o essencial da Análise de Conteúdo consiste em demonstrar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação.

Minayo (1993) defende que, de um ponto de vista operacional, a Análise de Conteúdo parte de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado: aquele que ultrapassa os significados manifestos. A autora salienta que, na busca de atingir os significados manifestos e latentes no material qualitativo, têm sido desenvolvidas várias técnicas. Dentre elas, a que julgamos mais adequada ao nosso objeto de pesquisa foi a análise temática. Para Minayo (1993), fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência tem algum significado para o objeto analítico.

Laville e Dionne (1999) ressaltam que uma das primeiras tarefas do pesquisador consiste em efetuar um recorte dos conteúdos em elementos que ele poderá, em seguida, ordenar em categorias. Os elementos recortados irão constituir as unidades de análise.

Os autores sugerem que ainda mais rico é o recorte do conteúdo em temas, pois podem melhor aproximar o pesquisador do **sentido** do conteúdo, uma vez que ele se vê obrigado, mais do que com os

fragmentos que dependem da estrutura lexical ou gramatical, a construir suas unidades de análise a partir de sua compreensão desse conteúdo.

Para que se encontre o sentido do material analisado, Laville e Dionne seguem a mesma opinião que Minayo (1993), pois consideram que o pesquisador deve ir além do que está manifesto, do que é explicitamente dito. Portanto, é necessário levar essa análise mais longe, a fim de atingir o não dito, os conteúdos ocultos, os elementos simbólicos da mensagem.

As categorias analíticas e empíricas foram recortadas a partir dos materiais gerados pelas entrevistas e mediante a transcrição na íntegra desses dados. Cabe aqui ressaltar que a ‘fala’ proveniente das entrevistas foi mantida sem alterações e/ou correções, respeitando as expressões linguísticas dos entrevistados, o sentido e a construção das frases apresentadas pelos docentes durante a fala deles – inclusive reproduzimos todas as marcas da linguagem oral.

CAPÍTULO 4 – O ‘FAZER’ DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – IFPE – *CAMPUS* RECIFE: AS CONDIÇÕES E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NUMA INSTITUIÇÃO CENTENÁRIA

Inicialmente, neste capítulo, apresentaremos o histórico do IFPE, que se confunde com a história do *Campus* Recife, e a caracterização dos sujeitos que contribuíram com o nosso estudo. Posteriormente nos debruçaremos sobre a análise dos dados produzidos ao longo do trabalho de campo, com destaque para a inserção desses professores no IFPE e na área docente, para em seguida problematizarmos as condições e formas de organização do trabalho nessa Instituição centenária.

CARACTERIZAÇÃO DO IFPE E DO *CAMPUS* RECIFE

A fase empírica deste estudo foi realizada no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE – *Campus* Recife. A história do IFPE começou a ser escrita em 23 de setembro de 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, criou em cada capital dos Estados do Brasil uma Escola de Aprendizes Artífices, com o objetivo de ministrar à população o ensino profissional primário e gratuito. A capital do estado de Pernambuco, Recife, foi então contemplada, em 1910, com uma escola profissionalizante e direcionada para um público de baixa renda, cujo foco era formar operários e contramestres⁶.

No ano de 1937, por meio da Lei nº 378, as Escolas de Aprendizes Artífices passaram a ser denominadas Liceus Industriais, mantendo a ênfase profissionalizante. A partir da sanção da Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de Janeiro de 1942), ampliou-se a oferta de ensino, passando, assim, a ser oferecido o ensino médio (na época denominado ensino secundário). Dessa forma, aos poucos, essas instituições foram ampliando o seu público alvo e voltando-se para todas as classes sociais. Ainda no ano de 1942, o ensino industrial passou a ser ofertado em duas modalidades, a saber: o básico e o técnico. A partir de então, o ensino industrial e

⁶ Histórico construído a partir de materiais extraídos da página do IFPE (www.ifpe.edu.br), do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI, 2012) e do Plano de Desenvolvimento Institucional 2009 – 2013 (PDI 2009 – 2013) – Andrade (2012/Dissertação de Mestrado).

profissionalizante se consolida e começa a ser reconhecido como uma necessidade imprescindível para o próprio desenvolvimento do país.

Entre os anos 1959 e 1971, no ensino industrial e profissionalizante, há uma ampliação e reestruturação em sua *práxis*, capitaneadas principalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) e pela Lei de Expansão e Melhoria do Ensino (Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971). Essas mudanças promoveram impactos positivos nas ações educativas das Instituições Federais, na medida em que elas passaram a enfatizar o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, no sentido de favorecer a autorrealização, a qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício consciente da cidadania.

Quanto à localização, essa Instituição funcionou em três locais distintos até ser transferida para a sede atual. No período compreendido entre 1910 e 1923, ficou inicialmente sediada no antigo Mercado Delmiro Gouveia (atual Quartel da Polícia Militar de Pernambuco, no Derby) e, depois, na parte posterior do antigo Ginásio Pernambucano (Rua da Aurora, Boa Vista). A partir de 1933, passou a funcionar na Rua Henrique Dias (atual sede da FUNDAJ – Fundação Joaquim Nabuco, no Derby), sendo oficialmente inaugurada em 1934, pelo então Presidente Getúlio Vargas.

Em 1983, uma nova mudança de endereço. Nessa ocasião, o nome da Instituição já era “Escola Técnica Federal de Pernambuco” (ETFPE) e funcionava na Avenida Professor Luís Freire, no bairro Curado, onde hoje se situa o IFPE – *Campus Recife*.

Imagem 1 – Fachada de entrada do IFPE – *Campus Recife*



Fonte: acessada pelo sítio www.ifpe.edu.br/campusrecife.

Imagem 2 – Parte interna do IFPE – *Campus Recife*

Fonte: acessada pelo sítio www.ifpe.edu.br/campusrecife.

A partir do ano 1999, a Escola Técnica Federal de Pernambuco (ETFPE) foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE), ocasião em que foi ampliado o seu portfólio de cursos e também de modalidades de ensino. Nesse ínterim, a Instituição começou a atuar, inclusive, na Educação Superior, com a formação de tecnólogos. A partir do ano 2004, com a publicação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, foram criados os Cursos Técnicos na Modalidade Integrada (nessa modalidade de ensino, o aluno tem a opção de cursar concomitantemente o nível médio e um curso profissionalizante/técnico, podendo concluir as duas formações em quatro anos). Já em 2005, o Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

A consolidação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) ampliou o escopo do ensino técnico e profissionalizante, sobretudo, a partir da criação da Lei nº 8.948/94 (Criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica) que expandiu seu raio de atuação e oportunizou a implantação das Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED). Desde então, a antiga Escola Agrotécnica Federal Dom Avelar Vilela (EAFDABV), localizada no Sertão do Estado (Petrolina), passou a fazer parte do CEFET-PE (a partir do Decreto nº. 4.019, de 19 de novembro de 2001) e a ser a UNED Petrolina.

Em continuidade à sua expansão (primeira ampliação de fato, pois a UNED Petrolina adveio da antiga Escola Agrotécnica), o CEFET-

PE inaugurou mais duas UNED no Estado: uma na cidade de Pesqueira (a partir da Portaria nº 1.533/92, de 19/10/1992) e outra em Ipojuca (com a portaria Ministerial nº 851, de 03/09/2007). A cidade de Pesqueira está localizada no Agreste do Estado e a de Ipojuca fica no entorno do Complexo Industrial Portuário de Suape, uma importante área de desenvolvimento industrial no Estado, que faz fronteira com a região da Mata Sul.

Finalmente, com a publicação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, quando foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A partir daí o IFPE passou a ser constituído por dez *campi*, a saber: Belo Jardim, Barreiros e Vitória de Santo Antão (antigas Escolas Agrotécnicas Federais que passaram a integrar o IFPE); Ipojuca e Pesqueira (antigas UNED do CEFET-PE); Recife (antiga sede do CEFET-PE); Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns, *campi* inaugurados a partir de 2010 e que fizeram parte da Expansão II do IFPE; além do *Campus* Virtual da Educação a Distância (EaD), com aulas presenciais em 19 polos.

Atualmente, o IFPE está no processo de Terceira Expansão, incorporando mais sete *campi* distribuídos nas seguintes cidades: Cabo de Santo Agostinho, Palmares, Jaboatão, Olinda, Paulista, Abreu e Lima e Igarassu.

A Unidade Descentralizada de Ensino (UNED) de Petrolina passou a ser uma autarquia federal independente a partir da Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993. Em 1999, com o Decreto Presidencial de 26 de novembro, foi implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET – Petrolina e atualmente ele compõe o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sertão Pernambucano – IF Sertão-PE.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2009 – 2013), devido ao advento do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, observam-se não apenas mudanças estruturais em seu bojo, mas principalmente reformulações no tocante à identidade da Instituição, que atualmente está buscando consolidar a sua marca no tripé da educação pública do ensino superior: ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, vem diversificando o seu público e as modalidades de ensino. Estas últimas não estão pautadas apenas no ensino técnico e profissionalizante, mas voltadas para o nível médio (a partir dos cursos integrados), o ensino técnico e tecnológico e o ensino superior.

A partir da análise dos materiais institucionais (PPPI, PDI, Portarias, Decretos), percebemos um momento de transição no perfil do

IFPE: uma tentativa de sistematizar e consolidar a pesquisa e o desenvolvimento científico na Instituição, como também a extensão do ensino para o desenvolvimento da comunidade.

CARACTERIZAÇÃO DAS ATIVIDADES ACADÊMICAS NO IFPE

Ensino

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (2009/2013), as ações acadêmicas do IFPE devem sedimentar a **verticalização do ensino**, abrindo espaço para o diálogo e a articulação entre os seus vários níveis e modalidades, desde a educação básica até a superior, e considerar o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assim como efetivar seu compromisso com as políticas de inclusão social.

Com o intuito de cumprir essa missão, o IFPE atuará nas seguintes áreas: educação profissional técnica de nível médio (Cursos Integrados Regulares e PROEJA, e Subsequentes); Cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores; Educação Superior – cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura, cursos de bacharelado, cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização – e, finalmente, cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado. O IFPE atua tanto na modalidade presencial quanto no ensino a distância (EaD) (PDI, 2009/2013).

Pesquisa

A pesquisa se constitui em uma das atividades básicas do exercício profissional dos docentes ativos do IFPE, de modo a promover o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas para os problemas e questões apontadas pela sociedade. As atividades dos projetos de pesquisa compreendem ações que visam ao desenvolvimento cultural, social, científico e tecnológico e à inovação a partir da produção de conhecimentos científicos básicos, aplicados e tecnológicos.

As atividades de pesquisa no IFPE eram realizadas, no momento inicial, por alguns núcleos e pesquisadores isolados, porém sem a caracterização oficial como Grupos de Pesquisa. Com o advento da Gerência de Ensino, Pesquisa e Pós-graduação (GEPP), instituída em 31 de março de 2004, por meio da Portaria Nº 152/2004, com base na Resolução Nº 07/2004 do Conselho Diretor, a GEPP ficou diretamente

ligada à Direção Geral e iniciou as ações para a estruturação do Programa Institucional de Incentivo à Iniciação Científica, nas modalidades de ensino médio e técnico (PIBIC - Júnior) e graduação (PIBIC); o Programa Institucional de Apoio à Pesquisa (APQ); as ações para implantação dos cursos de pós-graduação (*Lato sensu e Stricto sensu*); bem como a viabilização, frente a outras instituições de pesquisa, da oferta direcionada de cursos de pós-graduação *Stricto sensu* para os professores (PDI, 2009/2013).

Foi então cadastrada, junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), como instituição certificadora de grupos de pesquisa (julho/2004) – na ocasião, ainda era o CEFET-PE – com 04 grupos certificados pelo dirigente de pesquisa da GEPP. Além desses grupos, vários professores participam de atividades de pesquisa e pós-graduação em outras universidades e centros de pesquisa. Com o incentivo dos auxílios à pesquisa e das bolsas de Iniciação Científica, houve um maior engajamento nessas atividades bem como o surgimento de pesquisa científica e tecnológica em parceria com tais instituições.

De acordo com o PDI (2009/2013), os grupos de pesquisa do IFPE estimulam a interdisciplinaridade, pois entendem que o ensino, a pesquisa e a extensão não se dissociam. Buscam produzir conhecimento e formar profissionais que sejam sensíveis às necessidades contemporâneas da sociedade.

Extensão

De acordo com o PDI (2009 – 2013), a Extensão no IFPE tem como missão enriquecer o processo pedagógico, socializar o saber, possibilitar meios para a participação da comunidade no ambiente acadêmico e promover a transformação social por meio de um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável. Para tanto, pauta-se no Plano Nacional de Extensão Universitária (PNE), aprovado em 1999 pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, criado em 1987, e que se configura como o principal documento sobre a Extensão Universitária Brasileira. Essas diretrizes sinalizam a Extensão como um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a transformação da sociedade, vislumbrando também a criação de políticas institucionais de extensão que respeitem as particularidades locais e características regionais. Isso sinaliza a necessidade de preservar a relação inequívoca e responsável

com a sociedade em geral e com a comunidade do entorno, em particular, direcionando-as para um maior compromisso com a construção da cidadania.

A Extensão é compreendida como o espaço em que os Institutos Federais promovem a articulação entre o saber fazer acadêmico e a realidade socioeconômica e cultural das regiões onde estão inseridos. Educação, Ciência e Tecnologia são articuladas de forma a priorizar o local e o regional, possibilitando a oxigenação necessária à vida acadêmica (PDI, 2009/2010).

CONDIÇÕES E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CAMPUS RECIFE

O *Campus* Recife é o mais antigo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, e a história do seu surgimento se confunde com a do próprio IFPE, quando em 23 de setembro de 1909 foi inaugurada a Escola de Aprendizizes Artífices. Essa Escola passou, conforme apontado acima, por transformações físicas e estruturais, mudanças de endereços e diferentes legislações, que culminaram na consolidação do IFPE. Atualmente, o *Campus* Recife concentra a maior comunidade do IFPE, totalizando 589 servidores (destes, 187 são técnicos administrativos e 402 são docentes⁷) e mais de 7 mil estudantes (7.222 matriculados no semestre 2014.2⁸) em diferentes modalidades de ensino (Técnico Integrado, Proeja, Subsequente, Tecnológico, Licenciatura, Bacharelado e Pós-Graduação).

O Quadro 6, exposto a seguir, apresenta os cursos e as modalidades de ensino que atualmente são ofertados pelo *Campus* Recife.

Quadro 6 – Cursos e modalidades de ensino ofertados pelo *Campus* Recife

Cursos Técnicos (Subsequente e/ou Integrado e PROEJA)	Cursos Superiores	Pós-Graduação
Edificações	Bacharelado em Engenharia de Produção Civil	Mestrado Profissional em Gestão Ambiental
Eletrônica	Licenciatura em Geografia	

⁷ Dados referentes ao mês de março de 2005, sistematizados pelo Departamento de Gestão de Pessoas – DGPE – do IFPE.

⁸ Dados fornecidos pela Pró-reitora de Ensino – PRODEN – do IFPE.

Mecânica	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	
Química	Tecnologia em Design Gráfico	
Refrigeração e Climatização	Tecnologia em Gestão Ambiental	
Saneamento	Tecnologia em Gestão em Turismo	
Segurança do Trabalho	Tecnologia em Radiologia	
Telecomunicações		

Fonte: site do IFPE (www.ifpe.edu.br)

Observamos no Quadro 6 que o IFPE atua em diferentes modalidades de ensino, desde o nível técnico (Subsequente e Integrado) ao nível superior, além de ministrar uma Pós-graduação em nível de Mestrado. É importante registrarmos que a carreira do magistério para os Institutos Federais (EBTT) compreende o ensino nessas diferentes modalidades para o mesmo “quadro de pessoal”. Os docentes, ao serem efetivados no IFPE, podem ser alocados para lecionarem no nível Técnico Integrado, que se volta para o público de nível médio – em que os alunos cursam concomitantemente o nível médio e um curso técnico –, como também podem atuar em nível superior, independentemente da titulação que apresentem. Na carreira EBTT, o docente está apto a ser efetivado após aprovação em concurso público com, no mínimo, a titulação de graduado (licenciado ou bacharel), desde que atenda às exigências da área de formação à qual a vaga se destina.

Quanto à jornada de trabalho docente, existe um instrumento que normatiza a distribuição de carga horária, denominado de “Esforço Acadêmico”. Esse instrumento foi reestruturado recentemente por um grupo de servidores do IFPE a partir de uma discussão/construção coletiva, com a representação de docentes de todos os *campi* e se encontra em processo de aprovação no Conselho Superior do IFPE (Normatização do Trabalho Docente)⁹. Enquanto essa nova proposta não entra em vigor, a carga horária total da jornada docente é de 24

⁹ O Fórum de Sistematização das propostas para Construção do Regulamento do Esforço Acadêmico dos Docentes do IFPE foi instituído mediante a Portaria nº 582/2014-GR, de 22/04/2014. Posteriormente, o documento balizador da jornada de trabalho docente recebe a terminologia ‘Normatização do Trabalho Docente’, em substituição ao nome ‘Esforço Acadêmico’.

horas/aula que podem ser distribuídas entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e administrativas. A nova versão desse instrumento busca diminuir essa carga horária total e minimizar a dos docentes que se dedicam à pesquisa e à extensão concomitantemente às atividades de ensino, colaborando com a missão da instituição de estreitar o tripé da educação.

O Quadro 7, abaixo exposto, apresenta o perfil dos docentes do *Campus Recife*.

Quadro 7 – Perfil dos docentes do *Campus Recife*

Total de docentes do <i>Campus Recife</i>	Homens	Mulheres
402	282	120
Regime de trabalho		
20 horas sem DE	40 horas sem DE	Dedicação Exclusiva – DE
37 docentes	59 docentes	306 docentes

Fonte: Dados fornecidos pelo Departamento de Gestão de Pessoas – DGPE – IFPE (referentes ao mês de março de 2015) e sistematizados pela autora.

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participaram deste estudo oito professores do quadro efetivo do IFPE (cinco homens e três mulheres) lotados no *Campus Recife*. Destes, sete entraram no nosso *corpus* de análise. Um dos professores foi desconsiderado, conforme sinalizado no capítulo anterior, por não atender ao recorte de estudo que nos propusemos problematizar.

O Quadro 8 descreve as características sociodemográficas dos participantes do estudo. Das sete entrevistas selecionadas, três foram realizadas com docentes do sexo feminino e quatro, do masculino, com idade entre 43 e 56 anos. A titulação dos participantes vai de especialista a doutor, e seis deles possuem o regime de trabalho de Dedicação Exclusiva (DE) e apenas um trabalha no IFPE com regime de 40 horas semanais. O tempo de atuação deles como docentes – acumulando, ou não, funções administrativas – no IFPE varia de oito a vinte e nove anos.

Quadro 8 – Perfil sociodemográfico dos participantes do estudo

Nome	Idade	Escolaridade	Remuneração Pessoal (bruta) - Regime de Trabalho	Tempo na Instituição
Adélia	55	Doutorado	18.700,00 – DE	8 anos
Edilamar	43	Mestrado	10.000,00 – DE	17 anos

Eduardo	54	Mestrado	10.000,00 – DE	29 anos
Esperança	48	Especialização	7.800,00 – DE	25 anos
Jeremias	55	Mestrado	8.000,00 – DE	27 anos
Pablo	56	Mestrado	11.000,00 – DE	23 anos
João Roberto	54	Doutorado	7.000,00 – 40 H	21 anos

Fonte: Dados empíricos de 2013, levantados nas entrevistas e sistematizados pela autora¹⁰.

No que concerne à variação salarial¹¹, faz-se mister discutir aqui que a diferença salarial entre os docentes se dá em virtude dos indicadores de tempo de serviço, da titulação e do regime de trabalho. Observamos ainda outro indicador que não aparece na descrição do quadro sociodemográfico, as gratificações, que alguns dos entrevistados recebem por acumularem funções administrativas e/ou de chefia, sendo estas coordenações ou de direção.

Dos docentes entrevistados, três desempenham, além da função de professor, funções administrativas de gestão: Adélia, Pablo e Edilamar (direção e coordenações, respectivamente). O acúmulo de funções administrativas exercidas concomitantemente à docência é gratificado com remunerações extras, o que justifica a variação salarial entre os mesmos, apesar dos demais indicadores mencionados anteriormente.

Outro dado que nos chamou a atenção no tocante ao perfil sociodemográfico dos participantes foi o tempo de trabalho dos mesmos na Instituição e na atividade docente. Pudemos verificar que a maioria dos docentes está vinculada ao IFPE há mais de vinte anos, variando entre oito e vinte e nove anos de exercício profissional. Acreditamos que

¹⁰ É importante registrarmos que a identidade dos participantes foi mantida em sigilo e salvaguardada. Para tanto, utilizamos nomes fictícios, respeitando assim o nosso comprometimento ético com os docentes que se disponibilizaram a participar e contribuir por livre e espontânea vontade com a nossa problemática de estudo.

¹¹ O Plano de Carreira para os professores dos Institutos Federais (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT) foi regulamentado pelo MEC em 2012 pela Lei 12.772. A partir da criação da carreira do EBTT em 2008, o trabalho docente foi direcionado na convergência desta nova carreira, com a carreira do Magistério Superior. Mantiveram-se duas carreiras distintas, mas com uma valorização salarial idêntica. Os salários dos professores da Rede de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico foram equiparados aos salários dos professores das Universidades Federais e isso refletiu em salários até 22% maiores que na antiga carreira (Fonte: www.adifesp.org).

poderá existir uma relação entre o tempo de exercício da atividade docente e as implicações desta na saúde dos mesmos.

O OLHAR SOBRE O ‘FAZER’ DOCENTE NO IFPE *CAMPUS* RECIFE: UMA REFLEXÃO A PARTIR DOS DISCURSOS DESSES PARTICIPANTES E DAS IMPRESSÕES SUSCITADAS DURANTE O TRABALHO DE CAMPO

Buscamos compreender como se deu a inserção dos docentes participantes do nosso estudo na área da educação e no IFPE. Para tanto, lançamos o nosso olhar para os motivos que os impulsionaram na escolha pelo ‘fazer’ docente, adotando como ofício a ‘arte’ de ensinar.

INSERÇÃO PROFISSIONAL

Todos os participantes ingressaram na carreira do magistério a partir de concurso público e são servidores efetivos do quadro de docentes do IFPE – *Campus* Recife. Vimos anteriormente que, dos sete participantes, seis possuem um regime de trabalho de Dedicção Exclusiva e apenas um possui o vínculo de 40 horas semanais.

Os docentes do IFPE estão enquadrados na Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, criada a partir Lei 11.784/2008. Quanto ao regime de trabalho docente, o Art. 112 da referida Lei estabelece 3 (três) tipos de regimes, a saber:

- tempo parcial de 20 horas semanais de trabalho;
- tempo integral de 40 horas semanais de trabalho, em 2 (dois) turnos diários completos;
- dedicação exclusiva (DE), com a obrigação de prestar 40 horas semanais de trabalho, em 2 (dois) turnos diários completos, e impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada.

Agora, cabe aqui uma questão: o que levou esses docentes a escolherem essa profissão?

MOTIVOS DA INSERÇÃO NA DOCÊNCIA

Quando perguntamos aos docentes os motivos que impulsionaram a escolha deles pela profissão, pudemos verificar discursos referentes à vocação, uma opção pessoal e a identificação com a área. Aparece ainda

nos discursos a motivação financeira como um dos fatores da opção pela área docente.

A vocação, segundo a literatura, associa-se à ideia de que as pessoas teriam um dom ou uma predisposição ‘natural’ para o desempenho de certas ocupações. Segundo Mary Yale Neves e Edith Seligmann-Silva (2001), a utilização desse argumento se constitui como um dos mecanismos mais eficazes para induzir as mulheres (que trabalham principalmente no ensino fundamental) a escolherem profissões menos valorizadas socialmente. Isso leva as autoras a sinalizarem que as professoras acreditam realmente que a sua opção foi fruto de uma vocação ou de uma predisposição, e não decorrente das possibilidades concretas de realização profissional.

Em relação a isso, Guacira Lopes Louro (2000) defende que a inscrição dos gêneros feminino e masculino é feita no contexto de uma cultura e com as marcas dela. Nesse sentido, conceber o magistério como um dom ou como uma função feminina é resultante de um processo construído social e culturalmente, tal qual o dispositivo da sexualidade (FOUCAULT, 1988; 1993), uma vez que se constitui, historicamente, a partir dos discursos que regulam, disciplinam, normatizam, instauram saberes, produzem “verdades”. Logo, o processo cultural e de socialização interfere na forma como homens e mulheres escolhem e se relacionam com as profissões, visto que a masculinidade e a feminilidade são socialmente construídas, e não frutos de uma natureza (NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2001).

Discutimos, no capítulo 2, que o caráter vocacional e missionário atribuído à docência está relacionado ao seu surgimento atrelado à Igreja e à religião. A docência era concebida como um ‘sacerdócio’ e, posteriormente, passou a ser considerada uma ‘vocação’, um dom natural e divino que inicialmente era atribuído ao gênero masculino, ao Clero, e posteriormente, aos leigos, até ser associado ao público feminino.

As transformações econômicas e sociais que ocorreram ao longo do século XX, impulsionadas pela urbanização e pela industrialização, contribuíram para a saída da mulher do espaço privado e do lar, do cuidado com a família e com os filhos, para a esfera pública, uma carreira profissional.

Magda Chamon (2005), em obra intitulada *Trajetória da feminização do magistério – ambigüidades e conflitos*, problematiza o processo de mudança de gênero no universo docente: de uma profissão masculina e religiosa para, hegemonicamente, feminina. A autora ressalta que a vocação natural atribuída à mulher reforça os estereótipos

sociais sobre as relações de gênero e de classe, e também o caráter ‘missionário’ da mulher no que diz respeito ao exercício do magistério.

Nesse sentido, pensar sobre a problemática da ‘vocação’ como uma das principais motivações para a inserção na docência nos remete ao processo de feminização do magistério, que se consolidou na segunda metade no século XX e reforçou a concepção de que as mulheres são ideais e vocacionadas para essa profissão. Atributos – como carinhosa, dócil, excelente organizadora do lar, provedora dos cuidados com a higiene do lar e das crianças, responsável pela disciplinarização das crianças, dentre outros – vão conferindo à mulher esse dom ‘natural’ para o cuidar, que vai ser deslocado para o espaço escolar. O depoimento a seguir exemplifica essa escolha da docência como um dom ou uma vocação.

Eu venho de uma família de professores, minha mãe era professora primária. Eu venho de uma família de três gerações mulheres de educadoras. Eu fui acostumada, desde dois ou três anos de idade, a estar em sala de aula. Em Gravatá, a minha mãe era professora do Estado, minhas tias também, minhas tias-avós, minha avó... Eu sempre tive essa... essa vocação de ministrar aulas, palestras... Então eu entrei e tô aqui até hoje... Eu venho de uma geração familiar que todas as mulheres e hoje todos os homens são docentes, são educadores, foram da educação infantil, da educação primária. Eu, desde oito anos de idade, que eu estou dentro de uma sala de aula... ajudando a minha irmã. Não tem como ser diferente... (Edilamar).

Observamos, no fragmento de entrevista acima registrado, a ideia de vocação reforçada por enunciados como “venho de uma família de professores”, “minha mãe era professora primária”, “venho de uma família de três gerações de mulheres educadoras”, “sempre tive essa vocação”, “não tem como ser diferente”. Esses enunciados reiteram a opção da docência como um determinismo devido ao qual essa escolha já estaria traçada ou não poderia ‘ser diferente’ (SANTOS; ALLAIN, 2009).

Como já sinalizado, a atribuição de um caráter vocacional ao trabalho feminino já tem sido tratado na literatura (NEVES, 1999; NEVES; SELIGMAN-SILVA, 2001; CHAMON, 2005; SANTOS;

ALLAIN, 2009) e, a esse respeito, Elisângela Martins dos Santos & Luciana Resende Allain (2009) têm alertado para o fato de que a dimensão vocacional e missionária do trabalho docente tem impulsionado a não profissionalização da área, o que tem contribuído para o processo de proletarização do professorado.

Acrescenta-se, ainda, que a feminização do magistério, sobretudo do magistério fundamental, ocorre concomitantemente ao período em que a profissão docente passa por um processo de precarização e de desvalorização, de intensificação do trabalho e de flexibilização da profissão.

O depoimento a seguir registra o sentimento de desvalorização da profissão apresentado pelo entrevistado, quando ele reflete sobre os motivos que o levaram a escolher a carreira docente como profissão. Percebemos, na fala dele, certa ambiguidade entre o desejo de ser professor e a vergonha de assumir essa opção profissional.

Desde quando eu entrei na... na vida escolar, por exemplo, a partir dos meus onze anos, eu já tinha em mente que iria ser professor. Às vezes, nas aulas, geralmente os professores em ensino fundamental, perguntavam “O que você vai ser?”, né? Aí todo mundo dizia Engenharia, não sei o quê, mas eu nunca falava o que eu iria ser porque acho que haveria um motivo de gozação, ser professor pra muitos não seria uma profissão adequada em relação às demais, você não ganha, o pessoal pensa primeiro no material, né? Mas dentro de mim eu dizia pra mim mesmo: “Vou ser professor!” (Jeremias).

Neves e Seligmann-Silva (2006), parafraseando o poeta Caetano Veloso e a canção “Dom de iludir”, assinalaram, em seu estudo, essa ambiguidade entre a ‘dor’ e a ‘delícia’ de ser (tornar-se) professora do ensino fundamental. As autoras discutiram acerca de questões como a escolha pelo magistério e a permanência das professoras nessa profissão a qual vem sofrendo desprestígio e desvalorização social, oferecendo condições de trabalho desfavoráveis, baixos salários, podendo, inclusive, tais características deletérias e de degradação no trabalho interferir na saúde das mesmas. Buscaremos refletir, neste trabalho, sobre essas questões que podem ter ressonância na saúde dos sujeitos, mas com o olhar atento também para os aspectos que asseguram o

prazer e os sentimentos de satisfação e de orgulho pelo exercício dessa profissão.

Além do caráter vocacional, aparece nas falas dos professores a escolha da docência em decorrência de uma “opção pessoal” e da “identificação com a área”. Essas categorias já remetem à docência como uma escolha mediante a identificação e a realização com a profissão, sugerindo certo orgulho em exercê-la, conforme revelam os seguintes depoimentos:

... durante o curso, você vai conhecer as disciplinas de didática e tal, e aí me apaixonei por ..., e aí era uma das únicas certezas que eu tinha quando eu terminei o curso: é isso que eu quero trabalhar... (Esperança).

... mas a sala de aula me motivava a fazer um trabalho diferente... E que eu achava bonito, eu achava bom. Todo engenheiro, acho que se orgulha de construir um prédio e eu construí profissionais. A ideia é construir profissionais (Pablo).

... eu sempre gostei e não queria sair da escola, e a forma de não sair da escola era dar continuidade a eu ser professor (Jeremias).

... eu tinha vontade de ensinar... Eu sempre tive vontade de ensinar... (João Roberto).

Os depoimentos acima registram a escolha pela docência como uma opção concreta de crescimento profissional: “eu sempre tive vontade de ensinar...”, “... era uma das únicas certezas que eu tinha quando eu terminei o curso: é isso que eu quero trabalhar...”, “Mas a sala de aula... me motivava a fazer um trabalho diferente... E que eu achava bonito, eu achava bom”. Diferentemente dos discursos que associam a escolha pela profissão docente ao caráter vocacional, essa falas apontam a opção da carreira docente vinculada ao desejo e à vontade de exercê-la.

Discutimos, no capítulo primeiro, que a Psicodinâmica do Trabalho (PDT) considera que o trabalho funciona como um agente mediador fundamental (não insubstituível) entre o inconsciente e a subjetividade, de um lado, e a esfera política e social, de outro. E, quando essa mediação ocorre de forma vigorosa, podemos afirmar que o trabalho propicia ao sujeito a sublimação, isto é, a possibilidade de satisfação e gozo, pois a sublimação é um processo que permite

transformar o sofrimento em prazer mediante a realização pelo trabalho (DEJOURS, 2004; 2012b).

A sublimação mediante o trabalho mobiliza no sujeito a construção da identidade. Dessa forma, o trabalho beneficia a saúde e mobiliza, por sua vez, vivências positivas que lhe dão sentido e tornam-no prazeroso, tornando-se, assim, promotor de saúde. Quando tal processo sublimatório acontece, o trabalho ganha um significado simbólico para o sujeito, ou seja, o seu sentido ultrapassa a esfera econômica, de subsistência. Reconhece-se, pois, que essa função é importante, pois o sujeito passa a se realizar pelo trabalho e este passa a ter um significado e um sentido primordial para os trabalhadores. A esse respeito, vejamos o que registra o depoimento a seguir:

O IF é minha casa. O IF é tudo na vida. É meu lar. É tudo quanto é de coisa... É minha fábrica, é minha sala de aula, é meu laboratório. O que eu aprendo é aqui e o que eu deixo de aprender é aqui... (Eduardo).

Outro aspecto que apareceu nas respostas dos participantes como agente motivador da opção para exercer a docência foi o fator financeiro. Diferentemente da carreira no magistério fundamental, a do magistério superior e também a do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) possuem uma remuneração mais atrativa, sobretudo quando o docente faz jus às gratificações pagas mediante a titulação (especialização, mestrado, doutorado), o que torna os salários, principalmente para estas últimas carreiras, menos desvalorizados do que os do magistério fundamental. A isso acrescentam-se as gratificações e bolsas de auxílio pagas aos docentes engajados em programas de pesquisas ou em funções administrativas gratificadas. É o que podemos observar no seguinte depoimento:

... inicialmente não foi a minha opção de profissional, não é? Eu... inicialmente fiz ... Eu queria, tinha na cabeça de ser ... e não via muito docência como uma opção... E eu ... difícil de arranjar emprego, difícil de até arranjar estágio, tudo muito difícil, foi uma fase que o ... teve muita dificuldade... Então foi a época que eu me casei e tive três filhos e aí eu dei esse, esse tempo e repensei minha vida e resolvi voltar pra universidade pra fazer um outro curso, dessa vez

de ..., né? Então, eu voltei pra universidade pra fazer curso de ... e fiz vestibular junto com minha filha, aos quarenta anos e comecei uma nova carreira... (Adélia).

A questão salarial é uma categoria importante quando discutimos a díade saúde/ trabalho, uma vez que o salário está diretamente associado às condições de vida dos trabalhadores, garantindo-lhes saúde, educação, moradia, lazer, vestuário etc. Assim, quando este é inadequado e/ou insuficiente, pode gerar sobrecarga de trabalho e acúmulo de funções no sentido de gerir essa insuficiência. Tendo, então, isso em vista, passamos a discutir mais detalhadamente a questão salarial a partir da análise da categoria “condições de trabalho”, que veremos, a seguir, juntamente com as formas de organização do trabalho.

CONDIÇÕES E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO IFPE – *CAMPUS RECIFE*

Estudar o binômio trabalho/saúde dos docentes no IFPE implica direcionar um olhar crítico para as condições e as formas de organização do trabalho. Para nós, o trabalho se coloca como uma categoria central na vida de qualquer indivíduo – aqui não estamos nos referindo somente ao emprego ou ao trabalho remunerado, mas à atividade, em todas as suas dimensões, ou seja, ao exercício desenvolvido por cada homem ou mulher, no sentido de transformar a natureza e o meio, rumo ao seu bem-estar e à satisfação das suas necessidades (ALBORNOZ, 2008; ARENDT, 2007; BRAVERMAN, 1987; DEJOURS, 1993a; 2004; 2012b).

Comungamos da mesma opinião que Dejours (1993a), quando esse autor defende que todo trabalho pode ser fonte de sofrimento, de sobrecarga, de angústia, mas pode funcionar igualmente como uma fonte de equilíbrio, de prazer, contribuindo para construir/constituir a identidade. Então a questão que deve ser colocada não é **o trabalho ou o não trabalho**, e sim qual o tipo de trabalho, trabalhar para quem, em prol de quê, em que condições e em que formas de organização.

Apontar as condições de trabalho a que estão submetidos os professores participantes deste estudo implica falar do espaço físico e da infraestrutura onde estes desenvolvem as suas atividades diárias, dos materiais e equipamentos disponibilizados para que o trabalho aconteça, do salário que recebem, dentre outros aspectos. Ou seja, as condições de

trabalho remetem aos aspectos físicos, químicos, biológicos, mecânicos e ergonômicos do espaço de trabalho e, sendo inadequadas, insalubres e/ou deletérias, essas condições afetam diretamente o corpo do trabalhador, podendo ter implicações na sua saúde (DEJOURS, 2004).

As condições de trabalho no IFPE foram apontadas pelos participantes como regulares, apesar de eles sinalizarem algumas deficiências no que diz respeito à infraestrutura, aos equipamentos e mobiliários, e também aos salários. Uma das maiores queixas dos participantes diz respeito à morosidade do serviço público para a aquisição de equipamentos e principalmente dos materiais de consumo, pois estes requerem um uso contínuo nas atividades acadêmicas e o processo de aquisição (licitatório) que, na maioria das vezes, inviabiliza a utilização deles em tempo hábil. É o que podemos verificar nos seguintes depoimentos:

... tem muita dificuldade, a burocracia do serviço público... O problema aqui funciona o seguinte, é... por exemplo, se eu trabalho num laboratório de construção civil, a gente trabalha muito com argamassa, concreto, essas coisas. Comprar um saco de cimento, a escola compra em grande quantidade. Quando compra, armazena, o cimento se estraga (Pablo).

... instituição Pública, né? Ela é muito lenta pra conseguir as coisas. Você faz um projeto, tem que trabalhar quatro anos pra daqui a cinco chegar o que você pediu... É, veja só, essa fechadura quebrou aí R... foi lá, pegou, comprou com o dinheiro dele, porque, se for esperar a Escola... (João Roberto).

... quem comprou todo o material para instalar fui eu ... Veja bem, o professor ... ele me pediu para instalar os computadores, mas ele não me deu tomada nenhuma. Entenda bem, eu comprei o material do meu bolso (Eduardo).

Esses depoimentos não só problematizam a questão da morosidade na aquisição de materiais de consumo para as atividades acadêmicas (de laboratórios), mas também põem em discussão a ineficiência desse processo de compra de materiais quanto ao quantitativo (“grande quantidade”) adquirido em cada licitação e, quando se trata de produtos perecíveis, é inevitável o desperdício de materiais, ocasionando prejuízo aos cofres públicos. Outro aspecto

levantado pelos participantes se refere à iniciativa de alguns docentes em comprarem materiais de expediente “com dinheiro do próprio bolso” para viabilizarem a continuidade das atividades acadêmicas.

Ainda no tocante aos equipamentos utilizados para a realização das atividades acadêmicas, os docentes se queixam do quantitativo de *data shows* disponibilizados para a consecução das aulas. Isso fica claro na seguinte fala: “Bom, quando eu retornei em 2007 pra dar aula, eu tive que fazer um investimento do meu bolso, muito alto. Comprar um *data show*... Pra que eu não tivesse mais a indisponibilidade com isso, as confusões e os estresses de ficar esperando...” (Jeremias).

Os participantes deste estudo apontaram essa deficiência como um dos motivos geradores de conflitos entre os colegas de trabalho, pois existem disciplinas que são mais visuais (artes, por exemplo) e têm uma necessidade de projeções maior que outras, conforme assinala a fala a seguir:

... eu tinha preparado todo meu material em... em transparência pra mostrar as obras ao aluno, então só tinha um retroprojeto, não é? Quer dizer, aí teve momento que eu tinha que tá fazendo sinal com as mãos pra querer identificar ou fazer um desenho, não é? Pra você ter uma ideia, enquanto, vamos dizer, a gente tinha aí, acho que era seis, nove turmas, enquanto no outro curso que tinha quatro turmas tinha dez retroprojetores e não se socializava (Jeremias).

Outro aspecto levantado pelos participantes desta pesquisa diz respeito ao salário, conforme se percebe no seguinte depoimento: “... talvez assim, salário, né? Que agora melhorou com o doutorado, mas quem não tem doutorado assim, o salário não é muito...” (João Roberto). Para melhor entendermos essa fala, é preciso esclarecer que a carreira de magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico varia de acordo com a **progressão funcional**, que é passagem do servidor para o nível de vencimento imediatamente superior dentro de uma mesma classe; ou por **promoção**, que ocorre mediante a passagem do servidor de uma classe para outra subsequente (Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012).

O servidor faz jus à progressão quando completa o interstício de 24 (vinte e quatro) meses de efetivo exercício em cada nível e é aprovado em avaliação do desempenho (Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012). A aceleração da promoção se dá mediante a entrega e comprovação da titulação (especialização, mestrado ou doutorado), que

permitirá ao docente ascender de uma classe para outra. É a essa questão que se refere o seguinte fragmento de uma entrevista:

... em termos assim, eu falo de salário, não, de maneira alguma, era só feijão com arroz, você ganhava para produzir. Depois do mestrado é que a minha vida melhorou (Eduardo).

A composição do salário na carreira EBTT ainda considera o regime de trabalho docente entre as jornadas de 20 horas e 40 horas (sem dedicação exclusiva) e 40 horas (com dedicação exclusiva). Essas variáveis juntas compõem o salário do professor no IFPE. Cabe aqui ressaltar o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC)¹² que entrou em vigor no IFPE em dezembro de 2014, apesar de ter sido aprovado em março de 2013. O RSC reconhece a mudança e ascensão de classe dos docentes mediante a comprovação de um dossiê com a trajetória profissional desenvolvida (tanto no IFPE como em vínculos de trabalhos anteriores) que atenda às exigências de pontuação mínima a fim de o professor poder progredir de classe para outra, mesmo sem ter obtido o título.

Assim, após a concessão do RSC, ocorreu uma melhoria no salário docente, o que torna a carreira EBTT atrativa, diferentemente do magistério básico e fundamental, marcado pelos baixos salários, pela desvalorização e precarização da profissão. A concessão do RSC, por outro lado, levantou o debate acerca formação continuada entre os docentes, que podem gradativamente perder o interesse em cursar programas de pós-graduação, uma vez que já obtiveram o “ganho financeiro” em suas carreiras.

¹² A Lei 12.272, Art. 18, prevê que os ocupantes de cargos da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, para fins de percepção da Retribuição por Titulação – RT, terão a equivalência da titulação exigida com o Reconhecimento de Saberes e Competências – RSC. § 1^o O RSC de que trata o *caput* poderá ser concedido pela respectiva IFE de lotação do servidor em 3 (três) níveis, a saber: RSC-I (diploma de graduação somado ao RSC-I equivalerá à titulação de especialização); RSC-II (certificado de pós-graduação *lato sensu* somado ao RSC-II equivalerá a mestrado; e RSC-III (titulação de mestre somada ao RSC-III equivalerá a doutorado).

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO *CAMPUS* RECIFE – A ‘COMPLEXIDADE’ DAS RELAÇÕES HUMANAS NO TRABALHO

Vimos que as condições de trabalho respondem pelas estruturas química, biológica, ergonômica e física da situação de trabalho. E estas, por sua vez, atuam principalmente no **corpo** dos trabalhadores, podendo se desdobrar em desgaste ou em sobrecarga de trabalho, acometendo a saúde, caso se apresentem como insuficientes e/ou inadequadas. No tocante à organização de trabalho, como apontam Dejours & Abdoucheli (1994), esta atua no nível **psíquico** e diz respeito à forma como os trabalhadores se organizam no ambiente de trabalho para garantirem o seu funcionamento. Para tanto, desdobra-se em divisão de tarefas e divisão de homens. Por essa razão, relaciona-se diretamente ao sentido e ao interesse pelo trabalho, e aos investimentos afetivos do tipo: amor, prazer, amizade, confiança, raiva, desprazer, entre outros.

Analisar as formas de organização de trabalho no IFPE – *Campus* Recife significou direcionar o olhar para a divisão de trabalho entre os docentes – como estes se organizam para realizar as atividades, a repartição, as cadências, as pausas – e para a divisão de homens, ou seja, como se configura a divisão hierárquica para garantir o seu funcionamento. Isso implicou averiguar as relações intersubjetivas nessa Instituição de ensino. Procuramos, também, analisar o grau de autonomia desses profissionais no exercício de sua atividade.

Se as condições de trabalho foram apontadas como regulares, apesar de os participantes sinalizarem algumas das suas deficiências, no tocante à organização do trabalho, os docentes referiram que, no IFPE – *Campus* Recife, as relações intersubjetivas “são muito complexas”, conforme podemos verificar na seguinte fala: “As relações humanas aqui são extremamente complexas... Eu já vi muitos colegas meus adoecerem, ter infarto, falecer e é uma coisa que deixa a gente muito triste, né? E que, lógico, isso vem das pessoas, mas há alguma coisa que, historicamente, o IF que eu entrei, enquanto era Escola Técnica, precisa mudar (Edilamar)”.

Para compreendermos essa complexidade no tocante às relações intersubjetivas, refletiremos inicialmente sobre a forma como se dá a divisão do trabalho no *Campus* Recife.

As atividades acadêmicas no IFPE são regidas por três Pró-Reitorias distintas, a saber: Ensino, Pesquisa e Inovação Tecnológica e Extensão. Existe um documento institucional que baliza a distribuição de carga horária entre os docentes a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão, que é o Esforço Acadêmico.

Conforme mencionamos anteriormente, o Esforço Acadêmico se encontra num processo de reestruturação e as diretrizes que o regem serão substituídas assim que o novo documento, a Normatização do Trabalho Docente, entrar em vigor. Por enquanto, a jornada de trabalho docente pode ter uma carga horária total de até 24 horas/aula semanais para os que possuem um regime de trabalho de quarenta horas (com ou sem dedicação exclusiva) e de 12 horas/aula para os que possuem o regime de vinte horas semanais.

Quanto a essa carga horária máxima que os docentes do IFPE podem acumular, existe um desconforto coletivo e isso apareceu nos depoimentos dos participantes deste estudo. O instrumento também não deixa claro quanto seria o mínimo dessa carga horária semanal, sobretudo para os docentes que, concomitantemente ao ensino, desenvolvem atividades de pesquisa e extensão.

Um dos principais questionamentos dos docentes do IFPE é em relação à isonomia entre a carreira EBTT e a carreira do magistério superior, já que esta última tem uma jornada de trabalho de até 20 horas/aula semanais para os docentes com regime de quarenta horas com ou sem dedicação exclusiva (as outras 20 horas seriam as chamadas “horas brancas” para preparação de aulas, correção de trabalhos, de provas, estudos etc.).

A esse respeito o Ministério da Educação (MEC) se pronunciou, defendendo que as carreiras são diferentes e que os docentes dos institutos federais, além de lecionarem na modalidade superior, trabalham com o ensino básico e o técnico, e por isso aposentam-se cinco anos mais cedo. Logo, aqueles que têm um regime de trabalho de quarentas horas semanais na carreira EBTT podem trabalhar até sessenta por cento dessa jornada, que são vinte quatro horas semanais (MEC – Secretaria de Assuntos Administrativos, 2014).

Entretanto, os participantes deste estudo revelaram descontentamento em relação a essa carga horária, como podemos verificar nos depoimentos abaixo registrados.

... não há uma divisão igualitária, não há uma interpretação adequada, além do mais agora ... que é a questão do esforço acadêmico que todo mundo cobra que a gente faça ensino, pesquisa e extensão, no entanto a gente não tem condições de fazer ensino, pesquisa e extensão quando você tem uma carga horária máxima de sala de aula e que não te dá a possibilidade de orientar (Edilamar).

... a maior queixa que eu tenho aqui é que essa carga horária da gente impede a gente ... de desenvolver pesquisa. É a maior perda. Desde que eu fiz doutorado, eu não escrevi um artigo... Porque são... vinte e duas horas/aula dentro de sala de aula, você num, você num tem com... E com aula assim, turma pulverizada, porque você pode ter vinte e duas aulas com quatro, cinco turmas, eu tenho vinte e duas com sete, então são sete cadernetas, sete... E níveis diferentes, modalidades diferentes (de ensino) (Adélia).

O discurso da docente Edilamar representa o descontentamento por parte da categoria e a incerteza quanto a uma interpretação da legislação, ainda mais quando os pareceres dos órgãos de controle e do MEC não se apresentam de forma consensual. Por sua vez, o depoimento da professora Adélia aponta a inviabilidade de manter uma produção científica e de pesquisa satisfatória quando se tem uma carga horária semanal de vinte e duas horas, em sete turmas diferentes e em modalidades de ensino diferentes (técnico – subsequente ou integrado –, superior e PROEJA).

Além das questões legais e/ou normativas que regem a distribuição da carga horária docente no IFPE, aparece, nos depoimentos, um componente de caráter ‘subjetivo’ quanto à operacionalização da mesma, o qual é apontado na seguinte fala: “Tem uma... algumas pessoas que trabalham fazendo o horário, ela conversa com os professores e eles fazem a distribuição de acordo com a... com a área...” (João Roberto). Os depoimentos a seguir exemplificam uma dificuldade com a qual esses professores se deparam no momento de montar-se o horário e distribuir-se a carga horária. Vejamo-los:

... olhe, veja uma coisa, isso é um pouco complicado porque existem os apadrinhados... A gente percebe que existem dois pesos e duas medidas. Inicialmente eu falei que uma pessoa e que ela sempre foi privilegiada em uma carga horária muito parcial. Por exemplo, enquanto que você tava com quinze, ou dezesseis, dezoito, ele tava com duas turmas, sempre com duas turmas. Então existe um privilégio pra algumas pessoas porque essas pessoas alguma coisa têm e fazem, tá certo? Para, porque possa adquirir esse... (Jeremias).

... eu era um cara sempre sobrecarregado. Eu tinha trinta e duas horas/aula, no mínimo. Qual é o professor que tem trinta e duas horas/aula e vive numa maior? Nenhum. Se você é uma pessoa que não descansa... eu chegava aqui de manhã e ficava manhã, tarde e noite (Eduardo).

A fala do prof. Jeremias chama a atenção para a falta de isonomia e de imparcialidade na composição da carga horária de trabalho entre os docentes. Ao que acima registramos esse professor acrescentou o seguinte: “Questão só política. Se você está do lado do... do rei, você tem as benesses. Se você não está, você tem a sobrecarga. Infelizmente isso acontece, não existe uma democratização nessa paridade” (Jeremias).

Como vemos, esse professor revela a existência de privilégios e/ou “apadrinhamentos” entre a hierarquia e os pares, pois os critérios não são justos e igualitários. No entanto, observamos que esse processo não é o mesmo em todos os departamentos, conforme podemos verificar na fala do prof. João Roberto:

... veja, aqui em ... Até uma das coisas boas que eu achei aqui é assim, que praticamente a carga horária total é dividida pelo número de professores, entendeu? O pessoal tenta... é... distribuir esse... equilibrar... Num favorece nem um nem outro. Aí fica uma coisa assim, justa (João Roberto).

Observamos, a partir dos depoimentos acima registrados, que há um *modus operandi* diferente entre os departamentos no *Campus* Recife. Pensamos que essa complexidade se coloca na medida em que esta é a maior e mais antiga unidade do IFPE, que oferta o maior número de cursos e conseqüentemente tem o maior número de professores e de departamentos. Cada curso tem uma coordenação específica, e as áreas de formação geral (Português, Matemática, Física, Química, Sociologia etc.) possuem departamentos. A divisão de homens no IFPE *Campus* Recife se dá, portanto, a partir dessas coordenações de cursos, dos departamentos (definidos por áreas de formação, e não por curso), chefias de departamento, Direção de Ensino e Direção Geral.

Quando perguntamos como se dá a divisão de homens no *Campus* Recife, os docentes se voltaram para o organograma da

instituição, descrevendo a estrutura hierárquica da instituição, conforme apontam os depoimentos:

... bom, do ponto de vista dessa divisão de trabalho. É... Vamos dizer que tem um organograma, né? Acho que também passa por essa questão da divisão do trabalho, as chefias, as funções de chefia e tal. O chefe de departamento... tem os diretores, os chefes de departamentos, os coordenadores de área, algumas coordenações de disciplina, de matéria, né? ... tem uma coordenação e a divisão específica do tempo de trabalho, né? (Esperança).

... veja, o Departamento, existe uma chefia de departamento, existe um organograma, tá certo? Então o departamento tem o chefe... e tem os coordenadores, tem os coordenadores de curso, tem o coordenador administrativo e o trabalho é dividido. Essa parte administrativa e pedagógica é dividido é... por área (Pablo).

De posse dessa descrição sobre a estrutura organizacional dada pelos participantes deste estudo, nós lhes pedimos que falassem sobre a forma como essas relações se processam na dinâmica do trabalho. As falas também descortinaram um funcionamento diferente entre os departamentos, sinalizando uma vivência harmônica e cooperativa em alguns setores, e o individualismo (“cada um trabalha fazendo sua parte”) e frieza nas relações em outros. Vejamos como isso aparece nos depoimentos a seguir transcritos:

... olhe, eu acho que lá na minha equipe ocorre naturalmente, hoje. Existe, sim, um ou outro professor que sempre questiona, quer trabalhar mais ou quer trabalhar menos. Mas eu acho que ocorre dentro de uma sintonia. Por exemplo, a adequação que a gente tem a determinadas disciplinas. Isso não significa dizer que a gente, só eu sei de uma disciplina ‘x’ e fulana sabe da ‘y’ (Edilamar).

... eu acho que trabalhar com pessoas é muito complicado, eu acho que nem todo mundo é... faz o que eu faço, nem todo mundo veste a camisa da escola... Eu encontro dificuldades é... administrativas, não só a questão financeira não. É

porque tem pessoas que parece que não querem colocar a coisa pra frente e isso atrapalha a gente. Então eu não acho que o salário seja ponto negativo não, eu acho que é muito mais a falta de compromisso de algumas pessoas aqui dentro mesmo, tá certo? Principalmente na parte administrativa, é assim... (Pablo).

... eu acho que uma escola que não tem uma dinâmica de aproximar as pessoas em torno de um projeto, fica cada um com o seu projeto, com a sua vida pessoal, entende? Eu acho que isso interfere, é o trabalho interferindo, acho que na saúde emocional mesmo até, eu acho entende? Porque não... não favorece uma aproximação a partir desse... das ideias, dos desejos, das vontades, dos projetos de vida, dos projetos de mundo, dos projetos de sociedade, entende? (Esperança).

A respeito das relações intersubjetivas no trabalho, Dejours (2004) defende a cooperação como uma prerrogativa para um trabalho salutar, que proporcione sentido e prazer ao sujeito, mesmo quando este apresenta dificuldades e inconstâncias. Isso porque, no coletivo, os trabalhadores encontram forças e estratégias para lutarem e enfrentarem juntos os problemas oriundos do trabalho.

Segundo esse autor, as estratégias de defesa (que podem ser individuais e/ou coletivas) são desenvolvidas pelos trabalhadores para lutarem contra o sofrimento oriundo das atividades laborais. Funcionam como uma defesa que eles desenvolvem para se protegerem dos constrangimentos impostos pela organização do trabalho, uma forma específica de cooperação que emerge do coletivo de trabalhadores para lutarem juntos contra o sofrimento. No capítulo 5, retomaremos essa discussão.

A cooperação não dá conta apenas das condições lógicas e das condições cognitivas do trabalho, mas também da vontade das pessoas de trabalharem juntas e de superarem em conjunto as contradições e os percalços que surgem na organização do trabalho. Tal mobilização subjetiva no trabalho não pode ser prevista ou antecipada pela gestão do trabalho, já que escapa a uma descrição ou prescrição prévia e registra a liberdade das pessoas em se mobilizarem subjetivamente para gerirem o seu trabalho (DEJOURS, 2012b).

Apesar de analisarmos o trabalho como uma experiência/vivência subjetiva, Dejours (2012b) assinala que o trabalho não se apresenta apenas dessa forma e que, no contexto contemporâneo, as situações de trabalho não podem ser descritas como justaposições de experiências e de inteligências singulares. Segundo esse autor, trabalha-se para alguém, para o outro: para um patrão, para um chefe ou um superior hierárquico, para os seus subordinados, para os colegas, para um cliente. “Trabalhar é engajar a sua subjetividade em um mundo hierarquizado, ordenado e repleto de constrangimentos, ainda perpassado pela luta de dominação” (DEJOURS, 2012b, p. 36). O trabalho é, portanto, para a Psicodinâmica do Trabalho, um agente mediador do campo social e da subjetividade.

Dejours (2012b) aponta a cooperação como uma prerrogativa para um trabalho salutar e que ofereça um espaço de sublimação para o indivíduo. Embora esse autor reconheça que cooperar com o trabalho não é uma tarefa fácil, na medida em que o sujeito precisa, em alguns momentos, “tolher” a própria vontade e inteligência em prol do coletivo – e nem todas as pessoas consentem essa renúncia –, um bom número de conflitos e de contradições surge no âmbito dos coletivos de trabalho. Nesses casos, o individualismo triunfa e põe em xeque a cooperação.

Observamos, a partir dos depoimentos, que alguns docentes do IFPE – *Campus* Recife têm dificuldade em cooperar e essa falta de engajamento coletivo traz como consequência um trabalho isolado, em que “cada um faz a sua parte”. Assim, em alguns momentos, o individualismo se sobrepõe à cooperação e resulta numa relação de frieza e indiferença frente ao ‘outro’. É o que podemos verificar no depoimento abaixo transcrito.

... e eu peguei o carro e fui pro hospital. Não pedi ajuda porque, já em vezes passadas, quando eu tive duas vezes isquemia, eles negaram a minha... a assistência, disse que não tinha carro pra levar. Aí eu tive que pegar um táxi, né? Saí com os braços dormentes, um pouco dos lábios, simplesmente pra ir ser socorrido, e muitos colegas negaram, tava atrasado, eu disse: “Olha, eu tô passando mal, me leva ali no.. e era bem pertinho, aqui o Hospital Neuro”, na Caxangá, do nada, sabe? Um dos chefes aí, ele literalmente disse assim: “Ah! Num tem carro não”. Eu disse: “Porra, tu num tem um carro, não pode chamar alguém que tenha?” Se não pode ir, mas empresta. É um socorro! Sabe? Então, tem esse lado negro

dessa Instituição, das pessoas não é... serem solidárias com as demais. Não só foi meu caso, eu vi outros casos por aí, de pessoas terem suas dificuldades e não ser nem... Nem um telefonema. Você veja, tive um infarto, eu nunca recebi nenhum telefonema pra dizer: “Olha, você tá bem?” (Jeremias).

O professor Jeremias narra o episódio em que ele teve um infarto durante a jornada de trabalho. Segundo seu depoimento, ele não pôde contar com a cooperação dos colegas para socorrê-lo e levá-lo ao hospital: “Muitos colegas negaram, tava atrasado...” “Num tem carro não”. O professor se queixa ainda da falta de solidariedade entre os colegas de trabalho: “A relação aqui é sem afeto, é muito, muito... seca... É sintomática essa questão dessa relação. Então a relação aqui, se eu fosse dar uma nota, ficaria num... num simples dois ou três, talvez. E é muito ainda!” (Jeremias).

Os depoimentos sinalizam ainda a falta de mobilização por parte da organização do trabalho (gestão) para que a cooperação se estabeleça no ambiente de trabalho. Em relação a isso, assim se coloca um dos participantes deste estudo: “A estrutura que foi implantada na Instituição dos dirigentes não tem essa preocupação. A preocupação mais é administrar, vamos dizer assim, como é que chama... O orçamento da escola” (Jeremias).

Dejours (2004) argumenta que os trabalhadores constroem regras de ofício, que compreendem a construção de acordos coletivos a partir da cooperação. Entretanto, para que essas regras possam existir, é preciso que haja confiança entre os pares. E, segundo o autor, a organização hierárquica do trabalho não tem interesse em fomentar o espaço coletivo e a cooperação no ambiente de trabalho porque teme a coesão do coletivo de trabalho, pois ela mantém “um poder potencial de desestabilização do existente”, qual seja, das regras, das normatizações, que se referem ao conteúdo prescrito¹³ do trabalho (DEJOURS, 2012b,

¹³ A Ergonomia da Atividade, vertente francesa que também se propõe a discutir a diáde saúde e trabalho, compreende que o trabalho é produto de uma divisão que separa de forma radical a concepção da execução. Em toda situação de trabalho existe uma defasagem entre o **trabalho prescrito**, ou seja, a maneira como o trabalho deve ser executado, o modo de utilizar as ferramentas e as máquinas, o tempo concebido para a operação e as regras a respeitar; e o **trabalho real**, ou o que é efetivamente realizado. O que se encontra na prescrição nunca corresponde ao **trabalho real**, ou seja, ao que é de fato

p. 131). As regras de ofício dizem respeito, portanto, às relações informais, ou que não estão previstas pelo organograma da instituição.

Nessa perspectiva, faz-se mister registrar aqui que a criação do Fórum, mencionada anteriormente, um espaço de discussão entre membros da gestão e a representação docente de todos os *campi* do IFPE para (re)pensar sobre o Esforço Acadêmico foi uma iniciativa decorrente da reivindicação coletiva e dos questionamentos dos docentes mediante as inconsistências e as “brechas” que o instrumento apresenta. A partir da pressão coletiva, da organização dos professores para questionar as normas que estavam postas, a Reitoria do IFPE decidiu criar um Fórum para (re)construírem e apresentarem uma nova proposta de trabalho.

Ao analisarmos as relações intersubjetivas no IFPE *Campus* Recife, emergiu uma categoria empírica, o assédio moral. Os depoimentos dos docentes entrevistados apontaram esse problema como um dos principais entraves no relacionamento com a hierarquia. Discutiremos a seguir um pouco sobre essa problemática, apesar de o referencial teórico por nós adotado para nos subsidiar na compreensão da díade saúde mental/trabalho, a Psicodinâmica do Trabalho, enquadrar os constrangimentos oriundos das vivências de trabalho na categoria sofrimento, que será inclusive discutida no próximo capítulo.

Seligmann-Silva (2011, p. 502) ressalta que o assédio moral é uma das formas de violência psicológica que pode ser exercida no trabalho e configura-se “quando a dignidade de alguém é atacada de modo repetitivo, sistemático e deliberado durante um período prolongado, geralmente vários meses”. A prática desmoralizante se dá de forma velada ou explícita por quem a perpetua e pode (ou não) ter a adesão de outras pessoas de modo a isolar cada vez mais a vítima.

Segundo essa autora, o objetivo do assédio é excluir, desqualificar profissionalmente e desestabilizar emocionalmente alguém que tenha se tornado indesejável para aquele que o pratica. O assédio pode ocorrer de forma horizontal (entre os pares de uma instituição) ou ainda de um subordinado para o superior, porém o mais comum é o que se dirige do chefe para o subordinado (SELIGMMANN-SILVA, 2011).

Sobre esse problema, assim se colocaram alguns dos participantes deste estudo:

... aí vem a perseguição, aí vem o assédio moral direto, né? E inclusive com conivência da Direção

executado pelo trabalhador.

Geral da escola, porque o cara dizia que era amigo do diretor geral e eu digo: “Isso é um absurdo!”. “Não, porque eu sou”, aí então vêm os privilégios... A gota d’água foi o dia... e o cara invadir a minha regência de aula, tá certo? Pra me agredir, ele coordenador... Verbalmente. Juntamente com a vice-coordenadora dele, sei lá, suporte. Entrar na sala de aula... e vir me agredir moralmente, gritar. Quer dizer, veja aonde chega... o comportamento dessas pessoas. Se eu sou chefe, então eu acho, eu tenho o direito de invadir, assim sabe, que a regência de aula é sagrado. Ninguém pode entrar ali sem tua autorização. O cara vai... Invadem, os dois, invadem literalmente. Então, como eu não saí da minha postura, o que eu tive que pedir algumas vezes foi que ele se retirasse da sala porque ele invadiu o mais... Que é mais sagrado em uma Instituição como essa é a regência de aula. E ele pergunta a sua assistente se aquilo procedia. Veja que coisa! O cara invade e ainda pergunta se ele tava errado. Então foi nesse momento que eu tive que falar forte e, quando ele saiu, eu tive uma... Uma... Mal estar, é... Atingiu o sistema nervoso, né? E eu tive uma dor na coluna na parte de baixo que eu paralisei, fiquei sem poder me levantar por alguns minutos, né? Aí descí pro departamento médico, então foi ali, relatei e então a médica disse: “Isso aqui tá sendo muito comum na Instituição e uma coisa está ocorrendo, é...” Eu estava com uma carga horária um pouco excessiva... sobrecarga de trabalho (Jeremias).

... me candidatei, sim, na época junto com outras pessoas tal que eram todos desmoralizados publicamente no auditório... Desmoralizados publicamente, “estão vendo esses, não servem nem pra serem meus coordenadores”. Desqualificou a gente e os coordenadores dele, e isso publicamente no auditório lotado, né? E a gente entrou na época com os processos de comissão de ética e não sei o quê. Não foi feito absolutamente nada porque toda a comissão de ética passava pelo conselho e quem fazia a pauta do conselho era ele e então era aquela coisa do circo, né? ... Ele chegou a dizer publicamente, né?

“É uma louca!” O que é que eu tenho de louca nesse discurso? Acho que eu não tenho nada de louca. (Risos)... No auditório falando: “vamos sair, vamos sair, porque agora quem vai falar é a louca”. Ele chamou todo mundo pra sair do auditório... Às vezes você nem tem tempo de reagir porque você é tragada pela quantidade de coisa, mas com certeza caberia processo e com certeza foi... E eu disse: “Bom, quem achar que eu estou louca pode sair junto com ele, quem achar que o que eu tenho pra falar aqui é uma coisa de uma pessoa que é assim, que é uma coisa que é importante pra instituição, que o que eu vou falar é uma coisa que... E quem quiser pode se sentir a vontade, o auditório é nosso...” (Esperança).
... ele, às vezes, é um pouco autoritário, já me perseguiu muito, me tirou a coordenação (Eduardo).

Os discursos nos encaminham para refletirmos acerca da “complexidade nas relações intersubjetivas” no IFPE – *Campus Recife* e para a compreensão de que os motivos dos afastamentos e das licenças médicas podem ter relações com esses conflitos interpessoais na dinâmica de trabalho. O discurso da professora Edilamar corrobora o nosso entendimento: “Eu acho que é a questão humana mesmo. As relações humanas aqui são extremamente complexas, eu vejo uma instituição que... Eu já vi muitos colegas meus adoecerem, ter infarto, falecer e é uma coisa que deixa a gente muito triste, né?”.

Dejours (1986, 1993a, 1994, 2004) defende que o trabalho é um elemento fundamental para a saúde e pode operar tanto de forma positiva – favorecendo o bem-estar, a identidade e o prazer –, quanto de forma negativa – promovendo o sofrimento e podendo, inclusive, desdobrar-se em processos de adoecimento. O autor vai além ao afirmar que é a organização de trabalho que responde pelo prazer e/ou sofrimento no trabalho. Vimos ainda que a organização do trabalho atua diretamente sobre o aparelho psíquico dos sujeitos, logo, quando não se apresenta de forma estruturante, cooperativa, pode contribuir para o processo de adoecimento psíquico.

Discutiremos, a seguir, as categorias “prazer” e “sofrimento” (patogênico) no trabalho para compreendermos melhor a forma como essas vivências se descortinam no ambiente de trabalho, oportunizando

aos docentes a 'dor' e/ou a 'delícia' no seu fazer (NEVES; SELIGMANN-SILVA; 2006).

CAPÍTULO 5 – DO SOFRIMENTO PATOGENICO E/OU OS PROCESSOS DE ADOECIMENTO AO PRAZER NO TRABALHO: AS ESTRATÉGIAS O E OS ENFRENTAMENTOS ELABORADOS PELOS DOCENTES NA (RE)CONQUISTA DA SUA SAÚDE

Discutiremos neste capítulo acerca das vivências de prazer e de sofrimento no trabalho, bem como sobre os enfrentamentos desenvolvidos pelos docentes para lidarem com o sofrimento e/ou com os processos de adoecimento (psíquico) no trabalho. Identificaremos ainda quais são os principais motivos dos afastamentos desses docentes e quais os enfrentamentos utilizados pelos mesmos na (re)conquista da sua saúde.

Conforme sinalizado no capítulo 1, para refletir sobre essas questões, optamos pela vertente teórica da Psicodinâmica de Trabalho e pela problematização da saúde proposta por Canguilhem (2006) e corroborada por outros autores (BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2003; CAPONI, 1997, 2013; RAMMINGER, 2008), porque acreditamos que essas referências nos dão subsídios para analisarmos as vivências subjetivas mobilizadas no e pelo trabalho.

Na dinâmica entre o fazer docente e as vivências de prazer e sofrimento e/ou processos de adoecimento (psíquico), estão presentes (ou não) as estratégias de defesa e de resistência dos trabalhadores, a mobilização da inteligência e da criatividade, a cooperação e o engajamento do sujeito e do grupo para gerirem as demandas do ofício, a utilização das estratégias defensivas e de outros enfrentamentos individuais e coletivos para tornar o fazer docente possível. São essas mobilizações que asseguram a continuidade do trabalho e também são responsáveis pela manutenção da saúde do sujeito, transformando o sofrimento (patogênico) em vivências de prazer e de sentido no trabalho. Do contrário, se não se fizerem presentes, o sujeito pode ser acometido de um processo de adoecimento.

Faz-se mister assinalar que, mesmo no processo de adoecimento no trabalho, o sujeito pode restabelecer o seu equilíbrio e reconquistar a sua saúde, pois, como defende Canguilhem (2006), os seres humanos possuem a capacidade de ser normativo (de poder instituir novas normas de vida), de enfrentar e de reagir frente às adversidades do meio, podendo cair doente e em seguida se recuperar, o que o autor considera como um ‘verdadeiro luxo biológico’.

A VIVÊNCIA DO SOFRIMENTO ENTRE OS DOCENTES DO CAMPUS RECIFE

Compartilhamos com aqueles que consideram ser o trabalho uma categoria central na vida dos sujeitos. A sua importância se revela tanto em sua dimensão objetiva quanto na subjetiva, já que trabalhamos para subsistir, para garantirmos uma moradia digna, educação, vestuário, alimentação, lazer. Mas trabalhamos, principalmente, para nos realizarmos pessoal e profissionalmente, nos sentirmos reconhecidos, darmos uma contribuição à sociedade, para que a profissão nos dê um sentido e contribua com a construção de nossa identidade (sempre inacabada) (BRITO; ATHAYDE; NEVES; 2003).

O que favorece a saúde das pessoas é um trabalho que possibilita um campo de ação para que o trabalhador concretize suas aspirações e lhe propicie prazer. Como já dito anteriormente, o sofrimento e o prazer no trabalho não são dimensões excludentes, pois, na dinâmica do trabalho, tanto esses dois polos podem coexistir como um pode se transformar no outro (NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2006).

O sofrimento é uma vivência subjetiva que cada um empreende no sentido de lutar contra as forças impostas pela organização do trabalho que conduzem o sujeito para a descompensação ou a doença mental. Esse processo pode tomar um caminho tanto patógeno quanto criador. Inicialmente, nos estudos da Psicodinâmica do Trabalho, o sofrimento aparece apenas como uma vivência negativa. Porém, após revisitar os seus achados e as suas investigações clínicas, e ainda como uma consequência da sua reviravolta epistemológica e metodológica, Dejours (2004) discorre sobre a distinção entre o sofrimento patogênico e o sofrimento criativo.

Segundo esse autor, o primeiro ocorre quando as defesas desenvolvidas pelos trabalhadores não foram suficientes para transformá-lo em prazer, quando as possibilidades de adaptação e os enfrentamentos frente à organização do trabalho foram esgotados. Ou seja, o sofrimento patogênico emerge quando todas as margens de liberdade na transformação, gestão e aperfeiçoamento da organização do trabalho foram tentadas, o sujeito já utilizou todas as estratégias frente às pressões e à rigidez da organização do trabalho e não conseguiu suplantá-las. Nesse caso, o sujeito pode desenvolver um processo de adocimento.

Inicialmente, discutiremos acerca do **sofrimento (patogênico)** com base nos depoimentos dos docentes, que foram sistematizados por nós a partir das seguintes categorias: organização do trabalho,

desvalorização da profissão, falta de interesse dos alunos, ausência de um espaço de discussão, carência de compromisso e de engajamento de algumas pessoas frente à organização, escassez de apoio institucional e fontes de estresse.

Já discutimos no capítulo 4 a categoria **organização do trabalho** que, de acordo com os participantes, sinaliza uma relação intersubjetiva “complexa”, revelando-se como um dos principais entraves na dinâmica laboral dos docentes. Descortinou-se a falta de cooperação entre os colegas de trabalho, o distanciamento afetivo (amizade) entre os pares e o individualismo, como também a existência de relações hierárquicas rígidas em alguns departamentos e/ou coordenações e o assédio moral, dentre outras questões.

Outra fonte de sofrimento que apareceu nas falas dos docentes foi a **desvalorização da profissão**, conforme revela o depoimento a seguir:

... e o professor é um sacerdócio, professor é uma das profissões que infelizmente não é respeitada. É uma das mais importantes de qualquer nação desse planeta, é o professor, mas a gente observa que muitas vezes a profissão de professor foi escape de algumas pessoas que não se afirmavam em nenhuma profissão... (Jeremias).

A fala do professor Jeremias nos remete à importância e à relevância social da atividade docente, porém nem sempre esta é respeitada nem desfruta do *status* que deveria lhe ser dado. É o que percebemos no seguinte fragmento da fala acima registrada: “... professor é uma das profissões que infelizmente não é respeitada”.

Pensamos que a desvalorização da profissão à qual o Prof. Jeremias se refere está relacionada tanto ao aspecto material do trabalho – como, por exemplo, a remuneração financeira – quanto ao conteúdo simbólico, ao *status*, ao reconhecimento, ao prestígio. O depoimento de Esperança também vai nessa mesma direção. Verificamos que essa docente realça esse aspecto negativo da profissão, como podemos ver no seguinte depoimento:

... eu acho que a escola tem essa responsabilidade de fazer com que qualquer cidadão, ele possa enxergar o trabalho dele como contribuição pra sociedade, pra qualidade de vida de todo mundo. Eu penso dessa forma. E acho negativo isso não acontecer, acho bem negativo (Esperança).

Menga Lüdke e Luiz Alberto Boing (2004, p. 1161) apontam o paradoxo que há no atual contexto histórico brasileiro. Ao mesmo tempo em que a sociedade demanda cada vez mais conhecimentos e saberes docentes, exigindo um profissional polivalente, essa profissão vivencia um processo constante de diminuição do seu prestígio social. Os autores discutem que, em se tratando de questões como a desvalorização e a precarização do magistério, associamos o “declínio da profissão docente” ao aspecto financeiro e material, e estes, por sua vez, “estão na base do processo de decadência do magistério”, no entanto essa desvalorização também está associada à perda do *status* da profissão e da satisfação com o magistério.

A falta de interesse dos alunos foi outro aspecto levantado pelos docentes como fonte de sofrimento, ou seja, a carência de engajamento e motivação por parte dos discentes nas aulas. É o que podemos verificar na seguinte fala:

A parte ruim seria a questão de... Assim, que eu mais soffro, é a falta de interesse do aluno, quando o aluno não... Está ali por estar, ele não tá ali buscando alguma coisa, então isso... Eu não sou uma educadora que eu consiga... ser indiferente. Então dói muito pra mim ver um aluno que tá conversando, que quer sair, que não tá interessado, né? Então essa parte é a parte que mais... Talvez isso seja a parte que mais me estressa em sala de aula. É buscar, é dar tudo, assim, procurar despertar o interesse, trazer coisas interessantes. É... Despertar para a vontade de conhecer, pro conhecimento, pro desenvolvimento... Da busca pelo conhecimento e a gente vê que os alunos, alguns alunos não querem isso, né? E não querem e às vezes levam outros a... a não querer (Adélia).

Compreende-se que o principal objetivo da atividade docente é alcançar um resultado positivo por parte do aluno. O êxito se dá quando o conteúdo foi transmitido e houve a compreensão ou o *feedback* por parte dos discentes, ou pelo menos a vontade e a motivação em querer aprender. O descompasso entre o engajamento do professor para tornar o processo de ensino-aprendizagem possível e, por outro lado, a falta de interesse do aluno em querer aprender, conforme apontado na fala da professora Adélia, é considerado um dos principais motivos de

sofrimento. Vimos que isso é reiterado nas falas a seguir: “Assim, que eu mais soufro, é a falta de interesse do aluno...”, “Então dói muito pra mim ver um aluno que tá conversando, que quer sair, que não tá interessado”.

Aparece ainda na fala dos participantes a referência à **falta de compromisso e de engajamento de alguns servidores**. Aqui o foco desloca-se do aluno para os colegas de trabalho, pois se faz referência ao descompromisso de alguns profissionais frente à Instituição, como evidencia o depoimento a seguir:

Eu acho que trabalhar com pessoas é muito complicado, eu acho que nem todo mundo, é... faz o que eu faço, nem todo mundo veste a camisa da escola... Eu encontro dificuldades é... administrativas, não só a questão financeira não. É porque tem pessoas que parece que não querem colocar a coisa pra frente e isso atrapalha a gente. Então eu não acho que o salário seja ponto negativo não, eu acho que é muito mais a falta de compromisso de algumas pessoas aqui dentro mesmo, tá certo? Principalmente na parte administrativa, é assim... (Pablo).

O descaso com o serviço público e, nesse caso, com a educação é problematizado na fala do professor Pablo quando ele se queixa do fato de que “nem todo mundo veste a camisa da escola”. “A falta de compromisso de algumas pessoas” compromete o êxito do trabalho e dificulta a rotina daqueles que almejam fazer a sua atividade com zelo e com cooperação. Aqui, retomamos o pensamento de Dejours (2012b) acerca da importância da cooperação na dinâmica do trabalho. Segundo o autor, esse engajamento é essencial para que os trabalhadores, juntos, possam enfrentar as variabilidades que surgem no desenvolvimento da atividade. Retomaremos essa questão adiante.

Assim como a falta de engajamento de alguns servidores compromete o trabalho, outro aspecto que aparece como entrave no êxito do fazer docente é a **falta de apoio institucional**. Vejamos alguns depoimentos que revelam isso.

... outra parte que eu acho negativa é a busca por um apoio, fora as vezes que a gente não tem, quando a gente sabe que a gente chega no limite. Por exemplo, eu tenho uma turma que tá dando

muito problema, então eu já tentei de tudo. Mudei estratégia em sala de aula, tentei ver se engajava essa turma, que foi uma... Uma turma mesmo que eu tive no semestre passado, muito! Foi a primeira vez que eu tive assim um caso mais sério nesses anos todos, né? ... Então eu procurei, procurei a direção, a DAFG, que é uma Direção de Formação Geral, né? Procurei ver se a gente conseguia um trabalho com a Psicologia, tentar ver e não encontrei, não encontrei esse apoio (Adélia).

... a estrutura que foi implantada na Instituição dos dirigentes não tem essa preocupação. A preocupação mais é administrar, vamos dizer assim, como é que chama... o orçamento da escola. Administrar os recursos que vão ser aplicados nisso, é despesa de material, despesa disso, parece que eles estão muito mais preocupados com isso... E não com a educação (Jeremias).

A falta de apoio institucional revelada pelos docentes sinaliza a falta de engajamento entre o ensino e os demais segmentos institucionais (Psicologia, Pedagogia, Assistência Social) para intervirem, de forma interdisciplinar, nas demandas que emergem no processo de ensino e aprendizagem. Segundo declara a docente Adélia, esse apoio “não é encontrado” quando é buscado: “... eu não tive esse apoio de setores especializados, é isso que eu quero dizer, que seria a Pedagogia, a Psicologia...”. Já a fala do professor Jeremias aponta que os gestores da Instituição se preocupam mais em gerir o “orçamento da escola” do que em administrar os recursos humanos.

As falas anteriores indicam outro aspecto mobilizador do sofrimento no trabalho que emergiu nas entrevistas com os docentes: a **falta de discussão** ou de um **espaço de discussão coletiva**. É o que podemos verificar nos depoimentos transcritos a seguir:

Eu acho, como fonte de desprazer pra mim, é a falta de discussão, é a falta desse encontro, eu acho, entre os pares e a instituição de um modo geral. Às vezes eu tenho a sensação que eu estou trabalhando num prédio onde não tem nenhuma... Nenhum projeto constituído coletivamente. Cada um faz o seu! ... Isoladamente... Eu acho que uma escola que não tem uma dinâmica de aproximar as

pessoas em torno de um projeto, fica cada um com o seu projeto, com a sua vida pessoal, entende? Eu acho que isso interfere, é o trabalho interferindo, acho que na saúde emocional mesmo até, eu acho entende? Porque não... não favorece uma aproximação a partir desse... das ideias, dos desejos, das vontades, dos projetos de vida, dos projetos de mundo, dos projetos de sociedade, entende? (Esperança).

... a gente não tem muita troca de prática, a gente não consegue... Aqui a gente não tem reunião de professores... Não existe reunião de professores, existe profe... reuniões de núcleos, tipo núcleo de Português se reúne pra discutir alguma coisa... Eu acho que até a questão até mesmo política, né? Pra juntar, tanta gente junta dá muito problema. E eu acho que até fisicamente é difícil, né? Existe assim, uma semana pedagógica que a gente vem, mas que consegue o quê? Encher um auditório, um auditório de, vamos dizer, cento e cinquenta pessoas num universo de quinhentos... (Adélia).

... que muitas vezes não escuta o professor como deveria escutar. Só escuta por intermédio de documentos, mas não chega para uma reunião. No momento da reunião de um colegiado, os chefes de departamentos e de direção de ensino nunca estão presentes (Edilamar).

No tocante ao trabalho coletivo, Dejours (2012b) considera que este só é possível quando se tem a reunião de inteligências singulares para inscrevê-las em uma dinâmica coletiva comum. Segundo o autor, a exemplo de todo trabalho vivo, o trabalho coletivo mobiliza inteligências individuais, que são fortemente marcadas pelas características idiossincráticas de cada pessoa. Assim, cada inteligência traça o seu próprio caminho, e cada habilidade é notoriamente singularizada.

No trabalho coletivo, essas inteligências são convocadas para se “acordarem ou se harmonizarem”, circunscritas pelo engajamento da confiança, da cooperação, da mobilização das regras do trabalho e do viver junto. Segundo defende o autor, “trabalhar não é apenas produzir, é também viver junto” (2012b, p. 85). No entanto, o que se observa nos

espaços de trabalho do *Campus* Recife é que, cada vez mais, os espaços coletivos, tanto informais quanto formais, estão sendo eliminados.

A cooperação que, segundo a Psicodinâmica do Trabalho, é uma condição para um trabalho salutar, depende da vontade das pessoas de trabalharem juntas e de superarem em conjunto as contradições e os percalços que surgem na organização do trabalho. No depoimento registrado abaixo, percebemos que a docente tem essa consciência.

Porque as coisas simplesmente acontecem, vai ser assim e pronto, a partir de agora é assim e então não existe essa discussão, que você se sinta participante dessa... desse processo, entendeu? Dessas decisões no dia a dia do trabalho mesmo, específico do dia, e a partir de agora vocês vão receber um *tablet*, vocês vão fazer assim, tá? Aí o meu fazer pedagógico, como professora faço o registro da caderneta e ainda tenho que fazer na internet, e eu preciso ter um tempo pra fazer os dois. É o mesmo trabalho, né? (Esperança).

Para Dejours (2012b), trabalhar junto, cooperar, pressupõe a discussão e a inclusão, na pauta de debates, os diferentes modos operatórios com vista a selecionar e admitir aqueles que trazem vantagens para a cooperação. O espaço coletivo de discussão legitima a tomada de decisão, a deliberação, uma vez que esta tenha sido debatida no grupo; caso contrário, a falta de um espaço de discussão levanta problemas complexos e põe em risco o consenso, fazendo emergirem sentimentos de frustração, de injustiça e ressentimentos que colocam em xeque a cooperação (DEJOURS, 2012b).

VIVÊNCIAS DE SOFRIMENTO E PROCESSOS DE ADOECIMENTO

As vivências de sofrimento (patogênico), quando estão presentes na dinâmica de trabalho e não são suplantadas ou transformadas em fonte de prazer e/ou de sentido, podem vir a desencadear um processo de adoecimento. Buscamos analisar, a partir dos depoimentos dos participantes, os motivos e/ou os diagnósticos responsáveis (ou não) pelos afastamentos e pelas licenças tiradas pelos mesmos ao longo do ano de 2013 (de janeiro a dezembro), período recortado por nós neste estudo.

Uma questão que emergiu nas falas dos docentes entrevistados foi o **estresse ou as fontes propiciadoras de estresse** como um fator negativo que pode desencadear o **sofrimento** no trabalho. Os depoimentos abaixo registrados comprovam isso.

... e de **sofrimento** (Risos!), o **estresse** das coisas, dos problemas do dia a dia, é, quando fica muito forte, é... Não sempre, mas tem hora que fica difícil você pensar... Eu num vou trabalhar hoje, eu num quero, mas eu nunca deixo de vir trabalhar não. Posso até ficar chateado (Risos!), mas eu num deixo de vir trabalhar não... Quer dizer, eu preciso de ajuda num momento em que é... algumas coisas não funcionam, me aperreiam, o estresse fica muito grande e eu... Interfere no trabalho, interfere na relação com a família, porque, quando a gente fica assim, a gente fica até certo ponto agressivo, fica perdendo a paciência com criança, a gente fica perdendo a paciência com o companheiro, com a companheira e isso é ruim (Pablo).

... e fonte de contrariedade, de... de **estresse** é quando a gente tem uma chefia incompreensiva, quando a gente não se vê apoiado quando a gente precisa, né? Quando a gente, por parte do aluno, quando a gente diz... Não posso dizer desistir porque a gente não pode desistir de nenhum aluno, né? Mas, quando a gente vê que não consegue resgatar ... Aí a gente **sofre, eu sofro muito**, eu sofro quando não consigo resgatar... (Adélia).

No tocante ao estresse, emergiram ainda os seguintes depoimentos:

... ela falou que eu tava com estresse porque, é... eu tava reclamando da minha situação, é... do meu dia a dia, eu tava reclamando, eu tava dizendo pra ela que... tava atrapalhando meu trabalho, em determinados momentos eu num queria olhar pra papel nenhum, as coisas chegavam na minha frente, eu despachava e empurrava, empurrava com a barriga, empurrava... Quando o nível de estresse fica muito grande, aí você num quer

trabalhar, pegava o papel, botava dentro da gaveta e dizia: “Num vou dar andamento nisso não”. E depois o que é que acontecia, é... demorava a resolver aquilo ali. Aí eu ficava mais aperreado depois e às vezes eu ficava querendo ir olhar o papel e ficava pronto, aí eu ficava com medo do papel, é incrível, mas eu ficava com medo do papel. Aí, em duas ocasiões, eu tenho minha chefia, colega de trabalho, uma confiança muito grande, aí eu cheguei pra ela, aí contei o problema. Vamos resolver? Vamos resolver, a gente foi e resolveu o problema. E eu num queria ver o papel e eu disse isso pra médica: “Eu tô com medo, é, eu acho que é uma fobia, né?” O estresse chegou a criar... um transtorno (Pablo).

... é o estresse, né? Estresse. Inclusive hoje em dia eu já fico medindo é... se vale a pena fazer isso de novo, entendeu? Quando tem muita... Assim qualquer trabalho que eu tenho que fazer extra, já não fico mais aqui à noite, entendeu? ... Aí justamente quando eu pego muito trabalho, aí eu descobri que disparava e eu ficava sem dormir, virando noite, entendeu? Aí eu fiquei... Aí numa dessas fases que eu fiquei estressado eu fui, eu fiquei triste, eu fiquei... (João Roberto).

Além da problemática do sofrimento/estresse laboral, apareceram **outros acometimentos** nas falas dos docentes entrevistados: síndrome de *burnout*, depressão, transtorno bipolar, esquizofrenia, síndrome do pânico, transtorno fóbico, hipertensão e problemas cardíacos (infarto).

A síndrome de *burnout* apareceu na fala de alguns participantes como um dos processos de adoecimento oriundo das vicissitudes do trabalho. Discutiremos algumas características desta, iniciando pela expressão de origem inglesa que corresponde a “queimando até o final” e foi traduzida para o português como “estar acabado”. Segundo Seligmann-Silva (2002), esta é a denominação de um quadro clínico que também foi chamado de síndrome do esgotamento profissional.

Os estudos sobre a síndrome de *burnout* se desenvolveram na década de setenta nos Estados Unidos por Herbert Freunderberger, quando esse estudioso observou que alguns dos voluntários de sua pesquisa apresentavam um processo gradual de desgaste do humor e desmotivação. Esses processos eram acompanhados de sintomas físicos

e psíquicos, duravam aproximadamente um ano e denotavam um particular estado de estar “exausto” (GUIMARÃES; CARDOSO, 2004).

Assim, a síndrome de *burnout* é um processo que inicia com um excessivo e prolongado nível de tensão e de estresse que produz a fadiga no trabalho, o sentimento de exaustão, a irritabilidade. Caracteriza-se pela progressiva perda da energia e do idealismo no trabalho. Segundo Freudenberger, pode ser descrita pelos seguintes sintomas: impaciência e grande irritabilidade, sensação de onipotência, paranoia, cansaço emocional e desorientação (GUIMARÃES; CARDOSO, 2004).

Os estudos sobre essa síndrome foram realizados em vários países, tanto em abordagens epidemiológicas quanto em pesquisas qualitativas. Essas pesquisas apontam a prevalência da síndrome nos profissionais dos setores da educação e da saúde, ou seja, essas categorias profissionais estão mais propensas a desenvolverem a síndrome, uma vez que, no exercício do ofício, prestam serviços a outras pessoas, especialmente os denominados “cuidadores”. Os profissionais em que se constataram as maiores frequências dessa síndrome foram: os professores, os enfermeiros, os médicos e os assistentes sociais (SELIGMANN-SILVA, 2002).

Vejamos os depoimentos que emergiram nas falas dos docentes sobre a síndrome de *burnout*.

A equipe médica na época não tava preparada pra isso, pra dar esse diagnóstico, quem deu o diagnóstico foi o pessoal de segurança (Segurança do Trabalho). Por que os sintomas, quando ele falou: “Você tá sentindo isso e isso, tudinho?” Eu disse: “É!” O diagnóstico do departamento médico na ocasião, o médico na época fez: “Você tá com baixa resistência”. Eu lembro exatamente isso: “Você está com baixa resistência aos problemas da escola.” Foi esse o diagnóstico dele. É, em tese seria a mesma coisa, né? Em tese seria a mesma coisa. Mas não colocou pra mim que seria essa síndrome, e aí foi esse colega que chegou pra mim e disse: “Não, você vai ter que conviver com isso”... Precisei cuidar de um curto intervalo de tempo na época da síndrome de *burnout*, mas logo em seguida já voltei fortalecida, sabendo o que queria... entendeu? Foi só o tempo de respirar, me permitir, me reestruturar e voltar com gosto de gás (Esperança).

Outra problemática que emergiu da fala dos participantes foi a depressão que, de acordo com o filósofo Baruch Spinoza, diz respeito à “perda da potência” (SELIGMANN-SILVA, 2002, p. 529). Seligmann-Silva (2002) assinala que a depressão é marcada pela “perda do poder ter posse de si mesmo” e, segundo a autora, alguns processos suscitam a frustração, dentre eles: a perda do sentido no trabalho, as vivências de fracasso e de desvalorização profissional, a falta de reconhecimento.

A autora adverte ainda que estudos clínicos têm demonstrado a relação entre a depressão e o trabalho precarizado, em que determinados aspectos das situações de trabalho têm sido associados à constituição de quadros depressivos: humilhação no trabalho (assédio moral), vínculos de trabalho precários, desemprego e o esvaziamento pelo empobrecimento do significado do trabalho. Este último aspecto seria considerado o “pano de fundo de todos os aspectos”. Os depoimentos a seguir sinalizam alguns quadros depressivos.

... fiz depois porque tive uma depressão, mas foi mobilizada por outras questões de ordem pessoal mesmo... (Esperança).

... e o remédio foi muito importante, o remédio ajudou em um determinado momento que eu tava muito depressivo, ele ajudou, eu melhorei. Eu num deixei de trabalhar não, talvez fosse o caso de deixar de trabalhar... (Pablo).

... é um remédio pra... acho que pra controlar a variação do humor, né? Não ficar nem, nem no estado superativo, nem ficar no estado depressivo... Atualmente eu tô numa fase um pouco assim deprimida, entendeu? Eu fico mais em casa, só aí vim pra escola, dou aula e vou pra casa (João Roberto).

Então meu pai faleceu durante o doutorado e aí eu fiz uso de antidepressivo, não logo que ele faleceu, mas ele faleceu novembro. Aí eu fui pro médico, mas como tinha aquela, toda aquela sobrecarga pra gente enfrentar, eu fiquei bem. Quando foi fevereiro, quatro meses depois veio a... a depressão (Adélia).

Caponi (2009) empreende uma análise epistemológica acerca do fenômeno da depressão, e, para tanto, respalda-se nos seguintes autores: Canguilhem, Hacking e Pignarre. A autora discute que os níveis descritivos (a exemplo dos critérios estabelecidos nos manuais de classificações das doenças) não são suficientes para precisar o diagnóstico da depressão, pois esses critérios devem estar centrados no sujeito e em seu sofrimento, em suas frustrações ou nas dificuldades que o meio lhe impõe.

A partir da depressão emergiu a referência ao suicídio, embora estudos sinalizem que os quadros depressivos não são os únicos de transtornos psíquicos relacionados ao trabalho que podem culminar em suicídio (SELIGMANN-SILVA, 2002). Segundo Seligmann-Silva (2002), casos de esgotamento profissional (síndrome de *burnout*) e de alcoolismo crônico evoluem muitas vezes concomitantemente com profundas vivências depressivas e também podem levar a tentativas de suicídio.

No Japão, há o reconhecimento jurídico de suicídios associados a situações de trabalho que sejam caracterizadas por sobrecargas de trabalho continuada, por prolongamento das jornadas de trabalho concomitantemente à ausência de pausas, folgas e exiguidade das horas de sono. A problemática tem sido denominada de síndrome de *karoshi* e significa morte por excesso de trabalho ou por exaustão relacionada ao emprego (GUIMARÃES; COÊLHO; CAETANO, 2004; SELIGMANN-SILVA, 2002).

Christophe Dejours (DEJOURS; BÉGUE, 2010), a partir da perspectiva teórica da Psicodinâmica do Trabalho, também tem estudado a temática do suicídio, centrando a problemática nos fenômenos perversos que se naturalizam nas formas de organização do trabalho e produzem a intimidação, a rivalidade e o isolamento entre as pessoas. Dejours e Florence Bégué (2010) apontam três hipóteses que estariam na gênese dessa degradação tão patogênica que leva o sujeito à morte.

Uma primeira hipótese diz respeito ao “privilegio concedido à gestão, em detrimento do trabalho”. Aqui os novos métodos de gestão do trabalho se sobrepõem aos coletivos e buscam assegurar os objetivos e as metas organizacionais “custe o que custar”.

Uma segunda hipótese aponta a “psicodinâmica do reconhecimento desestabilizada pela gestão”. Já discutimos no capítulo 1 a importância da dinâmica do reconhecimento para assegurar o sentido no trabalho e a construção da identidade.

E a terceira hipótese refere-se ao movimento da “qualidade total” que, segundo os autores, seria uma prática nociva em que os

trabalhadores burlam a ética profissional e a si mesmos para assegurarem os padrões de qualidade. Diante desse quadro, as estratégias coletivas de defesa podem se desmontar e as redes de solidariedade e de confiança se desfazerem, dando lugar à depressão, ao suicídio e ao silêncio. Vejamos as falas que apontaram essa problemática.

... houve um momento que eu reconheci que eu precisava (medicação), quando eu fiz o uso de fato na depressão. É um processo bem severo, né? Corria risco de colocar, tava colocando a minha própria vida em risco, no sentido de (pausa) é... (pausa) por mais que, vamos dizer que, eu tinha certeza que eu não ia fazer, mas me passava pela cabeça. O suicídio, por exemplo, né? Então, quando eu percebi, por exemplo, na época que minha filha estava começando a apresentar os sintomas da depressão, aí foi quando eu reagi, foi quando eu entendi que eu estava doente e que eu precisava de tratamento (Esperança).

... eu acho que algumas pessoas pensam e fazem besteira por conta disso, e eu cheguei a pensar em fazer besteira, eu disse: “Poxa!” Eu num conseguia resolver isso, só pensei em fazer besteira e disse pra minha médica. Ela disse: “Não, e como tá você agora?”... Pensei, pensei em me suicidar! Mas é complicado isso, quando eu entrei em depressão, se não tomar cuidado a pessoa faz besteira porque eu cheguei, eu cheguei, chegou a ponto... A depressão chegou a ponto de mexer com a cabeça. “Poxa, o que é que eu tô fazendo? Tudo que eu faço num dá certo, tô com medo de uma folha de papel...” Tem momento que você tem que se abrir porque senão você dá um tiro na cabeça e você não resolve o problema. Então, você tem que procurar uma saída para o problema (Pablo).

Conforme sinalizamos anteriormente, outros processos de adoecimento psíquico apareceram nas falas dos entrevistados, dentre eles, a síndrome do pânico, o transtorno fóbico, a esquizofrenia e o transtorno bipolar. Os depoimentos a seguir revelam esses processos de adoecimento vistos como relacionados às vicissitudes do trabalho.

... eu estava com medo de estar desenvolvendo síndrome do pânico (Edilamar).

... eu comecei a ter um pânico de entrar aqui, quando eu... Muitas vezes eu entrava e entrava por trás, não queria ver ninguém, fiquei com aquela síndrome, aí me afastaram por um ano. E eu sei de situações também por aí que teve colegas na área de Mecânica (Engenharia Mecânica) que entrou em síndrome do pânico também. E, no caso desse colega, parecia um cadáver ambulante, você chega percebia aquela coisa... A fisionomia da frustração de um cara que tinha muita dedicação aqui e não tinha respaldo (Jeremias).

Faz-se necessário destacar que a entrevista com professor Jeremias foi realizada em um período em que ele ainda se encontrava em licença médica e, a pedido do próprio docente, a entrevista aconteceu na Associação de Servidores do IFPE (ASSIFE), localizada na vizinhança do Instituto, pois, segundo o professor, todas as vezes em que entrava no *Campus*, voltavam os sintomas da síndrome.

Outros depoimentos também apontaram esse problema. Vejamos.

... e eu disse isso pra médica: “Eu tô com medo, é eu acho que é uma fobia, né?” O estresse chegou a criar um transtorno. Então eu comecei a tomar a medicação que ela passou e eu melhorei muito (Pablo).

Eu tenho uma deficiência bipolar, eu fico... né? Aí justamente quando eu pego muito trabalho, aí eu descobri que disparava e eu ficava sem dormir, virando noite, entendeu? Aí eu fiquei... Esse diagnóstico não é, assim, até hoje não se sabe, né? Porque é difícil saber. Mas eu acho que tem, eu acho que tem a ver, entendeu? As duas coisas. É como se fosse uma realimentação, né? Você tá num, é, você tá começando a ficar mais superativo, aí você começa a pegar mais trabalho, aí você começa a pegar mais trabalho, aí começa a ficar, aí fica um núcleo. Aí você tem que quebrar esse núcleo (João Roberto).

... afastamento da realidade, foi é (pausa) ... a questão hereditária no caso, né? É, afetividade comprometida... Transtorno de personalidade paranoica. Isso partiu dela (a psicóloga na avaliação psicológica) “não se julga doente e não aceita o tratamento proposto” (Eduardo).

A fala de João Roberto nos chamou a atenção: “eu tenho uma deficiência bipolar, eu fico... né? Aí justamente quando eu pego muito trabalho, aí eu descobri que disparava e eu ficava sem dormir, virando noite, entendeu?”. Mesmo num quadro de transtorno bipolar, em que as causas e o diagnóstico são difíceis de serem estabelecidos pelos peritos – já que englobam questões hereditárias, genéticas, sociais, emocionais –, observamos que o docente aponta a relação entre o processo de desencadeamento da crise e a sobrecarga de trabalho: “Você tá começando a ficar mais superativo, aí você começa a pegar mais trabalho, aí você começa a pegar mais trabalho, aí começa a ficar, aí fica um núcleo. Aí você tem que quebrar esse núcleo”.

Apareceram ainda, nas falas dos participantes, as doenças psicossomáticas – dentre elas, a hipertensão e os problemas cardíacos (infarto) – como um dos processos de adoecimento desencadeados no/pelo trabalho. No tocante à Psicossomática, Dejours (1993, p. 100) tem desenvolvido estudos nessa área, buscando compreender a relação entre “o que se passa na cabeça das pessoas e o que se passa em seu organismo”.

Segundo o autor, as doenças não surgem e/ou evoluem por acaso na vida das pessoas, mas precisamente quando alguma coisa danosa ocorre na vida psíquica, na vida afetiva. E mesmo as doenças físicas são desencadeadas por conta de uma situação afetiva insustentável, no momento em que o sujeito está sob pressão psíquica.

Dejours (1987) argumenta que existem consideráveis diferenças entre as pessoas quanto ao tipo de trabalho que desenvolvem e a “satisfação psicossomática” que este lhe proporciona. A esse respeito, Seligmann-Silva (2002) defende que as pessoas conseguem, em geral, estabelecer um “modo de trabalhar” harmonizado com a sua própria economia psicossomática, sempre que haja a perspectiva de variações (flexibilidade/liberdade) na maneira de executar as tarefas, possibilitando que o sujeito consiga transpor o que está prescrito. Vejamos o que os depoimentos apontaram acerca da doença psicossomática.

... tudo foi por causa do reconhecimento do curso que foi quando eu tive picos hipertensivos altíssimos. Se você pegar a minha ficha de 2011, você vai ver o número de licença de 2011 e 2012, o quanto que isso, né? Eu não conseguia entender o que era ressignificar porque todo dia eu tava aqui (Edilamar).

Então isso foi fruto de muito sofrimento pra mim, de muito sofrimento, porque, na época, minha pressão sempre foi baixa, minha pressão é dez por seis. Eu comecei a ter doze por oito e apresentando um sintoma que pra muita gente doze por oito era perfeitamente normal quando eu estava com mal-estar, com ânsia de vômito, com dor de cabeça, toda vez que... comentava os problemas da escola, a pessoa começava a falar: “Não, não, por favor, pare, pare, pare”, que eu não aguentava nem ouvir porque eu passava literalmente mal (Esperança).

... até ocorrer o infarto que foi agora em abril, dia 24 de abril do ano passado e na sala de aula, tava dando aula, dei seis aulas seguidas. Foi em sala de aula. E eu peguei o carro e fui pro hospital. Não pedi ajuda porque, já em vezes passadas, quando eu tive duas vezes isquemia e eles negaram a minha... a assistência, disse que não tinha carro pra levar, aí eu tive que pegar um táxi, né? Saí com os braços dormentes, um pouco dos lábios... (Jeremias).

A fala de Esperança – “minha pressão sempre foi baixa, minha pressão é dez por seis, eu comecei a ter doze por oito e apresentando um sintoma que, pra muita gente doze por oito era perfeitamente normal, quando eu estava com mal-estar, com ânsia de vômito, com dor de cabeça” – remete-nos à discussão proposta por Canguilhem (2006) acerca da variabilidade dos organismos e dos seus ritmos de vida e de trabalho, e que só o sujeito pode “determinar” os limites e a fronteira entre o processo de saúde e de doença.

Canguilhem critica a associação entre normalidade e frequência estatística como estratégias para definir valores normais e desejáveis em se tratando de uma função orgânica (nível de colesterol, nível cardíaco, pressão arterial, etc.) (CAPONI, 2009). Para o autor, o conceito de

normal é duplo: remete por um lado, à noção de média estatística; e por outro, trata-se de um conceito valorativo que se refere àquilo que é considerado desejável em um determinado momento e em uma determinada sociedade.

Para Goldstein (*apud* CANGUILHEM, 2006), uma média obtida estatisticamente não permite dizer se determinado indivíduo é normal, ou não, se está doente ou saudável. O normal não tem a rigidez de um determinativo para todos os indivíduos, e sim a flexibilidade de uma norma que se transforma na relação deles com condições individuais.

Canguilhem (2006) concebe o processo de saúde e doença como dimensões que são dinâmicas e polarizadas, considerando que uma está presente na outra e que, em algum momento, uma pode se sobrepor à outra. Para o autor, é muito tênue a linha que separa a saúde da doença, o que dificulta identificar onde termina a saúde e começa a doença. Nesse sentido, é o indivíduo quem pode avaliar essa transformação, já que é ele que sofre as consequências da doença, no momento em que se sente incapaz de realizar as tarefas que uma nova situação lhe impõe.

Neste estudo, concebemos a saúde como a capacidade dos indivíduos – particular e coletiva – de interagir com o meio em que vivem, sendo, ao mesmo tempo, produtos e produtores dessas interações. Ou ainda como a capacidade que cada indivíduo tem de desconstruir algo já dado e que é nocivo, desenvolvendo estratégias e enfrentamentos para a criação de novas regras, escolhendo novas formas de vida possíveis e alternativas às adversidades, e dando um jeito singular ao que já está pronto. Assim, o sujeito dá um novo destino ao sofrimento: a criação, a inventividade, o prazer (BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2003; CANGUILHEM, 2006; CAPONI, 1997; 2013; DEJOURS, 1986; 1993a, 2004; LUNARDI, 1999; NEVES; ATHAYDE; BRITO, 2010; RAMMINGER, 2008; SILVA & RAMMINGER, 2013).

ENFRENTAMENTOS DESENVOLVIDOS PELOS DOCENTES NA (RE)CONQUISTA DA SUA SAÚDE

Dejours (2004) assinala que o sofrimento que emerge do trabalho não é revelado diretamente e que os trabalhadores desenvolvem procedimentos defensivos (individuais e coletivos). Para o autor, essas defesas têm por finalidade resistir psiquicamente às agressões que constituem algumas formas de organização do trabalho.

Quando funcionam de forma positiva, as defesas dão outro destino ao sofrimento; caso contrário, se não forem oportunizadas para que as vivências negativas do trabalho possam ser sublimadas, o destino

será o sofrimento patogênico e/ou os processos de adoecimento (DEJOURS, 2004).

As estratégias de defesa são construídas pelos trabalhadores no sentido de lutarem e reagirem contra o sofrimento e os processos de adoecimento. Funcionam como uma “anestesia” que permite ignorar o sofrimento e negar as suas causas, ao mesmo tempo em que criam um obstáculo à capacidade do trabalhador de pensar sobre o seu trabalho, de agir e de lutar contra os efeitos deletérios da organização do trabalho sobre a sua subjetividade e sua saúde (MENDES; DUARTE; 2013). Dejours (2004) adverte que os trabalhadores devem ‘ser vigilantes’ para que essas defesas não se tornem um objetivo em si. Observamos, a partir das falas dos participantes, a elaboração de possíveis estratégias defensivas. Os depoimentos abaixo transcritos revelam isso.

... “Olha, eu não estou me sentindo bem e eu estou com muita dor de cabeça, eu não sei se eu estou com a pressão alta, né, como eu sou hipertensa, tomei a medicação e tal e num sei o quê...” Aí a médica disse: “É, deite aí, venha e tudo, mas é... se você veio aqui atrás de uma liberação pra não dar aula, eu não vou lhe dar, por mim você dá aula até meia noite”. A questão não tinha sido essa, eu queria saber o que estava acontecendo, até porque, se eu quisesse, eu teria ido embora... Mas ela também nem procurou saber e fui ministrar aula, 22h15. Lógico que, se você tá num cargo de 9h30 da manhã até... Então, você trabalha mais de 12 horas, é comum você ter algum dia que você esteja mais cansada, né? (Edilamar).

Eu crio plano B pros meus alunos, tá? Tem o B e, se num tiver o B, tem um C, quando não, tem o D e, se num tiver, a gente senta junto e dá aula particular. Eu acho que é por aí, sabe? Profissionalmente a gente tem que ter isso (Pablo).

O primeiro depoimento nos remete ao uso da estratégia defensiva para minimizar o cansaço e a sobrecarga de trabalho mediante uma jornada de trabalho exaustiva e de aproximadamente doze horas, já que a entrevistada acumula a atividade docente com uma função administrativa: “... na quinta-feira, eu dou aula das 18h30 às 22h15. Lógico que, se você tá num cargo de 9h30 da manhã até... Então, você

trabalha mais de doze horas, é comum você ter algum dia que você esteja mais cansada, né?”. Acreditamos que a estratégia de buscar o Departamento Médico durante a jornada de trabalho sinaliza uma necessidade de pausa na jornada de trabalho, pois, quando “você trabalha mais de doze horas, é comum você ter algum dia que você esteja mais cansada, né?”.

A segunda fala, a do Prof. Pablo, refere-se ao uso da criatividade e da inventividade para gerir os percalços e as variabilidades que se colocam no curso da atividade e demandam do professor respostas rápidas e criativas para garantirem a continuidade das aulas. Dejours (1993b, 2004, 2012b) coloca essa engenhosidade como uma das prerrogativas para um trabalho salutar. O autor assegura que o uso dessa inteligência (prática ou astuciosa), que passa pelo corpo e pelos sentidos, está ligada à experiência, ao patrimônio estocado pelos trabalhadores após anos desenvolvendo a sua atividade.

Além das estratégias defensivas, buscamos averiguar quais as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos docentes para lidarem não apenas com os constrangimentos oriundos das vicissitudes do trabalho, mas também com as implicações que a atividade traz para a saúde e a vida deles. Apareceram, nos depoimentos, enfrentamentos de ordem individual e também coletiva, como: psicoterapia, tratamento medicamentoso, meditação, heiki, aulas de dança, ioga, caminhada, lazer com a família, pilates e discussão coletiva e política dos problemas da Instituição (fomentar o espaço coletivo de discussão). Vejamos alguns dos depoimentos que emergiram quando abordamos a questão dos enfrentamentos frente à doença e à (re)conquista da saúde.

... se o problema é por causa da escola, eu vou reagir ao problema da escola, eu não vou aceitar tomar remédinho pra ficar aceitando os problemas da escola, isso não! Procurei os meus caminhos pra reagir, pra reagir e mudar o que eu queria mudar, não era aceitando e tomando tranquilizante e ansiolítico ou qualquer coisa do gênero, ou antidepressivo que ia resolver o meu problema. Aí nessa época eu não tomei. Optei por uma maracujinazinha pra me ajudar a ficar mais tranquila, né? ... no sentido de você poder falar e no sentido de você buscar os meios de fazer a mudança. E os meios de fazer mudança eu entendo que sejam o processo eleitoral, eu não tinha mais como estar falando e conversando e

pedindo: “Por favor, vamos pensar nessa escola! Vamos pensar na sociedade! vamos pensar no mundo!” Não! (Esperança).

Uma das ocasiões, o clínico geral mandou pro psiquiatra, aí eu fui. E ela passou um bocado de remédio. Quando eu vi, um bocado de remédio controlado. Aí eu saí do consultório numa sexta-feira de manhã e num voltei nem pro trabalho. Aí fiquei, li as bulas dos remédios tudinho, num comprei nenhum deles, joguei fora e disse: “Eu num tomo isso não!” (Pablo).

A fala de Esperança remete ao período em que a docente desenvolve a síndrome de *burnout* em decorrência dos problemas que ela vivenciara na Instituição, ocasião em que a orientação recebida da equipe médica que a acompanhou foi tomar uma determinada medicação. Segundo a docente assinalou, ela se negou a tomar essa medicação, pois, conforme o seu entendimento, “... se o problema é por causa da escola, eu vou reagir ao problema da escola, eu não vou aceitar tomar remedinho pra ficar aceitando os problemas da escola, isso não!”. Para tanto, ela buscou enfrentar a situação de outra maneira: “Procurei os meus caminhos pra reagir, pra reagir e mudar o que eu queria mudar, não era aceitando e tomando tranquilizante e ansiolítico ou qualquer coisa do gênero, ou antidepressivo que ia resolver o meu problema. Aí nessa época eu não tomei”.

O depoimento do professor Pablo também sinaliza o processo de enfretamento do acometimento psíquico pela não aceitação da medicalização do sofrimento: “E ela passou um bocado de remédio. Quando eu vi, um bocado de remédio controlado, ... num comprei nenhum deles, joguei fora e disse: ‘Eu num tomo isso não!’.”

Observamos, a partir desses depoimentos, que os docentes lançaram mão de outras estratégias de enfretamento em detrimento da medicação (“Optei por uma maracujinazinha pra me ajudar a ficar mais tranquila, né?”), recorrendo a intervenções que vão desde a ‘maracujina’ ao processo de se colocar como candidata à Direção Geral, para fomentar o espaço de discussão na Instituição, conforme aponta o depoimento a seguir:

Fui eu me colocar na época como candidata à direção. Essa foi a alternativa que eu encontrei. Bom, eu não fui eleita, mas deixei o meu recado,

né? Eu não tinha só mais uma pessoa pra me escutar, eu tinha uma instituição que me ouviu. Uma instituição e até o MEC que ouviu, porque mandou representante do MEC na época e que ouviram. De alguma forma, a comunicação foi feita. Não era mais só como chamam..., como ele chegou a dizer publicamente, né? “É uma louca!” O que é que eu tenho de louca nesse discurso? Acho que eu não tenho nada de louca (Risos!) Então, quando é que vai acontecer essa mudança? Qual é a medida de enfrentamento que a gente vai poder ter? É esse trabalho da formiguinha mesmo. É conversar com um aqui, conversar com outro aqui, é articular, é marcar, é começar a marcar os encontros com os colegas, vamos discutir agora, aumentando esse grupo, vai de dois, vai de três, vai de quatro, vai de cinco, vai de cem, né? Tá certo? Até o dia que a gente consegue (Esperança).

“FAZER O QUE VOCÊ GOSTA SALVA A TUA VIDA”: A VIVÊNCIA DO PRAZER NA DINÂMICA DO TRABALHO

A primeira referência que aparece quando discutimos o prazer ou os pontos positivos na atividade docente é a importância do **reconhecimento do trabalho**. A dinâmica do reconhecimento se coloca como um elemento essencial para a gestão do sofrimento no trabalho e para a construção de sentido e da identidade do sujeito que trabalha. Ela é analisada pela PDT a partir do julgamento elaborado pelos trabalhadores no sentido de validarem um feito no trabalho, dando-se sobre o fazer ou sobre o ofício, e não sobre a pessoa. Segundo Dejours (1993b; 2004; 2013), este pode ocorrer de duas maneiras: pelo **julgamento de utilidade** – trata-se do reconhecimento proferido pelo outro na linha vertical, ou seja, por parte da direção, da hierarquia e, eventualmente dos clientes; e pelo **julgamento de beleza ou estético** – que se refere ao talento pessoal, à inteligência, à habilidade, à originalidade – proferido especialmente pela linha horizontal, pelos pares, pelos colegas, pelos membros da equipe ou da comunidade profissional.

O reconhecimento de utilidade, que é de natureza simbólica, refere-se à legitimidade da escolha, do mérito do sujeito e da qualidade

final do trabalho. Não se trata de um reconhecimento material ou de uma indenização em forma de prêmio, ainda que estes últimos possam vir a acentuar ou a reforçar os primeiros. A busca pelo reconhecimento é fundamental para a garantia da saúde e, no caso dos docentes, apareceu como proferido principalmente pelos alunos. “É a única fonte de reconhecimento” (Edilamar).

... e outra coisa boa é a gente ter um *feedback* positivo de um aluno.... Dizer: “Oh professora, foi muito bom, gostei muito do semestre, aprendi muito. Ah! Eu vi tal coisa e lembrei muito de você, né?”... Aí então isso a gente se sente muito bem (Adélia).

... eu gosto de tá dentro de sala de aula e dentro de sala de aula basta o reconhecimento dos alunos. Sou respeitado pelos colegas, sou respeitado pelos alunos e isso me satisfaz (Pablo).

... o reconhecimento é o próprio produto, não é? É o próprio aluno. Porque, quando eu ingressei na carreira de magistério, nos anos oitenta, eu... Em oitenta e cinco, eu vi o reconhecimento pelos alunos... E, uma vez eu estava no Amazonas, tava passando numa avenida, daqui a pouco eu ouvi uns gritos me chamando e anunciando meu nome ao público. Um rapaz que foi meu aluno no segundo grau e ele foi pro Rio de Janeiro e passou no vestibular na área de Engenharia. Não sei qual foi das engenharias, e ele me deu um abraço no meio da rua e gritava assim pra as pessoas: “Minha gente, olhem, este é o meu professor, graças a ele, eu estou assim, assim, assim e assado”... (Jeremias).

... porque eu acho que o reconhecimento pra mim mais importante de todos eu tenho, que é dos alunos (Esperança).

Quando se trata do reconhecimento de utilidade proferido pela hierarquia, os docentes apontam como inexistente, sinalizando, inclusive, essa ausência de reconhecimento como uma fonte de sofrimento. É o que podemos verificar nos seguintes depoimentos:

A gente não tem o reconhecimento próprio, da Instituição (gestão). Esse é um lado negativo de ser uma docente do IFPE. A gente luta, a gente

faz, é, a gente tenta mostrar algumas coisas, mas eu observo que há uma falta de sensibilidade (Edilamar).

... é como se fosse indiferente, né? Eu venho e dou minha aula tal e você não é muito visto no que você faz, é mais visto pelo... pelos alunos (João Roberto).

... e eu acho que a falta do reconhecimento, de você separar o joio do trigo, entende? Porque nós temos professores dentro da instituição que não dão aula, isso é sabido. E não é só na minha área, são em várias áreas, pega sua caderneta e vai embora, outros nem aqui vêm ... Mas, eu acho que falta essa questão que acho que é... as relações interpessoais no trabalho de uma forma é... humanística, no sentido que se reconheça essa... essas diferenças que eu acho que é importante que se reconheça, né? Eu acho que é o tratamento diferente com os iguais, somos todos iguais, sim, mas não tô querendo privilégio, agora eu tô querendo reconhecimento. Eu não quero privilégio, eu quero reconhecimento (Esperança).

O segundo tipo de julgamento, o de beleza, só poderá ser proferido pelos pares, pelos companheiros de trabalho, pois só eles podem assinalar e comentar essas particularidades, além de saborear os resultados bem-sucedidos. Segundo Dejours (1993b), esse julgamento é importante porque é o meio pelo qual se obtém o reconhecimento daqueles que podem exercer o julgamento mais severo, mais exigente e mais motivado, já que é proferido por aqueles que possuem as mesmas competências, que têm o mesmo ofício. É o que assinala o seguinte depoimento: “Eu acho que eu sou respeitado pelos colegas...” (Pablo).

Os docentes apontaram ainda a vivência de **autonomia** como uma fonte de prazer e como uma prerrogativa para a manutenção da saúde e do bem-estar no trabalho. Essa autonomia, segundo os participantes, estaria relacionada à regência de sala de aula, à condução da disciplina frente aos discentes. Vimos isso nos seguintes depoimentos:

... mas a gente sabe que... de colegas que trabalham na iniciativa pri (privada)... Da interferência que há dentro de sala de aula. Isso

pode, isso não pode, isso é bom, isso não é. Não é? Além da diretriz... Eu gosto muito daqui no sentido da autonomia em sala de aula. Eu me sinto muito livre. É claro que a gente tem algumas diretrizes, que a gente tem que seguir que são diretrizes é... da própria instituição ... Eu acho que o Instituto dá essa liberdade, essa autonomia em sala de aula... Tenho toda liberdade pra fazer da forma que eu quero (Adélia).

... eu acredito, sim, eu me sinto com toda autonomia pra fazer o trabalho. Acho que é tanta autonomia, que eu acho que às vezes até compromete o trabalho desse professor, porque eu acho que é... é tanta autonomia que quem quer faz e quem não quer não faz ... Você tem autonomia enquanto você estiver na sua sala, na sua aula, mas na gestão não, você pode até falar, mas entra aqui e sai aqui (Esperança).

... eu acho que eu tenho autonomia pra trabalhar. O professor tem autonomia pra trabalhar (Pablo).

... veja, tem sim, tem. Em parte... Nesse sentido eu acho um ponto positivo aqui na Instituição, onde deixam você ter autonomia e ter liberdade, pode trabalhar (Jeremias).

Tem. Na minha área eu acho que tem (João Roberto).

Além da autonomia, emergiu ainda, nas falas dos participantes, a satisfação em “fazer o que gosta” ou a **realização profissional** como uma das fontes de prazer no fazer docente. Ratificamos aqui o que registramos anteriormente acerca da centralidade do trabalho para o sentido na vida do sujeito, principalmente sua dimensão simbólica. Vejamos os depoimentos a seguir:

... positivo, assim, eu me realizo trabalhando como professor, as pessoas dizem assim: “Mas você num ganha” Mas... é, rico como professor eu não vou ficar de jeito nenhum, mas... mas, é interessante! Eu... A parte mais interessante... (Pablo).

... acho que o positivo é o prazer daquilo que você faz, né, como trabalhadora, como profissional. O que é que é positivo pra você? Eu acho que você

fazer o que você gosta salva a tua vida, né? (Risos). Acho que é a tua vida, você viver a sua vida... (Esperança).

A fala da professora Esperança nos chama a atenção: “Eu acho que você fazer o que você gosta salva a tua vida, né? (Risos). Acho que é a tua vida, você viver a sua vida...”. Essa fala corrobora as ideias problematizadas por Dejours (2004) acerca da centralidade do trabalho na construção da identidade e do sentido para o sujeito. Aqui, recorremos também a um poeta e cantor, Gonzaguinha (1983), que, em sua composição “Um homem também chora (Guerreiro menino)”, defende que “sem o seu trabalho, o homem não tem honra, e sem a sua honra, se morre, se mata, não dá para ser feliz...”.

Ao funcionar como um agente construtor de identidade para o sujeito, o trabalho beneficia a saúde e mobiliza, por sua vez, vivências positivas que dão sentido e prazer ao que os sujeitos realizam na atividade de trabalho, operando, assim, como promotor de saúde.

A dinâmica do reconhecimento, a autonomia e a realização pessoal possibilitam a construção por parte dos sujeitos do **sentido** e do **prazer** no trabalho. Essa construção, que é favorável à saúde mental dos sujeitos, está atravessada pela possibilidade de a situação de trabalho atual ecoar na história pessoal e nas expectativas de cada um. A isso Dejours (2004) chama de ressonância simbólica. O depoimento abaixo transcrito ilustra bem essa questão.

... não é a toa que a gente de alguma forma busca fazer o que a gente faz, não é a toa que a gente de toda forma quer ser um professor. Não é só porque a gente quer repassar, acho que de alguma forma tem a ver também com a tua personalidade também, com a tua história... (Esperança).

Numa situação em que se faz possível essa transposição do mundo interno ou do teatro interno (“tem a ver também com a tua personalidade também, com a tua história”) para o mundo do trabalho ou o teatro do trabalho (profissão docente), Dejours (2004) assinala que ocorre uma ressonância simbólica e, quando tal relação é possível, o trabalho revela para o sujeito uma possibilidade de construção de sentido para sua vida. Portanto, coloca-se como um agente que beneficia a identidade, o prazer e, conseqüentemente, a saúde (mental).

A ressonância simbólica é, pois, uma condição necessária para a articulação entre a singularidade do sujeito e as relações intersubjetivas,

ou seja, entre o inconsciente e os objetivos organizacionais e do trabalho.

Os docentes sinalizaram ainda outro aspecto que favorece o prazer e o bem-estar no trabalho: a **contribuição social**, a possibilidade de ajudar na formação profissional do aluno, de vê-lo entrar no mercado de trabalho. É o que percebemos nos depoimentos registrados a seguir:

... ver a vida de novos colegas que tão sendo transformadas. Novos profissionais que estão saindo. Chegar no aeroporto, ver alunos que estão contratados, passaram por um processo de seleção difícil e que estão *in lócus* trabalhando, isso é o maior prazer que a gente tem lá dentro de Turismo, a gente ver o resultado. Acho que isso todo docente. É ver o resultado... Isso é o melhor presente que a gente pode receber! (Edilamar).
Eu acho que a escola tem essa responsabilidade de fazer com que qualquer cidadão ele possa enxergar o trabalho dele como contribuição pra sociedade, pra qualidade de vida de todo mundo. Eu penso dessa forma (Esperança).

As **relações intersubjetivas** apareceram nos discursos dos participantes como um ponto salutar e prazeroso na dinâmica de trabalho, principalmente com os discentes. Os seguintes depoimentos nos remetem a essa questão.

... as relações humanas, eu acho que é um ponto bem positivo, né? Trabalhar com o outro, eu acho que você ver o outro desenvolvendo, pra mim, também, é muito bom, eu acho muito positivo isso, você ver que o teu trabalho traz um... um resultado significativo para o outro. É significativo pro outro e pra mim também é significativo! (Esperança).

Então eu gosto muito dessa parte, gosto da relação é... aluno e professor, mas como toda relação tem um lado bom e tem um lado ruim. Às vezes, quando a gente tem um lado bom, a gente diz: “Oh, valeu a pena”. E, quando tem aquela parte ruim, a gente: “Meu Deus! O que é que eu tô fazendo aqui?” (Adélia).

A fala da última entrevistada, Adélia, remete à indissociabilidade, à qual nos referimos anteriormente, sobre as vivências de prazer e de sofrimento no trabalho, que não se excluem e podem agir de forma dinâmica ou num *continuum* no ambiente de trabalho. Isso nos direciona mais uma vez às análises problematizadas por Mary Yale Neves e Edith Seligmann-Silva (2001; 2006) sobre a ‘dor e a delícia’, descortinadas no processo de trabalho, fazendo emergirem sentimentos de que o mesmo “vale a pena” e, em outros momentos, nos questionarmos acerca “do que estamos fazendo ali?”.

Verificamos, portanto, que há, na dinâmica de trabalho, tanto as vivências de prazer quanto as de sofrimento e processos de adoecimento. Ressaltamos, contudo, que o trabalho cumpre a função de mediador privilegiado, quando oportuniza que o prazer e a produção de sentido da docência se sobressaiam, permitindo que “fazer o que você gosta, salve a tua vida”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos problematizar neste estudo a díade saúde/trabalho, lançando o nosso olhar para os docentes afastados, por motivos psíquicos, das suas atividades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE – *Campus* Recife. Buscamos analisar os enfrentamentos desenvolvidos por esses professores para lidarem com o sofrimento e/ou os possíveis processos de adoecimento no trabalho, no sentido de suplantá-los e transformá-los em fontes de prazer e de sentido, garantindo, assim, a (re)conquista da sua saúde.

Empenhamo-nos, principalmente, em identificar as formas de organização do trabalho, as principais fontes de prazer e de sofrimento no exercício da docência, os motivos clínicos de afastamento dessas atividades, as estratégias e os enfrentamentos desenvolvidos pelos docentes para gerirem o sofrimento e os possíveis processos de adoecimento no trabalho.

Para nos auxiliar na reflexão sobre os materiais produzidos ao longo da nossa investigação, respaldamo-nos em algumas abordagens teórico-metodológicas que nos possibilitaram pensar acerca da díade saúde/trabalho. Recorremos à Psicodinâmica do Trabalho e à problematização de saúde proposta por Canguilhem (2006) e corroborada por outros autores (BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2003; CANGUILHEM, 2006; CAPONI, 1997, 2013; DEJOURS, 1993a, 2004; RAMMINGER, 2008). Apoiamo-nos ainda nas publicações no campo da saúde mental e do trabalho docente.

A análise dos materiais oriundos das entrevistas revelou uma organização do trabalho “bastante complexa” no IFPE *Campus* Recife. Observamos que a divisão do trabalho se apresenta como um dos principais entraves da Instituição, principalmente no que diz respeito à distribuição de carga horária entre os docentes. Somam-se a esse aspecto a falta de consenso na interpretação da carreira no Ensino Técnico, Básico e Tecnológico – EBTT, além do descontentamento com o instrumento que regeu a jornada de trabalho docente, o Esforço Acadêmico.

Cabe aqui ressaltar que, durante o desenvolvimento desta tese, o instrumento que normatiza a atividade docente e a jornada de trabalho no IFPE foi revisto, conforme sinalizamos anteriormente, a partir de um Fórum que contou com a representação de vários segmentos (docentes, coordenações, direções, pró-reitorias) de todos os *Campi* e da Reitoria do IFPE, e atualmente uma nova normatização está em vigor, aprovada pelo Conselho Superior do IFPE (Resolução N° 20/2015, de 30 de abril

de 2015), em que foi revista a carga horária docente a partir do regime de trabalho do professor e das atividades que este desempenha na Instituição.

Ainda no tocante à organização do trabalho, os depoimentos dos participantes sinalizaram a falta de cooperação entre os colegas de trabalho, o distanciamento afetivo (amizade) e o individualismo entre os pares, bem como as relações hierárquicas rígidas em alguns departamentos e/ou coordenações, além do assédio moral, dentre outras questões.

As principais fontes de sofrimento descortinadas no cotidiano de trabalho que emergiram nas falas dos professores foram: a organização do trabalho, a desvalorização da profissão, a falta de interesse dos alunos e de compromisso e engajamento de alguns servidores, a ausência de apoio institucional e de um espaço de discussão.

Além da problemática do estresse laboral, outros processos de adoecimento foram elucidados a partir das falas dos docentes entrevistados, cujos diagnósticos foram responsáveis (ou não) pelos afastamentos e pelas licenças tiradas pelos mesmos ao longo do ano de 2013, período recortado por nós neste estudo. Apareceram os seguintes motivos de afastamento: estresse, síndrome de *burnout*, depressão, transtorno bipolar, esquizofrenia, síndrome do pânico, transtorno fóbico, hipertensão e problemas cardíacos (infarto). A partir da depressão emergiu a referência empírica do suicídio, embora tenhamos sinalizado que estudos evidenciem não serem os quadros depressivos os únicos casos de transtornos psíquicos relacionados ao trabalho que podem culminar nessa problemática.

Diante do quadro descrito de vivências de sofrimento e/ou processos de adoecimento no trabalho, buscamos averiguar os enfrentamentos desenvolvidos pelos docentes no sentido de lidarem com as vicissitudes do exercício da profissão. Apareceram, nos depoimentos dos participantes, as seguintes estratégias: psicoterapia, tratamento medicamentoso, meditação, heiki, aulas de dança, ioga, caminhada, lazer com a família, pilates e discussão coletiva e política sobre os problemas relativos às condições e formas de organização do trabalho no IFPE *Campus* Recife.

Buscamos também averiguar as vivências de prazer e de produção de sentido na atividade docente, e os depoimentos que emergiram nesse sentido levaram-nos ao entendimento de que as vicissitudes de trabalho parecem favorecer a saúde mental e a construção da identidade (sempre inacabada) daquele que a exerce, o professor.

Um primeiro aspecto citado, quando da discussão acerca do prazer ou dos pontos positivos na atividade docente, foi a importância do reconhecimento que, corroborando o aporte da PDT, apresenta-se como uma condição *sine qua non* para a gestão do sofrimento no trabalho e a transformação dele em fonte de prazer e de sentido no/do exercício da profissão.

Os docentes apontaram ainda a possibilidade de autonomia como uma fonte de prazer e uma prerrogativa para a manutenção da saúde e do bem-estar no trabalho. Essa autonomia, segundo os participantes, estaria relacionada à regência da sala de aula, à condução da disciplina frente aos discentes.

Por fim, outro aspecto sinalizado foi a satisfação em se “fazer o que gosta” ou a realização profissional como uma das fontes de prazer no fazer docente. Ainda em relação a fatores de saúde e satisfação na dinâmica de trabalho, os docentes indicaram a contribuição social, a possibilidade de ajudar na formação profissional do aluno – de vê-lo entrar no mercado de trabalho – e as relações com os discentes.

Neste estudo, partimos da compreensão da saúde como a capacidade dos indivíduos – sozinhos e/ou coletivamente – de desenvolverem estratégias de enfrentamentos e de criação de novas formas de vida possíveis, alternativas prazerosas frente às adversidades que se interpõem na vida e no trabalho. Nesse sentido, esperamos que esta pesquisa contribua com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, levando a sua direção e os demais profissionais a refletirem sobre suas práticas e suas políticas.

Não pretendemos tecer aqui uma conclusão, mas esperamos que as lacunas deixadas por este estudo fecundem outras propostas de pesquisa que, por sua vez, contribuam para a compreensão da atividade e da saúde mental dos docentes de um instituto federal de educação.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

ALVES, Wanderson Ferreira. Gestão Escolar e o Trabalho dos Educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 31, n. 110, p. 17-34, jan./mar. 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda. Judith. & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2^a Ed, 2002.

APPLE, Michael. W. **Trabalho docente e textos: Economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

ARANTES, Maria Auxiliadora de Almeida Cunha & VIEIRA, Maria José Femenias. **Estresse**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

ARAÚJO, Tânia Maria de & CARVALHO, Fernando Martins. Condições de Trabalho e Saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 427-449, maio/ago., 2009.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Mestre, educador, trabalhador: Organização do trabalho e profissionalização**. Belo Horizonte: Tese Titular UFMG-FE. 1985.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; & OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do Trabalho e Saúde dos Professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 107, maio/ago. 2009.

ATHAYDE, Milton. R. C. **Gestão de coletivos de trabalho e modernidade**. Questões para a engenharia de produção. 1996. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Sônia. Tentativas inovadoras na prática de ensino e assistência na área de saúde mental – I. **Rev. Esc. Enfermagem**. USP, vol. 33, n. 2, p. 192-199, jun. 1999.

BHABHA, Homi. Interrogando a Identidade – Frantz Fanon e a Prerrogativa Pós-Colonial. In: **O Local da Cultura**, Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2001, pp 70/103.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BOURDIEU, Pierre. Por uma Sociologia da Ciência, Lisboa, Editora 70, 2002. **Por que devem as ciências sociais serem tomadas como objeto?** pp 135-155.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei 12.272, 28 de dezembro, 2012.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3.ed. Rio de Janeiro: LTR, 1987.

BRITO, Jussara; ATHATDE; Milton. NEVES, Mary Yale. (Orgs.). **Programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas:** caderno de textos. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

BRITO, Jussara; NEVES, Mary Yale Rodrigues & ATHAYDE, Milton. Gênero, Saúde e Trabalho Docente nas escolas públicas. In: **Revista ADVIR**. Julho, 2013. (p. 06 a 18)

BRUM, Liliani Mathias; *et al.* Qualidade de Vida dos Professores da Área de Ciências em Escola Pública no Rio Grande do Sul. **Trab. Educ. Saúde**. Rio de Janeiro, vol. 10, n. 1, p. 125-145, mar./jun. 2012.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 6.ed.rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CAPONI, Sandra. Georges Canguilhem y le estatuto epistemológico del concepto de salud. **História, Ciências, Saúde**, vol. IV (2): 287-307, jul.-out, 1997.

CAPONI, Sandra. 2009. Un análisis epistemológico Del diagnóstico de depresión. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 13. n. 29, p. 327-338, abr./jun. 2009.

CAPONI, Sandra. A saúde como objeto de reflexão filosófica. *In: A saúde em debate na Educação Física*, 2013.

CELLA, Silvana Machado; & CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. Trabalho Pedagógico com Adolescentes em Conflito com a Lei: feições da exclusão/inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p.281-299, jan./abr. 2009.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 9 maio 1999. Caderno Mais! Acessado em 08/05/15 http://www1.folha.uol.com.br/fof/brasil500/dc_1_3.htm

COSTA, Felizardo Tchiengo Bartolomeu. **Significando práticas e praticando significações**: professores e o significado do Trabalho. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho/Assis, 2011. (125 folhas)

CRU, Damien. **Plaisir et souffrance dans le travail**. Séminaire Interdisciplinaire de Psychopathologie du travail. Paris: AOCIP, 1987.

DANIELLOU, François. (Coord.). **A ergonomia em busca de seus princípios**: debates epistemológicos. São Paulo: Edgard Blücher, 2004.

DEJOURS, Christophe. Por um novo conceito de saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, vol. 14. n. 54, pp. 7-11, 1986.

DEJOURS, Christophe. Souffrance et plaisir au travail: L'approche par la psychopathologie du travail. *In: DEJOURS, Christophe (Org.). Plaisir et souffrance dans le travail*. Paris: Ed. AOCIP, 1987.

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

DEJOURS, Christophe. Por um trabalho, fator de equilíbrio. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, 33, pp. 98-104, 1993a.

DEJOURS, Christophe. Inteligência Operária e Organização do Trabalho: a propósito do modelo japonês. In: Hirata, H. S. (Org.). **Sobre o “Modelo” Japonês**: automatização, novas formas de organização e de relações de trabalho. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993b.

DEJOURS, Christophe. & ABDOUCHELI, E. Itinerário Teórico em Psicopatologia do Trabalho. In: Dejours, C., Abdoucheli, E. & Jayet, C. **Psicodinâmica do Trabalho**: Contribuições da Escola Dejouriana à Análise da Relação Prazer, Sofrimento e Trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

DEJOURS, Christophe. Addendum: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: Lancman, S. & Sznelwar, L. I. (Orgs.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; Brasília: Paralelo 15, 2004.

DEJOURS, Christophe. **A Banalização da Injustiça Social**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2007.

DEJOURS, Christophe & BÈGUE, Florence. **Suicídio e trabalho**: o que fazer? Brasília: Paralelo 15, 2010.

DEJOURS, Christophe. **Trabalho Vivo**, tomo I, Sexualidade e trabalho. Brasília: Paralelo 15, 2012a.

DEJOURS, Christophe. **Trabalho Vivo**, tomo II, Trabalho e emancipação. Brasília: Paralelo 15, 2012b.

DEJOURS, Christophe. Dor, crises e mecanismos de defesa sob a ordem laboral: sofrimento no trabalho. **Página 12**, Argentina, 2 de Maio de 2013. Disponível em: www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-219111-2013-05-02.html. Acesso em 05 de Maio 2013.

DELCOR, Núria Serre; *et al.* Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 20(1): 187-196, jan./fev. 2004.

DESLANDES, Suely. Ferreira & ASSIS, Simone Gonçalves. Abordagens Quantitativa e Qualitativa em Saúde: o diálogo das diferenças. *In*: Minayo, M. C. S. & Deslandes, S. F. (Orgs.). **Caminhos do Pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2002.

DURÃES, Sarah Jane Alves. Sobre algumas relações entre qualificação, trabalho docente e gênero. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 33, n. 118, p. 271-288, jan./mar. 2012.

DURRIVE, Louis. Caixa de ferramentas: o fio condutor do animador. *In*: **I Encontro Franco-Brasileiro de Análise Pluridisciplinar do Trabalho**. Niterói/Rio de Janeiro: NEICT/CT/Universidade Federal Fluminense, pp. 67-86, 2001.

FAJARDO, Indinalva Nepomuceno. **Resiliência na prática docente**. Tese de Doutorado. Fundação Oswaldo Cruz, 2012. (227 folhas)

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1993.

FREITAS, Lêda Gonçalves. **Prazer e Sofrimento no Trabalho Docente: pesquisas brasileiras**. Curitiba: Juruá, 2013. (176 páginas)

GARCIA, Maria Manuela Alves & ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria & ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 22 (12): 2679-2691, dez. 2006.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria & ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os

efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 31, n. 2, p.189-199, mai./ago. 2005.

GONDAR, Josaida. O trabalho como objeto histórico. **Cadernos do NUPSO**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 20-32, 1989.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **Revista de Administração de Empresa**. São Paulo, v. 35, 2: 57-63, 1995.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 4^a Ed., 2000.

GONDIM, Linda. M. & LIMA, Jacob. C. **A Pesquisa como Artesanato Intelectual**: considerações sobre método e bom senso. João Pessoa: Manufatura, 2002.

GONZÁLEZ-REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GROSSI, Miriam; *et al.* **Trabalho de Campo e Subjetividade**. Florianópolis, PPGAS, 1998.

GUÉRIN, François; *et al.* **Compreender o trabalho para transformá-lo**. São Paulo: Edgard Blücher, 2001.

GUI, Roque Tadeu. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 3, n. 1, Jan/jun, pp. 111-134, 2003.

GUIMARÃES, Liliana Andolpho Magalhães; COÊLHO, Angela E. L. & CAETANO, Dorgival. *Karoshi*: morte por sobrecarga de trabalho. In: GUIMARÃES, Liliana Andolpho Magalhães & GRUBITS, Sonia. **Série Saúde Mental e Trabalho**, vol. III. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

GUIMARÃES, Liliana Andolpho Magalhães & CARDOSO, Wilma Lucia C. D. Atualizações sobre a síndrome de *burnout*. In: GUIMARÃES, Liliana Andolpho Magalhães & GRUBITS, Sonia. **Série Saúde Mental e Trabalho**, vol. III. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

HAGUETTE, André. Educação: bico, vocação ou profissão? **Educação e Sociedade**, nº 38, abril, pp. 109-121, 1991.

HERDEIRO, Rosalinda; & SILVA, Ana Maria. Qualidade e trabalho docente: as experiências e oportunidades de aprendizagem dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 237-254, jan./mar. 2014.

HYPOLITO, Álvaro Moreira, 2008. Intensificação a autointensificação do trabalho docente no contexto da reestruturação educativa. *In*: **VII Seminário de La Red de Estudios sobre Tabajo Docente: nuevas regulaciones en América Latina (REDESTRADO)**, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

KRENTZ, Lúcio. Magistério: vocação ou profissão? **Educ. Rev.**, Belo Horizonte (3): p. 12-16, jun. 1986.

LANCMAN, Selma. O mundo do trabalho e a psicodinâmica do trabalho. *In*: LANCMAN, Selma. & SZNELWAR, Laerte Idal. (Orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; Brasília: Paralelo 15, 2004.

LATOUR, Bruno. **Por uma antropologia do centro**. Mana, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, out. 2004.

LATOUR, Bruno. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. p. 239-289.

LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEONELLO, Valeira Marli. **Processo de Trabalho Docente no ensino superior de Enfermagem: possibilidades e desafios em diferentes contextos institucionais**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2012.

LETELIER, Lilian. Entre os grupos de conversação (groups discussion) e as intervenções focalizadas (focus groups): notas metodológicas. *In: Política e Trabalho*. n. 12, Set., pp. 164-174, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

LÜDKE, Menga & BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

LÜDKE, Menga & BOING, Luiz Alberto. O Trabalho Docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1179-1201, out. 2007.

LHUILIER, Dominique. Trabalho (F. S. Amador, Trad.). **Psicologia & Sociedade**, 25 (3), 483-492, 2013.

LUNARDI, Valéria Lerch. Problematizando conceitos de saúde, a partir do tema da governabilidade dos sujeitos. **R. Gaúcha em Enfermagem**. Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 26-40, jan. 1999.

MACÊDO, Kátia Barbosa. (Org.). **O Trabalho de quem faz arte e diverte os outros**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2010.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Obra originalmente publicada em alemão em 1876.

MAUÉS, Olgaíses. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. especial 1, p. 141-160, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Subsecretaria de Assuntos Administrativos. Parecer em resposta ao Processo nº 064653.2013-40, 2014.

MENDES, Ana Magnólia; ARAUJO, Luciane Kozicz Reis. **Clínica Psicodinâmica do Trabalho: o Sujeito em Ação**. Curitiba: Juruá, 2012. (156 páginas)

MENDES, Ana Magnólia; BOTTEGA, Carla Garcia; & CASTRO, Thiele da Costa Müller. (Orgs.). **Clínica Psicodinâmica do Trabalho de Professores: práticas em saúde do trabalhador**. Curitiba: Juruá, 2014. (178 páginas)

MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Alvaro Roberto Crespo; & MORAES, Rosângela Dutra de. **O Sujeito no Trabalho: entre a saúde e a patologia**. Curitiba: Juruá, 2013. (292 páginas)

MENDES, Ana Magnólia; MORAES, Rosângela Dutra de; & MERLO, Alvaro Roberto Crespo. (Orgs.). **Trabalho e Sofrimento: Práticas Clínicas e Políticas**. Curitiba: Juruá, 2014. (260 páginas)

MENDES, Ana Magnólia. (Org.). **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método, pesquisas**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, v. 1. 367 p., 2007.

MENDES, Ana Magnólia; *et al.* **Psicodinâmica e Clínica do Trabalho: temas, interfaces e casos brasileiros**. Curitiba: Juruá, 2010. (544 páginas)

MENDES, Ana. Magnólia. (Org.). **Trabalho & saúde – o sujeito entre emancipação e servidão**. Curitiba: Juruá, 2010.

MERLO, Alvaro. Roberto. Crespo. **Psicodinâmica do Trabalho**. In: JACQUES, M. G. & CODO, W. (Orgs.). **Saúde mental & trabalho: leituras**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIGNOLO, Walter. D. **Novas reflexões sobre a "idéia da América Latina":** a direita, a esquerda e a opção descolonial. *Cad. CRH* [online]. 2008, vol.21, n.53, pp. 237-250.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 2ª ed., 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ: Vozes, 9ª ed., 1998.

MOTA, Valéria Maria da Conceição. **O exercício da Docência e a preservação da Saúde Mental do professor:** um estudo a partir de suas condições de trabalho e existência. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

NEVES, Mary Yale Rodrigues. **Trabalho docente e saúde mental:** a dor e a delícia de ser (tornar-se) professora. 1999. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

NEVES, Mary Yale; ARAÚJO, Anísio José da Silva; VIEIRA, Sarita Brazão; ALBERTO, Maria de Fátima Pereira (Orgs.). **Trabalho e subjetividade:** a vida não é só isso que se vê. Editora Universitária da UFPB, 382p., 2009.

NEVES, Mary Yale & SELIGMANN-SILVA, Edith. Trabalho docente: Precarização e feminização de uma prática profissional. *In: Trabalhar na Escola? "Só inventando o prazer"*. BRITO, J.; BARROS, M. E.; NEVES, M. Y. & ATHAYDE, M. (Orgs.). Rio de Janeiro: Edições IPUB / CUCA, 2001. (pp. 23 a 50).

NEVES, Mary Yale; SELIGMANN-SILVA, Edith & ATHAYDE, Milton. Saúde Mental e Trabalho: um campo de estudo em construção. *In: ARAÚJO, A. et al. (Orgs.). Cenários do Trabalho:* subjetividade, movimento e enigma. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NEVES, Mary Yale Rodrigues & SELIGMANN-SILVA, Edith. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, UERJ, Ano 6, n. 1, 2006.

NEVES, Mary Yale; ATHAYDE, Milton & BRITO, Jussara. Mobilização das professoras por saúde. *In*: RAAB, GLINA, D. M. & ROCHA, L. E. (Orgs.). **Saúde Mental no Trabalho**: da teoria à prática. São Paulo: Roca, 2010.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 33, n. 121, p. 1237-1254, out./dez. 2012.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-38.

OLIVEIRA, Dalila. Andrade. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26. n. 92, p. 753-775, Especial – Out. 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28. n.99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

PASKULIN, Marcello. **Qualidade de Vida e Stress em professores de uma faculdade privada**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco, 2012.

- PATRÍCIO, Patricia. **São deuses os professores?** O segredo dos professores de sucesso. 2. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- PELLANDA, Nize Maria Campos. Sofrimento escolar como impedimento da construção de conhecimento/subjetividade. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1069-1088, set./dez. 2008.
- PEREZ, Karine Vanessa. **Se eu tirar o Trabalho, sobra um cantinho que a gente foi deixando ali:** Clínica da Psicodinâmica do Trabalho na atividade de docentes no ensino superior privado. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.
- PINTO, Giselle Rodota Gonçalves. **A Readaptação Docente na Rede Estadual de Ensino de São Paulo:** visões de educadores. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Paulo, 2012.
- RAMMINGER, Tatiana. Entre a normatividade e a normalidade: contribuições de G. Canguilhem e M. Foucault para as práticas de saúde. **Mnemosine**. Vol.4, nº2, p. 68-97, 2008.
- REIS, Eduardo J. F. Borges dos; *et al.* Docência e exaustão emocional. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 229-253, jan./abr. 2006.
- ROSA, Thais Fontes Schramm Behrendt. **O impacto da prática de Yoga sobre o estresse no Trabalho Docente no curso de Pedagogia.** Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Itajaí, 2011.
- ROSO, Adriane. Grupos Focais em Psicologia Social: da teoria à prática. **Psico**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, pp. 155-169, jul/dez, 1997.
- SCHWARTZ, Yves. **Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe.** Toulouse: Octarès Editions, 2000.
- SAMPAIO, Vivianne Araújo de. **O Trabalho Docente na perspectiva da análise das práticas profissionais.** Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília, 2012.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SANTOS, Elisângela Martins dos & ALLAIN, Luciana Resende. Ser professora: escolha, vocação ou falta de opção? **Revista Extra-Classe**, n. 2, v. 2, jul./dez. 2009.

SANTOS, Márcia Luiza, Intensificação do Trabalho Docente: contradições da política de economizar professores. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

SARAIVA, Luciana Eduardo Fernandes. **Qualidade de Vida do servidor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte em condição crônica de Saúde**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande Norte, 2011.

SELIGMANN-SILVA, Edith. **Trabalho e desgaste mental: o direito de ser dono de si mesmo**. Editora Cortez, 2011. (624 páginas)

SHIROMA, Eneida Oto; & LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 32, n. 116, p. 725-743, jul./set. 2011.

SILVA, Cláudia Osório & RAMMINGER, Tatiana. O trabalho como operador de saúde. **VII Congresso Latino-Americano de Estudos do Trabalho**. O Trabalho no Século XXI. Mudanças, impactos e perspectivas. São Paulo, jul. 2013.

SILVA, Marcus Vinícius de Oliveira; COSTA, Fernanda Rebouças Maia; NEVES, Luane Matos. Programa de intensificação de cuidados: experiência docente-assistencial em Psicologia e Reforma Psiquiátrica. **Psicologia, Ciência e Profissão**. 30 (4), 882-895. 2010.

SILVA, Mosiah Araújo. **Qualidade de Vida de professores do ensino fundamental: influências das variáveis sócio-demográficas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, 2011.

SILVA, Rubia Mariano da. **Síndrome de Burnout**: um desafio para o Trabalho Docente universitário. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário de Anápolis, 2011.

SOUSA, Carla Lima de; *et al.* Fatores associados a patologias de pregas vocais em professores. **Rev. de Saúde Pública**. 45 (5): 914-921, 2011.

SOUZA, Aparecida Neri de & LEITE, Marcia de Paula. Condições de Trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 32, n. 117, p. 1105-1121, out./dez. 2001.

TARDIF, Maurice & RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

THERRIEN, Jacques & LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 143-160, abr. 2001.

TUMOLO, Paulo Sergio & FONTANA, Klater Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

VASCONCELOS, Ana Cláudia Leal. **A Situação de Trabalho e Saúde Mental de Professoras da Primeira Fase do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, 2005.

VASCONCELOS, Ana Cláudia Leal & ROSAS, Maria Letícia Messias. Trabalho de professores de escolas públicas do amazonas: demandas e operacionalização da clínica da cooperação. *In*: MENDES, Ana Magnólia; BOTTEGA, Carla Garcia & CASTRO, Thiele da Costa Müller. **Clínica Psicodinâmica do Trabalho de Professores**: práticas em saúde do trabalhador. Curitiba: Juruá, 2014.

VIDAL, Mario Cesar. **Ergonomia na empresa**: útil, prática e aplicada. Rio de Janeiro: Virtual Científica, 2^a ed. 2002.

VIEIRA, Jarbas Santos; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; & DUARTE, Bárbara Gonçalves Vaz. Dispositivos de Regulação Conservadora, Currículo e Trabalho Docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 221-237, jan./abr. 2009.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **O nativo relativo**. *Mana*, Abril 2002, v. 8, n. 1, p113-148.

WISNER, Alain. **A inteligência no trabalho**: textos selecionados de ergonomia. São Paulo: FUNDACENTRO, 1994.

WISNER, Alain. Questões epistemológicas em ergonomia e em análise do trabalho. *In*: Daniellou, F. (Org.). **A Ergonomia em Busca de seus Princípios**: debates epistemológicos. São Paulo: Edgard Blücher, 2004.

APÊNDICE 1 – DOMÍNIOS PESQUISADOS E PUBLICAÇÕES LEVANTADAS

Quadro 1 – Domínios pesquisados e publicações levantadas

Domínio	Descritores	Publicações levantadas
Bancos de Teses e Dissertações da CAPES	Saúde mental e trabalho docente	12
<i>SciELO</i>	Saúde mental e trabalho docente	09
Revista <i>Educação & Sociedade</i>	Trabalho docente	23
	Saúde mental ou sofrimento	03
Total		47

Fontes: Bancos de Teses e Dissertações da CAPES, *SciELO*, Revista *Educação & Sociedade*

**APÊNDICE 2 – TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES SOBRE A
RELAÇÃO ENTRE A SAÚDE MENTAL E O TRABALHO
DOCENTE**

Quadro 2 – Teses e dissertações da CAPES sobre a relação entre Saúde Mental e Trabalho Docente

Título	Autor (a) Orientador (a)	Natureza do Trabalho	Instituição	Ano
Se eu tirar o trabalho, sobra um cantinho que a gente foi deixando ali: Clínica da Psicodinâmica do Trabalho na atividade de docentes no ensino superior privado.	PEREZ, Karine Vanessa MERLO, Álvaro Roberto Crespo	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2012
O trabalho docente na perspectiva da análise das práticas profissionais	SAMPAIO, Vivianne Araújo de RODRIGUES, Katia Cristina Tarouquella	Mestrado	Universidade Católica de Brasília	2012
Processo de trabalho docente no ensino superior de enfermagem: possibilidades e desafios em diferentes contextos institucionais	LEONELLO, Valéria Marli OLIVEIRA, Maria Amelia de Campos	Doutorado	Universidade de São Paulo	2012
Resiliência na prática docente	FAJARDO, Indinalva Nepomuceno MINAYO, Maria Cecília de Souza	Doutorado	Fundação Oswaldo Cruz	2012

A readaptação docente na rede estadual de ensino de São Paulo: visões de educadores	PINTO, Giselle Rodota Gonçalves GUALTIERI, Regina Cândida Ellero	Mestrado	Universidade Federal de São Paulo	2012
Qualidade de vida e <i>stress</i> em professores de uma faculdade privada	PASKULIN, Marcello SOUZA, José Carlos Rosa Pires de	Mestrado	Universidade Católica Dom Bosco	2012
O exercício da docência e a preservação da saúde mental do professor: um estudo a partir de suas condições de trabalho e existência	MOTA, Valéria Maria da Conceição LIMA, Maria Elizabeth Antunes	Mestrado	Universidade Federal de Minas Gerais	2011
Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: influências das variáveis sociodemográficas	SILVA, Mosiah Araújo BARBOSA, Maria Alves	Mestrado	Universidade Federal de Goiás	2011
Síndrome de Burnout: um desafio para o trabalho do docente universitário	SILVA, Rubia Mariano da MACIEL, Ivan José	Mestrado	Centro Universitário de Anápolis	2011
O impacto da prática da prática de Yoga sobre o Estresse no Trabalho Docente	ROSA, Thais Fontes Schramm Behrendt RAITZ, Tania	Mestrado	Universidade do Vale do Itajaí	2011

no curso de Pedagogia	Regina			
Significando práticas e praticando significações: professores e o significado do trabalho	COSTA, Felizardo Tchiengo Bartolomeu BENDASSOLLI, Pedro Fernando	Mestrado	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Assis	2011
Qualidade de vida do servidor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte em condição crônica de Saúde	SARAIVA, Luciana Eduardo Fernandes TORRES, Gilson de Vasconcelos	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2011

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES

APÊNDICE 3 – PUBLICAÇÕES ACERCA DA DÍADE SAÚDE MENTAL/TRABALHO DOCENTE NO SCIELO

Quadro 3 – Publicações acerca da díade Saúde Mental/Trabalho Docente no SciELO

Título	Autor(es)	Periódico	Ano
Qualidade de vida dos professores da área de ciências em escola pública no Rio Grande do Sul	BRUM, Liliani Mathias; AZAMBUJA, Cati Reckelberg; REZER, João Felipe Peres; TEMP, Daiana Sonego; CARPILOVSKY, Cristiane Köhler; LOPES, Luis Felipe; SCHETINGER, Maria Rosa Chitolina.	Trab. educ. saúde	2012
Fatores associados a patologias de pregas vocais em professores	SOUZA, Carla Lima de; CARVALHO, Fernando Martins; ARAÚJO, Tânia Maria de; REIS, Eduardo José Farias Borges dos; LIMA, Verônica Maria Cadena; PORTO, Lauro Antonio.	Rev. Saúde Pública	2011
Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil	SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Marcia de Paula.	Educ. Soc.	2011
Programa de intensificação de cuidados: experiência docente-assistencial em Psicologia e reforma Psiquiátrica	SILVA, Marcus Vinicius de Oliveira; COSTA, Fernanda Rebouças Maia; NEVES, Luane Matos.	Psicol. Cienc. & Prof.	2010
Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos	ARAÚJO, Tânia Maria de; CARVALHO, Fernando Martins.	Educ. Soc.	2009
Prevalência de transtornos mentais	GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO,	Cad. Saúde Pública	2006

comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil	Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila.		
O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde	GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila.	Educ. Pesqui.	2005
Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil	DELCOR, Núria Serre; ARAÚJO, Tania M.; REIS, Eduardo J. F. B.; PORTO, Lauro A.; CARVALHO, Fernando M.; SILVA, Manuela Oliveira e; BARBALHO, Leonardo; ANDRADE, Jonathan Moura de.	Cad. Saúde Pública	2004
Tentativas inovadoras na prática de ensino e assistência na área de saúde mental – I	BARROS, Sônia; SILVA, Ana Luisa Aranha e; LOPÉRGOLO, Ana Cristina Delgado; PITTA, Ana Maria Fernandes.	Rev. Esc. Enf.	1999

Fonte: *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*

**APÊNDICE 4 – PUBLICAÇÕES ACERCA DO TRABALHO
DOCENTE NA REVISTA *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE***

Quadro 4 – Publicações acerca do Trabalho Docente na Revista *Educação & Sociedade*

Título	Autor (es)	Período da publicação
Qualidade e trabalho docente: as experiências e oportunidades de aprendizagem dos professores	HERDEIRO, Rosalinda; SILVA, Ana Maria	Março de 2014
Concepções de "trabalho docente": as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais	NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta	Dezembro de 2012
Sobre algumas relações entre qualificação, trabalho docente e gênero	DURÃES, Sarah Jane Alves	Março de 2012
Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil	SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Marcia de Paula	Dezembro de 2011
Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA	SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite	Setembro de 2011
Políticas curriculares, Estado e regulação	HYPOLITO, Álvaro Moreira	Dezembro de 2010
Gestão escolar e o trabalho dos educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano	ALVES, Wanderson Ferreira	Março de 2010
Intensificação do trabalho e saúde dos professores	ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade	Agosto de 2009
Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei: feições da exclusão/inclusão	CELLA, Silvana Machado; CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de	Abril de 2009
Dispositivos de regulação	VIEIRA, Jarbas	Abril de 2009

conservadora, currículo e trabalho docente	Santos; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; DUARTE, Bárbara Gonçalves Vaz	
Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente	GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto	Abril de 2009
Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990	TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez	Abril de 2008
A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos	BOSI, Antônio de Pádua	Dezembro de 2007
O trabalho docente nas páginas de <i>Educação & Sociedade</i> em seus (quase) 100 números	LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto	Outubro de 2007
Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente	MANCEBO, Deise	Agosto de 2007
Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano	OLIVEIRA, Dalila Andrade	Agosto de 2007
Docência e exaustão emocional	REIS, Eduardo J. F. Borges dos; ARAÚJO, Tânia Maria de; CARVALHO, Fernando Martins; BARBALHO, Leonardo; SILVA, Manoela Oliveira e Silva	Abril de 2006
Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes	OLIVEIRA, Dalila Andrade	Outubro de 2005

Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes	LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto	Dezembro de 2004
Formação de professores na cultura do desempenho	SANTOS, Lucíola Licínio de C.	Dezembro de 2004
A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização	OLIVEIRA, Dalila Andrade	Dezembro de 2004
Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente	THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio	Abril de 2001
Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério	TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle	Dezembro de 2000

Fonte: Revista *Educação & Sociedade*

**APÊNDICE 5 – PUBLICAÇÕES ACERCA DA SAÚDE MENTAL
OU SOFRIMENTO DE PROFESSORES NA REVISTA
*EDUCAÇÃO & SOCIEDADE***

Quadro 5 – Publicações acerca da Saúde Mental ou Sofrimento de Professores na Revista *Educação & Sociedade*

Título	Autor (es)	Período da publicação
Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil	SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Marcia de Paula	Dezembro de 2011
Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos	ARAÚJO, Tânia Maria de; CARVALHO, Fernando Martins	Agosto de 2009
Sofrimento escolar como impedimento da construção de conhecimento/subjetividade	PELLANDA, Nize Maria Campos	Dezembro de 2008

Fonte: *Revista Educação & Sociedade*

APÊNDICE 6 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

I - Dados sócio-demográficos:

Nome:

Sexo: F () M ()

Idade:

Estado Civil: Solteiro/a () Casado/a () Viúvo/a () Divorciado/a ()

Outros ()

Possui filhos/as? Em caso afirmativo, Quantos/as?

Escolaridade:

Remuneração (pessoal e familiar):

Tempo de trabalho na instituição:

Regime de trabalho:

II – Questões norteadoras:

- 1) Como se deu a sua inserção na área da educação?
- 2) O que o levou a trabalhar com a docência?
- 3) Como você avalia as condições de trabalho dessa instituição em termos de:
 - Instalações;
 - Materiais disponíveis;
 - Salário;
 - Benefícios.
- 4) Quais os pontos positivos e/ou negativos da atividade do professor?
- 5) Um professor tem autonomia para trabalhar? Explique.
- 6) Como ocorre a divisão de trabalho entre os professores? Há cooperação?
- 7) Como é o seu relacionamento:
 - Com os alunos?
 - Com os/as colegas de trabalho (os outros professores)?
 - Com os demais profissionais/técnicos administrativos?

▪ Com a chefia?

8) Você se sente reconhecido pelo seu trabalho? De onde vem esse reconhecimento?

9) O que você considera fonte de prazer e/ou sofrimento no seu trabalho de professor?

10) O seu trabalho tem afetado a sua saúde (positiva ou negativamente)?

11) Você possui outra (s) atividade (s) além da que desempenha no IFPE? Qual (is)?

12) Você já precisou tirar licença do trabalho para cuidar de sua saúde? Em caso afirmativo, poderia descrever um pouco a ocasião?

13) Você já recebeu algum diagnóstico em decorrência da sua atividade de professor? Em caso afirmativo, qual (is)?

14) Qual a terapêutica utilizada por você em se tratando de problemas de saúde oriundos ou não da atividade de trabalho?

15) Faz uso de medicamentos de uso contínuo e /ou descontínuo em virtude de problemas de saúde?

16) Quais as estratégias ou os modos de enfrentamentos utilizados por você para administrar os constrangimentos/problemas do dia a dia de trabalho?

17) Você acredita que os diagnósticos mascaram as vivências e os problemas oriundos da atividade docente?

18) O que você costuma fazer quando não está trabalhando aqui no IFPE? E nas horas de lazer?

APÊNDICE 7 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Sofrimento, processos de adoecimento e prazer no trabalho: as estratégias desenvolvidas pelos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco na (re)conquista da sua saúde.

Nome da Pesquisadora: Aline Brandão de Siqueira; doutoranda do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC; e-mail: alinebpnz@oi.com.br; tel.: (81) 99665-1055.

Nome da Orientadora: Professora Dra. Sandra Noemi C. Caponi; Professora do PPGICH da UFSC.

Informações sobre a participação: Você está sendo convidado (a) a participar da fase empírica de uma pesquisa de doutorado. É muito importante que você compreenda todos os princípios desta pesquisa:

- a) você só participa se desejar e poderá deixar de participar a qualquer momento, sem sofrer qualquer dano;
- b) você poderá entrar em contato com a pesquisadora para esclarecer qualquer dúvida que tiver a respeito desta pesquisa;
- c) sua identidade não será revelada pela pesquisadora durante ou após a pesquisa.
- d) os riscos relacionados com sua participação são mínimos, como ansiedade frente à situação nova (pesquisa) e os benefícios são, por exemplo, a construção de compreensão/reflexão acerca da sua saúde relacionada à sua atividade profissional.

Objetivo da pesquisa: Analisar a relação entre trabalho e saúde mental dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), a partir das estratégias de defesas e de enfrentamento do sofrimento e os processos de adoecimentos desenvolvidos por esses profissionais no exercício de sua atividade.

Procedimentos: A pesquisa é de caráter qualitativo e se desenvolverá a partir das seguintes técnicas:

- 1) Realização de entrevista individual;
- 2) Pesquisa bibliográfica.

Uso de Gravador: Será utilizado, uma vez que autorizado, o recurso de gravação, por se considerar fundamental o discurso dos sujeitos em sua íntegra.

Sigilo: Sua identificação não será revelada. Será utilizado nome fictício. Os materiais provenientes da pesquisa, como, por exemplo, aqueles decorrentes de gravação serão guardados em local seguro, livres de qualquer possibilidade de violação. Não será divulgado nenhum material que venha comprometer o bem-estar e a harmonia no trabalho dos participantes.

Se você não compreendeu alguma parte deste documento, solicite explicações à pesquisadora. Somente assinie abaixo, após o completo entendimento da pesquisa.

<p>Termo de Consentimento da Participação - Eu, _____, faço-me voluntário (a) para participar desta pesquisa. O estudo foi a mim esclarecido pela pesquisadora Aline Brandão de Siqueira. Concedo à mesma permissão para o uso dos meus dados obtidos através desta pesquisa para fins de publicação desde que a minha identidade seja mantida em sigilo. Sei que a qualquer momento posso deixar de participar e não sofrer qualquer dano.</p> <p>Nome completo do voluntário (a): Doc. de Identificação:</p> <p>_____</p> <p>Assinatura do voluntário (a):</p> <p>_____</p> <p>Local e Data:</p> <p>_____</p>
--

Obrigada pela participação!