

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

O Mal-Estar na Educação
A Natureza do Trabalho Docente
Entre o Sofrimento e o Ressentimento

Márcio Henrique de Carvalho

Brasília, 02 de dezembro de 2015.

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

O Mal-Estar na Educação
A Natureza do Trabalho Docente
Entre o Sofrimento e o Ressentimento

Márcio Henrique de Carvalho

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Brasília, 02 de dezembro de 2015.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

dm	<p>de Carvalho, Márcio Henrique</p> <p>O Mal-Estar na Educação A Natureza do Trabalho Docente Entre o Sofrimento e o Ressentimento / Márcio Henrique de Carvalho; orientador Erlando da Silva Rêses; coorientadora Christiane Girard Ferreira Nunes. -- Brasília, 2015.</p> <p>116 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2015.</p> <p>1. Gestão da Educação. 2. Sociologia Clínica. 3. Psicodinâmica do Trabalho. 4. Mal-Estar na Educação. 5. Sofrimento e Ressentimento no Trabalho. I. da Silva Rêses, Erlando, orient. II. Girard Ferreira Nunes, Christiane, co-orient. III. Título.</p>
----	--

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação de Mestrado

O Mal-Estar na Educação A Natureza do Trabalho Docente Entre o Sofrimento e o Ressentimento

Márcio Henrique de Carvalho

Orientador: Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses (FE-UnB)

Coorientadora: Prof.^a Dra. Christiane Girard (SOL-UnB)

Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação

Defesa - Brasília, 18 de dezembro de 2015.

Banca: Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses (FE-UnB)

Prof.^a Dra. Ana Magnólia Bezerra Mendes (PSTO-UnB)

Prof.^a Dra. Cláudia Márcia Lyra Pato (FE-UnB)

“Lar é onde somos reconhecidos”

Uzumaki, N.

Agradecimentos

Ao pensar sobre o percurso que me trouxe até aqui me vêm à memória as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para tal jornada e que são as testemunhas de que não percorri esse caminho sozinho, tampouco o poderia.

Primeiramente, agradeço à minha família, em especial à minha mãe. Creio que puxei a ela esse ar sonhador. Não poderia ter herdado dela melhor característica. Seu apoio incondicional me fez continuar, mesmo quando tudo beirava o impossível e eu pensava em desistir e ir novamente ao mercado de trabalho. Por sorte segui seu conselho e no segundo ano pude ter as condições necessárias para o presente intento. Agradeço também à Consuelo, por sua crença inabalável em mim e no tema da pesquisa, nas horas de apoio e leitura do que eu tinha escrito, e à sua família maravilhosa que também se tornou minha.

Agradeço de forma muito carinhosa aos mestres. À Professora Christiane, pelo acolhimento e paciência quando eu via tudo quase perdido. Foi sua a inspiração e motivação para que eu mudasse de tema. Apresentou-me a Sociologia Clínica e apoiou desde o princípio a opção de utilizar o ressentimento como um dos temas, mesmo não se constituindo uma categoria analítica. À Professora Cláudia Pato, por sua presença e carinho frente aos anseios dos alunos, seu auxílio sempre primoroso para a elaboração do projeto e sua crença de que podemos fazer mais. Foi ela quem me apresentou à Psicodinâmica e às Contribuições da Prof. Ana Magnólia. Ao Professor Erlando, por incentivar meu retorno à academia, por mostrar que podemos realizar uma Sociologia da Educação na Educação. Por seu apoio na mudança do tema e por sua amizade.

Agradeço às pessoas queridas que contribuíram em todo o processo. À Martha, sem palavras para toda a sua ajuda, à Tauvana, por sua paciência, auxílio e amizade, principalmente nas horas mais difíceis e de dúvida, como na seleção do doutorado. À Samira, pelo compartilhamento dos anseios e pela busca de sanidade em dias confusos. Pelos amigos e irmãos de longa caminhada e por sua presença: Araga, Rodrigo, Bobson, Thaíssa, Paula, Luana, Nanah, Adriana, Kamila, Ester, Beto, Belle e Glenda.

Agradeço principalmente, todos os dias e nunca o bastante, à Maíra, meu lar.

Resumo

A presente dissertação consiste em um percurso descritivo-analítico que examina aspectos do mal-estar no trabalho a que os profissionais da rede pública de ensino do Distrito Federal estão submetidos. Parto da hipótese de que a falta de reconhecimento da profissão de professor, atrelada às condições estruturais e relacionais do trabalho, pode gerar sofrimento nos sujeitos e um tipo específico de ressentimento quando se analisa a categoria como um todo, impedindo os profissionais não apenas de cumprirem com seu trabalho, mas também de se reconhecerem e se realizarem nele. Busquei responder à questão sobre como a estrutura social e as condições relacionais do trabalho podem influenciar o sofrimento dos sujeitos. Para tanto, foram analisadas as particularidades do mal-estar da categoria, seus fatores estruturais, sociais e/ou psicossociais. Como também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professoras em exercício da docência, pautadas nas trajetórias de vida das personagens, sob a ótica da Sociologia Clínica e com contribuições da Psicodinâmica do Trabalho. Espera-se que o estudo proposto possa contribuir e lançar luz sobre alguns dos processos que condicionam e influenciam o sofrimento dos trabalhadores, sejam eles de ordem estrutural ou relacional.

Palavras-chave: Mal-estar docente, Sofrimento, Subjetividade e Trabalho, Ressentimento, Reconhecimento.

Abstract

The present dissertation consists of a descriptive and analytical course that examines aspects of the malaise at work that public educational workers of the Federal District are submitted. The hypothesis is that the lack of recognition of the teaching profession, linked to structural and relational conditions of work may cause suffering in the subjects and a specific type of resentment when analyzing the category as a whole, that not allowing the worker to do their jobs, and also to not be recognized and be realized on it. I tried to answer the question of how the social structure and relational work conditions can influence the suffering of the subjects. To this end, has been analyzed the particularities of the malaise of the category, its structural factors, social and/or psychosocial. Also it was realized some semi-structured interviews with three teachers, at the teaching profession, guided by the life trajectories, from the perspective of Clinic Sociology and contributions of Work Psychodynamics. It is expected that the proposed study may contribute and shed light on some of the processes that affects and influences the plight of workers, be they structural or relational order.

Lista de Siglas

DF	Distrito Federal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
GEPSAT	Grupo de Estudos e Práticas em Clínica, Saúde e Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LPCT	Laboratório de Psicodinâmica e Clínica do Trabalho – UnB
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PL	Projeto de Lei
PM	Polícia Militar
PT	Partido dos Trabalhadores
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSB	Partido Socialista Brasileiro
SDD	Partido Solidariedade
SEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SINPRO-DF	Sindicato dos Professores no Distrito Federal
TIDEM	Gratificação por tempo integral e dedicação exclusiva

Sumário

Introdução	12
I O Contexto de Trabalho do Professor	12
II Das Abordagens Utilizadas	14
III O Trabalho Docente	15
IV Problematização.....	18
Capítulo 1 - Sobre a Sociologia Clínica e a Psicodinâmica do Trabalho	21
1.1 Sobre a Sociologia Clínica.....	21
1.1.1 <i>Contribuição dos Clássicos da Sociologia à Abordagem Clínica</i>	24
1.2 Sobre a Psicodinâmica	28
Capítulo 2 – Sobre os Trabalhadores e seu ofício	30
2.1 Saúde e Sofrimento no Trabalho	30
2.2 Sujeito, Subjetividade, Intersubjetividade e Sintoma	32
Capítulo 3 - O pesquisador, a demanda social e o objeto de estudo	38
Capítulo 4 - Sobre os Conceitos	44
4.1 Reconhecimento.....	44
4.2 Alteridade e Cooperação.....	45
4.3 Ressentimento	48
4.3.1 Ressentimento e Preconceito.....	54
4.4 Contrainternalização	56
Capítulo 5 - O Mal-Estar na Educação	61
5.1 O Mal-Estar docente	61
5.2 Educação, Política e Ideologia.....	65
Capítulo 6 – Procedimentos Metodológicos	74
6.1 A pesquisa.....	74
6.1.1 <i>Roteiro de Entrevista</i>	76
Capítulo 7 – Análise dos dados	79
7.1 Perfil das entrevistadas	79
7.1.1 <i>Perfil Individual</i>	80
7.2 Questão familiar.....	82
7.3 Sofrimento no Trabalho	86
7.3.1 <i>Do Sofrimento</i>	87

7.4 Acolhimento e Sofrimento.....	94
7.5 Da Análise.....	97
Capítulo 8 – Considerações Finais	102
Referências	110
Apêndice.....	115
Anexo	116

Introdução

I O Contexto de Trabalho do Professor

Ser professor, independentemente da linha de atuação (rede pública ou particular), é estar na linha de frente de várias demandas sociais que se contradizem. O senso comum outorga ao professor a responsabilidade pelo futuro dos jovens que atende, não apenas pelo aspecto acadêmico, mas também pelo geracional.

Espera-se que os professores eduquem (entenda-se também: criem) seus alunos, mas que não se intrometam em suas vidas; que os preparem para o mercado; que sejam bastiões dos valores e bons costumes da sociedade; que possuam uma grande moral; que tenham autoridade sobre seus alunos, mas que nunca ousem suplantar a autoridade dos pais ou da direção da escola; que sejam sempre o exemplo; que não se corrompam nem se quebrem frente às intemperanças juvenis; que mantenham o controle pleno sobre suas turmas, pois a falta de controle da turma ou de indivíduos isolados implica incompetência para com o trabalho; que não agridam nem sejam agredidos pelos seus alunos; que sejam rigorosos, mas que rigorosidade demais é um sinal de falta de compreensão do meio; que não se desviem de suas obrigações; que tenham disponibilidade tanto para seus alunos quanto para o corpo gestor sempre que forem solicitados (inclusive pela implementação de plataformas virtuais de aprendizado sem o pagamento pelas horas extras de trabalho despendidas nelas); que suas vidas sejam em ordem e em função de seu trabalho, ao passo que devam perceber seu lugar de funcionários horistas contratados; que deem conta das importantes demandas que lhes são atribuídas, mas que suas próprias demandas são menores e de difícil aplicação (como plano de saúde, condições de trabalho e melhores salários); que sejam sempre mais capacitados e com maior formação, mas que não esperem reconhecimento por isso (ser funcionário contratado, no mar de professores desempregados, já é o maior reconhecimento que a organização oferecerá) e que, ao fim, depois de terem cumprido com todas as expectativas criadas e realizado todas as suas atribuições, prazos e solicitações, jamais adoeçam.

Não é de se admirar que os professores se sintam fragilizados e pressionados com cobranças de toda ordem e de vários níveis. Estão na linha de frente de demandas sociais, mas são desrespeitados pela própria sociedade como categoria profissional.

Sentem-se desempoderados e impotentes, com seu trabalho balizado pelo aspecto negativo. Há o ditado popular que diz: “*Se os alunos forem mal será por culpa do professor, se eles forem bem é porque são bons alunos*”.

Para além dos ditames do senso comum, os professores vivem situações-limite que contribuem decisivamente para seu mal-estar. Francisco Sobrinho (2002), em pesquisa sobre o estresse dos professores de ensino fundamental argumenta, a partir das concepções da Psicodinâmica do Trabalho de Dejours, que tanto a síndrome do esgotamento (*burnout*) quanto o estresse laboral se configuram a partir da não superação da dicotomia entre o *trabalho pedagógico prescrito* e o *trabalho pedagógico real*. O autor desenvolve a ideia de que o processo de estresse no trabalho é uma experiência individual que envolve sentimentos de ansiedade, hostilidade, tensão, frustração, depressão condicionados por agentes estressores presentes no ambiente de trabalho. Esses agentes podem ser: a ausência de capacitação para lidar com as especificidades do trabalho, a baixa remuneração, os conteúdos curriculares apartados das demandas societárias, as condições das instalações físicas, entre outros (SOBRINHO, 2002).

Sobrinho (2002) descreve (assim como outros autores que tratam do mal-estar docente), que em um primeiro olhar os fatores condicionantes do estresse e do mal-estar docente podem e se vinculam à baixa remuneração (se comparada às outras profissões de nível superior¹), às burocracias institucionais, à precariedade nas condições de trabalho, às pressões societárias, à violência física e simbólica, às relações de poder, ao elevado número de estudantes em sala de aula, ao descompasso entre as exigências da profissão e a formação acadêmica do profissional, dentre outros tantos elementos já mencionados anteriormente.

No entanto, para além das possibilidades já citadas, Canova e Porto (2010) indicam também que o estresse ocupacional pode estar relacionado a outros aspectos que são de ordem psicossocial e não apenas estrutural (material). Para as autoras, o estresse ocupacional está diretamente ligado à falta da percepção de valores organizacionais

¹ “Levantamento do ‘**Contas Abertas**’ mostra que, em média, o servidor do Judiciário e o do Legislativo ganha o dobro do lotado no Executivo. A União gasta, em média, R\$ 13.290 com a remuneração dos 119 mil servidores federais do Judiciário, R\$ 12.516 com os quase 36 mil servidores do Legislativo (Câmara, Senado e Tribunal de Contas da União) e apenas R\$ 5.599 com os cerca de 1,8 milhão de servidores do Executivo”. Disponível em: <http://anajus.jusbrasil.com.br/noticias/2259299/salario-medio-do-judiciario-e-o-maior-dos-tres-poderes>. Acesso em: 27 abr. 2015.

como autonomia, bem-estar ou ética no trabalho, por exemplo. Desse modo, a própria gestão da organização pode contribuir para o bem-estar de seus trabalhadores, como também pode prejudicá-los.

II Das Abordagens Utilizadas

Com o intuito de explorar ambas as possibilidades, nos utilizamos do aporte da Sociologia Clínica e de contribuições da Psicodinâmica do Trabalho com o objetivo de apreender como os processos que são de ordem social e estrutural podem afetar decisivamente a saúde mental dos trabalhadores e como esses ressignificam suas práticas a fim de lidar com esses processos. Segundo Vincent de Gaulejac:

Para apreender a dinâmica complexa dos processos que regem as relações entre o psíquico e o social, a Sociologia Clínica é um procedimento ao mesmo tempo sociopsicológico, que visa compreender como as transformações sociais condicionam as atitudes e os comportamentos dos indivíduos, e psicossociológico, que busca analisar o modo como um sujeito intervém como ator, inventa práticas para enfrentar estes conflitos e fazer face às situações sociais. (GAULEJAC, 2014, p.10).

Gaulejac busca construir uma problemática que leve em consideração tanto as aquisições da psicanálise sobre a análise dos processos psíquicos, quanto da sociologia sobre os processos sociais e como eles se articulam. O autor propõe que devemos proceder em um movimento duplo, a saber:

Uma parte da análise do campo social e de suas evoluções, de modo a situar os problemas encontrados pelos indivíduos confrontados com o deslocamento social, para compreender em que medida o contexto social sobredetermina os conflitos que eles vivem. A outra parte da análise das perturbações psíquicas, vividas pelos indivíduos socialmente deslocados, ao poderem se dar conta, pela palavra, de sua própria história (GAULEJAC, 2014, p.39).

Christophe Dejours entende a Psicodinâmica do trabalho como:

Uma disciplina **clínica** que se apoia na descrição e no conhecimento das relações entre trabalho e saúde mental; a seguir, é uma disciplina **teórica** que se esforça para inscrever os resultados da investigação clínica da relação com o trabalho numa teoria do sujeito que engloba, ao mesmo tempo, a psicanálise e a teoria social (DEJOURS, 2004, p.28).

O autor busca, nas relações de engajamento do corpo no trabalho, pelas formas como os sujeitos lidam com as adversidades do real, como as mediam com a finalidade de realizar o trabalho prescrito e encontrar prazer no trabalho, o percurso que contribui para a constituição de sua identidade no e pelo trabalho.

III O Trabalho Docente

No Brasil, historicamente a identidade da profissão de professor passou por várias formas distintas de reconhecimento. Erlando Rêses (2012) argumenta sobre como foi vista essa identidade profissional e apresenta a hipótese da tendência à proletarização, à desqualificação e à feminização da profissão docente.

De acordo com o autor, em nosso período colonial, a educação ficava a cargo da Igreja. A função de docente recebia elevado prestígio social em decorrência do poder econômico e político que a instituição detinha. O magistério poderia ser considerado nesse momento mais como um elemento do sacerdócio do que uma profissão em si. Com o advento das ideias liberais (1830-1948) e com a perda do monopólio ideológico da Igreja, surgiram no país propostas que primavam pela emancipação da categoria em relação à tutela do Estado e da Igreja, ao mesmo tempo em que a inseriam na dinâmica das relações produtivas do sistema capitalista (RÊSES, 2012).

Por sua vez, a concepção beatífica que se tinha da docência passou a ser vista como uma vocação e um dom que deveria ser mais importante que qualquer forma de remuneração e que se adequaria mais à natureza feminina. Nesse sentido, a docência seria como uma extensão das tarefas domésticas femininas como cuidar, servir, atender e educar. Desse modo, não seria entendido como algo ruim se as mulheres trabalhassem (ou estudassem – o estudo nas escolas normais sendo entendido como uma preparação para o

casamento) desde que fosse algo destinado a elas como as tarefas domésticas e o trabalho docente, por exemplo (RÊSES, 2012).

O autor discute, para além dos papéis historicamente atribuídos, o fator emancipador da participação das mulheres na educação. O sair de casa não seria apenas para cumprir um papel já planejado, mas também se mostraria emancipador no sentido de que, ao se tornarem educadoras profissionais, as mulheres participariam da transmissão do saber, fato considerado legítimo na sociedade. O que o autor discute, questiona e critica com o pressuposto da vocação feminina da profissão é se esse lugar da mulher seria de fato uma vocação ou seria uma atribuição incutida nas mulheres desde cedo e de várias maneiras pela sociedade. O que estaria em jogo não seriam as escolhas baseadas na liberdade pessoal, mas sim a restrição dessa liberdade de escolha da profissão e das possibilidades laborais que eram oferecidas e/ou percebidas pelas mulheres (RÊSES, 2012).

Rêses salienta que não há correlação provável entre a inclusão feminina na profissão com a diminuição dos salários dos professores e com a proletarização da profissão. A diminuição dos salários se daria mais em virtude da massificação da educação que culminou com o aumento exponencial dos trabalhadores do que com a inclusão das mulheres no mercado de trabalho em si. Para Rêses, a proletarização da profissão se daria pela perda parcial do controle no trabalho, pela massificação e universalização da educação, pelo controle técnico do currículo escolar (reduzidor de orientação comportamental), pelos procedimentos de competências de ensino predeterminadas (similares à proletarização fabril), pela função de executor dos mecanismos hegemônicos e pela queda do prestígio social (enorme contingente de reserva) (RÊSES, 2012).

Mendes, Araújo e Freitas (2008a), por sua vez, apontam também que a feminização da carreira docente não é o que gerou a diminuição de salário, mas que a diminuição de salário afastou os homens da profissão abrindo espaço às mulheres. Desse modo, “(...) *a feminização da profissão se relaciona às questões de hierarquia de gênero em que as profissões consideradas menos importantes socialmente, sobretudo as de cuidado são, na sua maioria, ocupadas por mulheres*” (MENDES; ARAÚJO; FEITAS, 2008a, p.13).

A respeito da diminuição dos salários dos professores e da proletarização da profissão docente, infelizmente, em nosso país, as próprias noções que o senso comum tem de valorização e respeito profissional estão vinculadas também à ordem da remuneração financeira e das benesses que o cargo de servidor público possui. Muitas vezes os professores não são valorizados ou reconhecidos socialmente por serem considerados uma categoria inferior com relação aos seus vencimentos (comparativamente aos outros cargos de nível superior²). Esse aspecto é importante por se tratar do conceito preestabelecido que se tem dos professores e ele, em alguns momentos, opera como condicionante inicial da conduta. No entanto, para não incorrer no paradoxo sobre a categoria não ser reconhecida porque é mal remunerada ou se é mal remunerada porque não é reconhecida, iremos nos ater às questões primeiras, a saber, as relacionais.

Faz-se necessário salientar que não acreditamos que os professores da rede pública do Distrito Federal são bem remunerados, longe disso. Os vencimentos ainda são baixos comparativamente às outras categorias de nível superior, principalmente às do Legislativo e Judiciário (e até mesmo do Executivo, conforme demonstrado no rodapé da página 12). Por suposto não é um salário degradante, mas também não garante grandes expectativas³, estando longe de possuir isonomia com outras carreiras de nível superior. As condições físicas e materiais do trabalho docente estão longe de serem as ideais e há descompassos entre as escolas. Umam conseguem ter uma boa estrutura enquanto outras tantas e muitas, não. A jornada de trabalho pode enganar e se mostrar satisfatória apenas quando se mira o tempo presente no local de trabalho, porém há as infundáveis horas trabalhadas fora da escola que não são computadas, tampouco são pagas.

A quantidade de alunos, embora varie de escola para escola, é regulamentada pelo decreto nº 27.217 da Lei nº 1.426/1997, que dispõe sobre os limites por sala de aula na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, embora esse limite nem sempre seja respeitado:

² Pesquisa da Unesco sobre a situação docente no Brasil de 2004 revela que no país o salário dos professores está na faixa entre dois e dez salários mínimos (UNESCO, 2004).

³ De acordo com o edital do último concurso realizado em 2013, o salário inicial seria de R\$ 4.343,18. Edital disponibilizado no sítio eletrônico: www2.ibfc.org.br/.../Edital_1_GDF.pdf. Acesso em: 22 fev. 2015.

Art. 1º. O limite máximo de alunos, por sala de aula, nas escolas públicas do Distrito Federal, fica fixado em:

I – Creches: vinte crianças;

II – Pré-escola e Bloco Inicial de Alfabetização/Etapa I: trinta alunos;

III – Ensinos Fundamental e Médio: quarenta e cinco alunos, inclusive na Educação de Jovens e Adultos (GDF, 2013, página única).

A escolha de não vincular o objeto de pesquisa com o olhar focado diretamente às questões econômicas/salariais (embora sejam dimensões pertinentes e cuja importância não deixaremos de reconhecer e analisar), diz respeito à lógica do reconhecimento que estamos analisando, a saber, a simbólica (MENDES, 2008b), que se liga ao nosso propósito que é o de compreender como se relaciona o sujeito inserido em seu meio relacional.

Por suposto que há profissionais da educação que possam sofrer em virtude de seu reduzido salário, seja pelo motivo que for: dívidas, frustração entre expectativas/realidade, alto custo de vida nos centros, má gestão, famílias extensas, entre outros. Contudo, acreditamos que no caso brasileiro o sofrimento/adoecimento não seja pelo desespero de não conseguir adquirir, com o salário recebido, os meios necessários de subsistência, mas sim por motivos relacionais e organizacionais.

IV Problematização

Tomando o recorte do Distrito Federal, a categoria dos profissionais da rede pública de ensino contava, em 2014, com 27.025 professores efetivos, desse total 23.498 em sala de aula e 6.518 temporários (BRASÍLIA, 2014 - Anexo Quadro 1).

Com elevado número de profissionais submetidos a condições muito aquém do desejado ou satisfatório, não é de se admirar que a categoria apresente também significativo contingente de docentes que sofrem e adoecem em virtude do trabalho, fato que impulsiona diversas pesquisas sobre o tema do sofrimento laboral e do adoecimento psíquico. Embora tal quadro não seja algo particular da categoria, salta aos olhos, por outro lado, como aponta Codo (1999), o elevado número de profissionais que estão em processo de adoecimento e que seguem trabalhando muitas vezes sem nem perceber seu quadro clínico.

No relatório da pesquisa do GEPSAT (Grupo de Estudos e Pesquisa em Saúde e Trabalho), intitulado “*Trabalho e saúde dos professores da rede pública do Distrito Federal*” com o apoio do SINPRO/DF e LPCT/UnB (MENDES; ARAÚJO; FREITAS, 2008a), os professores participantes da pesquisa relataram que situações do dia a dia operam como condicionantes do mal-estar, tais como a solidão, a competitividade no trabalho, a falta de autonomia e liberdade para participar dos planejamentos. Um ponto que chamou a atenção das pesquisadoras foi o fato de que em todas as dimensões analisadas nenhuma delas se revelou positiva, são todas negativas, o que indica um sinal de alerta para a saúde da categoria, apontando que os danos físicos, psicológicos e sociais apresentam suas causas nas vivências de sofrimento como a falta de reconhecimento e esgotamento do trabalhador.

A partir dessa realidade, torna-se importante questionar como está constituído sistematicamente o mal-estar dos sujeitos a partir de seus condicionantes, sejam eles de ordem social, psicossocial ou estrutural. A pesquisa tem como *objetivo principal* compreender como os professores lidam com o conflito, a percepção que eles têm do seu contexto e as formas por eles encontradas de mediar seu sofrimento.

O foco é o de tentar começar a articular a vida existencial dos sujeitos e o contexto em que eles estão inseridos, compreender como os profissionais interpretam o mundo social, como eles lidam com suas adversidades e criam estratégias de enfrentamento. A abordagem clínica não está preocupada com os resultados da pesquisa, mas sim em compreender os processos conflituosos aos quais os sujeitos estão submetidos e buscar formas de mediação e/ou de interromper esses processos.

Escolheu-se investigar os profissionais da Rede Pública de Ensino (embora também pudessemos trabalhar com a rede particular) por ela apresentar características próprias, como o fato de ser uma categoria expressiva no número de trabalhadores estatais. Contudo, realizamos essa opção principalmente por ser possível observar de forma mais clara as diferenças de falta de reconhecimento entre os elementos que a constituem: sociedade-professores, professores-alunos, sociedade-alunos; com as três características se misturando e formando uma rede de possibilidades.

O *objeto de pesquisa* é o mal-estar docente e seus condicionantes de ordem relacional a partir da conjuntura sistêmica, inseridos nos campos da Sociologia Clínica, com contribuições da Psicodinâmica do Trabalho. Para tal, proponho por um lado uma abordagem que aponte para possíveis generalizações, como o caso do ressentimento da categoria; por outro, busco dar voz aos sujeitos, com o objetivo de apreender as formas de sofrimento no trabalho às quais os professores estão expostos e como eles lidam com a situação.

Tais dados sobre os sujeitos foram obtidos a partir de relatos de trajetórias de vida, por meio de entrevistas semiestruturadas com três professoras da Secretaria de Educação: uma que não acusava relatos de adoecimento e afastamento em virtude do sofrimento laboral e outras duas que relataram adoecimento e afastamento do trabalho. A produção dos dados das entrevistas foi realizada por meio de captação de áudio e a análise dos dados foi realizada sob a ótica da Sociologia Clínica.

Parto da *hipótese* de que a falta de reconhecimento da profissão de professor, atrelada às condições relacionais do trabalho, pode gerar sofrimento nos sujeitos e um tipo específico de *ressentimento* quando se analisa a categoria como um todo, impedindo os profissionais não apenas de cumprirem com seu trabalho, mas também de se reconhecerem e se realizarem nele.

A conceituação sobre o ressentimento se baseia no texto de Maria Rita Kehl (2011), em que a autora argumenta que a “(...) *a versão imaginária da falta, no ressentimento, é interpretada como prejuízo.*” (KEHL, 2011, p.13). No caso da presente discussão, trata-se de um tipo específico de sentir, pois se vincula a um período histórico, datado e situado em uma conjuntura particular da categoria docente entre os anos 2011 e 2015.

Nosso enfoque tem caráter positivo e propositivo. As patologias estão bem mapeadas, os mal-estares estão comumente presentes e começam a se tornar conhecidos. No entanto, percebemos que a questão do prazer, da felicidade e do bem-estar subjetivo no ambiente de trabalho raramente são pautas de discussões e quando acontecem são tratados como temas menores. Pensamos na questão do bem-estar profissional, de que a busca pela felicidade e pelo prazer no trabalho (que estão ligadas ao reconhecimento de si e do outro) possam fazer parte dos projetos e das políticas públicas para a Educação.

Capítulo 1 - Sobre a Sociologia Clínica e a Psicodinâmica do Trabalho

1.1 *Sobre a Sociologia Clínica*

A Sociologia Clínica se propõe a compreender os processos que são revelados pelos sujeitos e que têm a capacidade de fazê-los refletir e interferir sobre sua realidade. Ela busca no reconhecimento do universal os meios de apreensão das subjetividades dos sujeitos e do social. Desse modo, seu projeto como disciplina pode ter foco tanto no individual quanto no coletivo.

De acordo com Norma Takeuti (2004/5a), a Sociologia Clínica não é uma disciplina com descoberta recente, ela tem se desenvolvido ao longo do tempo, como também tem encarado diversas dificuldades em sua busca por reconhecimento. A autora explicita que a disciplina se caracteriza mais como uma forma de abordagem, um movimento científico que tem como perspectiva a interpretação do sujeito como um ser capaz de acessar seu passado histórico com o intuito de ressignificar os sentidos de seu contexto social, do que uma nova corrente sociológica em si. Uma vez que a disciplina agrega várias áreas do conhecimento como: a Sociologia, a Psicodinâmica do Trabalho, a Ciência Política, a Psicanálise, a Psicossociologia, a Comunicação, as Ciências da Saúde, a Educação, ela tem a possibilidade, por seu caráter multidisciplinar, de ter uma maior sensibilidade na observação da sociedade.

Pra Yung (2013), a Sociologia Clínica se utiliza também do aporte metodológico de outras disciplinas para sua análise, como a Psicanálise, por exemplo. O método psicanalítico aponta para modos de ação e execução da análise, para uma postura ética e para o conhecimento sobre o contexto no qual a análise está inserida. Tal postura tem o intuito de auxiliar a reflexão sobre o sujeito, sua determinação psíquica e social, permitindo o acesso ao inconsciente do indivíduo e que esse possa refletir sobre sua situação e elaborar sobre a conjuntura social em que está inserido.

(...) é possível perceber que a Sociologia Clínica é um campo que reconhece a formação múltipla do sujeito e busca entender como o indivíduo se desenvolve e lida com sua existência social em meio a tantas determinações. Fundamentalmente, esse campo compreende que a apreensão sociológica das

significações sociais ocorre quando se penetra o vivido através da historicidade expressa em narrativas (YUNG, 2013, p.70).

Gaulejac (2001) aponta que a Sociologia Clínica se situa na intersecção das duas vertentes sociológicas mais tradicionais que têm foco nas estruturas, por um lado, e no indivíduo, por outro. O autor sugere a existência de uma tensão dialética entre as duas vertentes, cabendo ao sociólogo clínico tratar dessa tensão relacionando-as entre si e não fazendo com que elas se tornem excludentes. Desse modo, a análise da Sociologia Clínica não limita sua análise apenas às representações, mas busca também a compreensão dos sentidos que os atores participantes da investigação possuem de seus atos e contexto, como também pelo sentido que pode ser captado, através da experiência das histórias e daquilo que não é dito.

Um ponto da disciplina que se torna extremamente importante à presente investigação é o fato de a disciplina buscar na análise dos indivíduos (constituídos enquanto sujeitos sociais) “(...) *os reflexos da conformação e manutenção da sociedade através de manifestações explícitas e implícitas do comportamento humano*” (YUNG, 2013, p.74). A partir das falas das personagens poderemos compreender em que medida os aspectos que lhes trazem sofrimento são, em verdade, elementos estruturantes e conformadores da situação de classe em que a categoria se encontra.

Para Yung (2013), enquanto a clínica do sujeito realiza o estudo do ser humano em situação concreta, familiar e relacional, a Sociologia Clínica estuda a relação entre as questões do ser do homem e suas relações com o ser da sociedade, como o indivíduo se transforma em sujeito ao tomar consciência de sua historicidade e do contexto que o envolve, possibilitando assim lidar com e transformar o real, podendo contribuir e intervir na sociedade.

O sujeito é a intermediação entre o ser do homem e o ser da sociedade. Isto quer dizer que a subjetivação surge como um processo de mediação, e entre o indivíduo e o sujeito encontra-se a identidade, que quando reconhecida fornece as ferramentas para agir no social (YUNG 2013, p.65).

Nesse sentido, a Sociologia Clínica se apresenta mais como uma disciplina compreensiva que explicativa. Não se importa tanto com o resultado, mas com a análise

dos processos e como os atores produzem sentido das sociedades a que pertencem. Assim como na clínica do sujeito, a terapia não é para eliminar os sintomas, mas para entender os processos; a Sociologia Clínica busca nos ecos do mal-estar algo que foi vivido, mas que não necessariamente pôde ser acompanhado, como o fato de ser humilhado no mundo do trabalho, ou de não ter conseguido sucesso com seus alunos. Um professor pode dizer que há anos algumas coisas não funcionam tão bem como ele gostaria, e pode ser que isso não o impacte de maneira tão profunda. Outros, por sua vez, em momentos de fragilidade absorvem os conflitos de maneira extremamente forte, conflitos esses que podem não ser apenas uma questão individual, mas sim coletiva.

Desse modo, fica o questionamento: como a instituição encaminha seus conflitos? Como ela encaminha suas possibilidades de resolver ou lidar com eles? Faz-se necessário investigar esses pontos dentro desse universo coletivo. Possibilidade de lidar com a questão existencial e coletiva. Será que existem pessoas ou instrumentos em que os sujeitos podem se apoiar? Situações de amparo?

A vantagem em se utilizar do recurso das trajetórias de vida consiste em que ao se colocar e compartilhar do vivido, a pessoa poderá realizar uma reflexão de sua própria trajetória. Por outro lado, temos de nos pautar no que é legítimo do ponto de vista ético. Observar o que é do existencial e o que é do coletivo, onde a pessoa atuou, onde ela construiu sua identidade profissional, em que ponto ela tem ou teve apoio, se há lacunas, em que medida ela percebe que no coletivo não há espaço para alguém que tenha sido humilhado possa ser acolhido.

Um fato interessante para a discussão remete à questão de as relações sociais causarem sofrimento. Grande parte do sofrimento vivenciado no trabalho é por sua atribuição. Por outro lado, a falta de vínculos ou a existência de vínculos que não sejam saudáveis causam muito mais sofrimento. No caso dos professores, talvez a estrutura organizacional da educação contribua para comprometer justo essa estruturação de vínculos positivos. É possível haver vínculos no trabalho ou na família que ao invés de proteger, pelo contrário, tentam dominar ou controlar a pessoa, ou até simplesmente ignorá-la. Há momentos em que a pessoa se sente perdida, fica na dúvida sobre o que o outro projeta sobre ela, abrindo assim lacunas nas formas de inserção e nas estruturas do reconhecimento. Em palestra proferida na Universidade de Brasília no dia 21 de outubro

de 2015⁴, Vincent de Gaulejac apontou que “*Nós nascemos sob o olhar do outro*”, porém sua tradutora, a professora Christiane Girard, complementou: “*Mas, Gaulejac, a gente também morre sob o olhar do outro*”.

1.1.1 *Contribuição dos Clássicos da Sociologia à Abordagem Clínica*

Apontar a Sociologia Clínica como uma abordagem que busca eliminar as tensões entre as correntes permite à disciplina levar em conta as diferentes contribuições de vários autores, em especial dos clássicos da Sociologia, sem que uma elimine a outra, mas sim que as formas de ver o mundo possam confluir de alguma forma.

A Sociologia Clínica leva em consideração, assim como Émile Durkheim, a influência que a sociedade exerce, juntamente com suas estruturas (e funções), sobre as ações e pensamentos dos indivíduos. Um exemplo durkheimiano que é muito importante à Sociologia Clínica é a relação entre o indivíduo e sua integração na sociedade. O caso mais extremo dessa relação se vincula ao suicídio. Durkheim (2000) aponta que pessoas que não se integram tendem a se suicidar mais. Na presente investigação, por exemplo, somos levados a crer que indivíduos que não possuem vínculos afetivos positivos, que não são aceitos, nem reconhecidos, que não se veem integrados a um meio que os acolha, via de regra, sofrem mais em sua vida tanto pessoal quanto profissional em relação aos outros indivíduos que possuem de forma mais positiva tais características.

No entanto, Durkheim tinha em seu tempo, para além de suas investigações, a necessidade de consolidar o campo sociológico, assumindo assim posturas que afastavam sua abordagem tanto da Filosofia, ao dizer que os fatos sociais são coisas, que podem ser mensuráveis, que são exteriores e coercitivos (apontando o caráter eminentemente empírico da Sociologia); e da Psicologia, ao tratar dos fatos que são externos aos indivíduos e não os psicológicos (que o autor entendia basicamente como fatos herdados). Se por um lado Durkheim obteve sucesso em seu esforço necessário de separação e de abertura do campo sociológico, por outro restringiu por demais sua

⁴ Palestra de Vincent de Gaulejac idealizada pelo grupo de pesquisa *Réseau International de Sociologie Clinique* intitulada: “As origens da vergonha: uma perspectiva sociológica”. Realizada no auditório do instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília no dia 21 de outubro de 2015, às 14h.

análise sociológica apenas a uma forma de abordagem dos fatos sociais, deixando de conferir importância a uma particularidade de que nem todos os fatos sociais são apenas exteriores aos indivíduos, eles são também interiores.

As normas e os valores, tão caros a Durkheim, por exemplo, possuem a necessidade de serem internalizados pelos sujeitos, precisam que lhes façam sentido quase que de forma imanente, necessitando existir também em suas consciências, não sendo assim apenas exteriores aos indivíduos. Durkheim (2007) reconhece no prelúdio à segunda edição essa particularidade: “*O que não quer dizer que não sejam [os fatos sociais], também eles, psíquicos de certa maneira, já que todos consistem em modos de pensar ou de agir*” (DURKHEIM, 2007, p. XXIII).

Em defesa de Durkheim, pode-se argumentar que os fatos sociais, como as normas e valores, são externos e coercitivos em relação aos fatos psicológicos, mas que tanto os fatos psicológicos como os fatos sociais apresentam sim sua existência em nossas consciências e entre elas. Assim, os fatos sociais apresentam seu caráter mental, mas também são externos e coercitivos quando comparados aos fatos psicológicos. Tal postura cumpriria uma função oposta à que Durkheim (em seu tempo) desejava, pois aproximaria a Sociologia da Psicologia. Uma vez que essa necessidade de separação de campo foi superada, não havia mais por que negar as contribuições da Psicologia ao campo da Sociologia (e vice-versa), e tais ideias, com o tempo, foram assimiladas e aperfeiçoadas, inclusive por teóricos da Sociologia Clínica.

Karl Marx também inspira visões por sua postura dialética de encarar os fatos. O autor adotou em sua teoria a perspectiva dialética de Hegel. No entanto, enquanto Hegel se ocupou da dialética das ideias, Marx buscou levar seu enfoque para a análise do mundo material (“*a relação entre sua crítica e o seu próprio meio material*” [MARX, 2002, p.10]). Na perspectiva dialética de Marx, as influências sociais nunca ocorrem em uma única direção, como se fossem uma ideia de causa e efeito. Um fator pode ter efeito sobre outro, mas também esse segundo pode influir sobre o primeiro, na ideia de que assim como os seres humanos criam suas possibilidades, são também criados por elas: “*Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas*” (MARX, 2011, p.25).

A análise da causalidade também está presente na perspectiva dialética. Quando essa ocorre, é adotada a partir de uma perspectiva relacional do mundo social. Desse modo, não se concentra em apenas uma característica isolada do restante do contexto em que está inserida. Ela atenta tanto para os processos contemporâneos, quanto para as suas raízes históricas, como também para seu futuro e busca focar tanto nas relações recíprocas entre os fatores sociais, como na totalidade dialética da vida social, em que elas sucedem.

Tal perspectiva afasta o pensamento de Marx da visão geral do modelo dialético que se tinha até então de: tese, antítese e síntese (em que um fato social gerará uma forma que lhe é oposta e que o encontro das duas fará surgir uma síntese), uma vez que no mundo social nos deparamos com o real e nele nada é inevitável, não há como termos certeza de que haverá uma síntese. Marx se preocupava mais com as relações reais do que com as grandes abstrações.

A análise dialética de Marx se propõe a investigar tanto os atores de uma sociedade quanto as estruturas a que estão submetidos, suas relações com seu passado histórico e seu porvir, em que os valores sociais não estão separados dos fatos sociais; em que tanto as estruturas podem influenciar os indivíduos, mas que esses também podem ressignificar suas práticas e alterar as estruturas. Postura muito similar à adotada pela Sociologia clínica, que confere ao indivíduo a possibilidade de rever sua trajetória, elaborar formas para encarar suas vicissitudes e se reconhecer como sujeito de sua história.

A questão da trajetória do sujeito via trabalho, por exemplo, é muito importante para Marx. Para o autor, é apenas por meio do trabalho que o indivíduo se realiza e toma ciência de seu processo histórico (materialismo histórico). Um ponto que pode ser interessante para a presente discussão é o fato de que as novas necessidades criadas pela atual divisão do trabalho, sejam elas, nas palavras de Marx, da *fantasia ou do estômago*, não estão conseguindo ser realizadas pelos professores, principalmente quando essas necessidades são da fantasia (MARX, 1996). Essas são relegadas pela falta de condições financeiras ou até mesmo sociais para alcançá-las, o que pode levar a um sofrimento e sentimento de não adequação por não conseguir o que outras categorias, até com menos esforço, conseguem.

Max Weber, por sua vez, apresenta concepções sobre o indivíduo e a ação social que são significativas para a abordagem Clínica. Weber (2004b) está interessado em saber o que os indivíduos fazem e por que o fazem (motivos subjetivos). Desse modo, assim como a abordagem clínica, o autor tem como proposta ser mais compreensivo que explicativo. Ele busca analisar os indivíduos e suas vidas em sociedade em relação à religião, ou à metafísica, por exemplo. Ao se orientar nessa perspectiva, o autor se distingue de Durkheim, por não acreditar que seja papel da ciência dizer aos seres humanos como devem viver, ou de ensinar às sociedades como essas devem se organizar. Em outra medida, se distancia de Marx ao afirmar que nenhuma ciência deverá apontar à humanidade qual será seu futuro.

Sua análise da estratificação social levava em consideração os fatores econômicos, as relações de *status* e de poder. Desse modo, um indivíduo poderia estar situado em um alto extrato de uma dessas três características (econômica, *status* e poder) enquanto as outras duas podem ser baixas, por exemplo.

Isso não significa, porém, que Weber tenha procurado refutar o materialismo histórico de Marx e explicar o comportamento econômico a partir da análise do comportamento das religiões, tampouco se propõe a substituir a determinação materialista da história por uma espiritualista. O autor admite que, uma vez instituído o capitalismo, ele é o meio que determina as condutas. Weber (2004a) busca demonstrar que a conduta dos seres humanos só pode ser compreendida dentro de um quadro da concepção geral que o grupo tem da sua existência, e das crenças que comungam. O cerne da pesquisa de Weber é o de identificar em que medida as concepções religiosas têm influenciado o comportamento econômico das diferentes sociedades. Para o autor, as concepções religiosas são uma determinante da conduta econômica e, por consequência, uma das causas das transformações econômicas das sociedades. Não existe apenas um único tipo de capitalismo, mas sim tantos capitalisms quantas sociedades capitalistas houver, com todos sendo singulares em suas trajetórias, sendo resultados de diferentes conformações sociais.

Para além de uma busca de adequação da teoria dos clássicos, a abordagem clínica busca compreender também suas motivações, como a necessidade de Durkheim de estabelecer uma nova disciplina, por exemplo. Como também a forma como se colocam

diante de um objeto de pesquisa. Poderia ter citado aqui as contribuições de Bourdieu sobre o espaço social e suas relações com o *habitus*, como também a relação do estigma em Goffman. Todos esses autores são, em certa medida, influenciadores da forma como a Sociologia Clínica encaminha seus questionamentos, assim como são parte também da presente dissertação.

1.2 *Sobre a Psicodinâmica*

Para Ana Magnólia (MENDES, 2007 e MENDES; ARAÚJO; FREITAS, 2008a), a Psicodinâmica do Trabalho é entendida como uma clínica do trabalho que visa à escuta do sujeito/trabalhador, com ênfase em se olhar para o outro e lhe conferir um lugar. Para a autora, um dos objetos da psicodinâmica é:

O estudo das relações dinâmicas entre organização do trabalho e processos de subjetivação, que se manifestam nas vivências de prazer-sofrimento, nas estratégias de ação para mediar contradições da organização de trabalho, nas patologias sociais, na saúde e no adoecimento (MENDES; ARAÚJO; FREITAS, 2008a, p.4).

Nesse sentido, A psicodinâmica atenta para as exigências de engajamento que as organizações demandam de seus trabalhadores. *“É o processo de atribuição de sentido, construído com base na relação do trabalhador com sua realidade de trabalho, expresso em modos de pensar, sentir e agir individuais ou coletivos”* (Idem, p.4).

Para a Psicodinâmica, continuam as autoras, o trabalho é encarado como estruturante psíquico, com caráter intencional e com finalidade específica, atrelado a uma cultura; que tem por função não apenas garantir a sobrevivência do trabalhador, como também possibilitar sua autorrealização. A atividade de trabalho é entendida assim como um processo dialético em que de um lado há o sujeito trabalhador que dá sentido àquilo que realiza e de outro as situações de trabalho que exercem influência sobre as percepções desse trabalhador em relação ao contexto em que está inserido. Nesse sentido, quando o trabalho não possibilita a construção da identidade do trabalhador e/ou não assegura sua subsistência, pode se instaurar um quadro de sofrimento que pode levar ao adoecimento.

As vivências de sofrimento, por sua vez, podem ter sua expressão nos males causados no corpo, na mente e nas relações socioprofissionais, apresentando assim suas causas no contexto de trabalho, caracterizadas pela ansiedade, insatisfação, indignidade, desvalorização e desgaste no trabalho. Assim, para as autoras, “*A abordagem da Psicodinâmica pode contribuir para um estudo mais aprofundado das relações entre as dimensões do contexto de trabalho, as vivências de prazer-sofrimento e os danos físicos e psicossociais, enquanto indicadores do processo saúde-adoecimento*” (MENDES; ARAÚJO; FREITAS, 2008a, p.11).

Martins (2012) argumenta que, para a psicodinâmica, as formas e estratégias de defesa realizadas pelos sujeitos tanto de forma individual quanto coletiva são modos de pensar, de sentir e de agir, sejam elas conscientes ou inconscientes, rápidas ou longas. São formas de mobilizações subjetivas. Para o autor, a mobilização subjetiva é o mobilizar-se para a ação, é a forma encontrada pelos sujeitos de resistir ao sofrimento com a finalidade de poder abrir espaço ao prazer. É pela mobilização subjetiva, segue o autor, que o trabalhador poderá buscar por sua emancipação e assim ressignificar seu sofrimento, transformando-o em prazer. Desse modo, a mobilização subjetiva apresenta a característica de poder alterar a forma como a organização do trabalho está montada, sua forma de gestão, suas condições de trabalho e suas formas relacionais.

Capítulo 2 – Sobre os Trabalhadores e seu Ofício

2.1 *Saúde e Sofrimento no Trabalho*

Mendes, Araújo e Freitas (2008a) compreendem a saúde no trabalho “(...) *como sendo um processo de busca permanente dos trabalhadores pela integridade física, psíquica e social nos contextos de trabalho*” (p.4). Nesse sentido, a saúde se torna possível quando os trabalhadores conseguem se utilizar de estratégias de mediação, sejam elas individuais ou coletivas, para lidar com as vicissitudes de seu ofício. Tal concepção faz corpo à ideia freudiana de que a diferença entre o normal e o patológico não é de natureza, mas sim de grau, de que a normalidade da saúde mental não é a ausência de mal-estar ou de passividade, mas sim o equilíbrio entre as formas de supressão do sujeito e as defesas que dispomos contra elas.

Desse modo, o mundo do trabalho é entendido como o palco por excelência da disputa e da existência desse equilíbrio: profissionais entre o sofrimento e o prazer, em que as vivências de prazer/sofrimento são indicadores do processo saúde/adoecimento, que são influenciadas pela forma como está montada a organização do trabalho e pelas condições de suas relações sociais, que podem ser manifestar através da liberdade e realização profissional ou pelo esgotamento e falta de reconhecimento (MENDES; ARAÚJO; FEITAS, 2008a).

Para as autoras, as vivências de prazer provêm do bem que o trabalho produz no corpo, na mente e nas relações sociais e que têm sua origem nas dimensões estruturantes do contexto de trabalho. Elas podem se manifestar pela gratificação recebida, pela realização, pelo reconhecimento, pela liberdade e pela valorização no trabalho. Tais características são entendidas como indicadores de saúde no trabalho por possibilitarem a estruturação psíquica, a identidade e a expressão da subjetividade no trabalho, viabilizando assim as negociações/mediações, a formação de compromisso e a ressonância entre o subjetivo e a realidade concreta do trabalho (MENDES; ARAÚJO; FEITAS, 2008a).

As vivências de sofrimento, por sua vez, não são entendidas como algo patológico, mas sim como indicadores da possibilidade de que doenças ocupacionais possam se instaurar por se tratar de vivências de afetos dolorosos. Elas podem ter sua expressão nos males

causados no corpo, na mente e nas relações socioprofissionais, apresentando assim suas causas no contexto de trabalho, caracterizadas pela ansiedade, insatisfação, indignidade, desvalorização e desgaste no trabalho. No entanto, elas podem ser tanto mascaradas como também ressignificadas pelas estratégias de mediação, constituindo-se assim no impulso necessário para que ocorram mudanças no contexto de trabalho (MENDES; ARAÚJO; FEITAS, 2008a).

Assim, o sofrimento pode ser compreendido por meio de vivências de esgotamento e falta de reconhecimento. O esgotamento emocional, como apontam as autoras, vincula-se às experiências de frustração, insegurança, inutilidade e desqualificação que podem gerar desgaste e estresse. A falta de reconhecimento, por sua vez, está relacionada às vivências de injustiça, indignação e desvalorização no trabalho.

O sofrimento se localiza, portanto, entre a saúde e a patologia. Isto quer dizer que a existência de sofrimento não implica em patologia. Além disso, o prazer-sofrimento pode conviver nas situações de trabalho e, mesmo assim, não ser contrário à saúde (MENDES; ARAÚJO; FEITAS, 2008a, p.6).

Representantes da Sociologia Clínica, como Vincent de Gaulejac (2014), compartilham da ideia de que o sofrimento e adoecimento dos trabalhadores podem estar relacionados aos fatores relacionais, por outro lado, como aponta Eugène Enriquez (1997), as possibilidades de defesa dos sujeitos muitas vezes esbarram nas políticas das organizações que primam pelo controle da subjetividade (ou intersubjetividade) do trabalhador. Faria (2013) segue por uma abordagem semelhante ao apontar que “*Todas as organizações concretas possuem algum sistema de controle. A subjetividade do trabalhador, nesse sentido, é um dos alvos deste sistema desde as primeiras formas da atividade produtiva*” (FARIA, 2013, p.381).

O ponto sobre o sequestro da subjetividade que mais nos interessa à presente discussão remete às demandas advindas das relações de exploração do mundo do trabalho, que vão justo em direção à negação da alteridade do sujeito, das possibilidades que o outro venha a ser. Faria (2013) argumenta que os mecanismos de controle permitiram, e seguem permitindo, tanto o domínio sobre atividades produtivas e atitudes dos trabalhadores, como também (e pior) fazem com que os trabalhadores tenham de enfrentar de forma resignada as condições físicas e psicológicas que estão mais

precárias a cada dia. É justo nesse ponto que abre espaço ao ressentimento. Não apenas um ressentimento, como veremos a seguir, produzido pelo sujeito como uma solução de compromisso narcísica (Kehl, 2014), mas também um ressentimento ao qual o trabalhador foi conduzido, impossibilitado de compreender seu quadro geral e das possibilidades de resistência que lhe são possíveis.

2.2 Sujeito, Subjetividade, Intersubjetividade e Sintoma

Utilizarei a conceituação proposta por Gaulejac (2001) sobre a definição de indivíduo e sujeito. O autor aponta que o indivíduo é um ser que apresenta múltiplas determinações, condicionado por sua conjuntura histórica que envolve tanto as representações sociais e culturais nas quais está inserido, como também os elementos constitutivos de seu processo de socialização primária. A transformação do indivíduo em sujeito se faz a partir do processo de compreensão, por parte do indivíduo, de si próprio e do contexto que o envolve, de fazer com que sua realidade tenha um sentido e assim poder negociar e transformar a realidade, tornando-se assim capaz de intervir e realizar contribuições na sociedade.

Sobre a conceituação de Subjetividade (Intersubjetividade) Martins (2013) apresenta, em linhas gerais que:

(...) a subjetividade é constituída pela identidade e pela diversidade, podendo ser entendida como experiência de si e como resultante de processos que vão aquém e além dela, contemplando as dimensões humanas do universal, do particular e do singular. Já o termo intersubjetividade diz respeito ao outro, à alteridade, ao “não eu” nos processos de constituição do Eu (MARTINS, 2013, p. 433).

Para a autora, a compreensão da subjetividade como intersubjetividade é uma aquisição recente das teorias psicológicas, fruto da necessidade de não mais encarar o ser humano com ser autônomo que se constrói por si só sem levar em conta o contexto em que está inserido, mas sim de reconhecer a alteridade do outro como elemento constitutivo da subjetividade singular (MARTINS, 2013). De acordo com a autora, com a descoberta do inconsciente por Freud e com a criação da Psicanálise, a conceituação de

subjetividade deixa de ser encarada apenas como consciência, tendo no inconsciente todo um sistema próprio de funcionamento de conteúdos recalcados que fogem da percepção da consciência, mas que atuam simultaneamente criando uma ‘outra cena’. Desse modo, a subjetividade passa a ser encarada como intersubjetividade, uma vez que a constituição subjetiva ocorre na relação com o outro. Ainda sobre a subjetividade e também sobre a consciência, Faria (2013) acrescenta:

A subjetividade refere-se à forma de construção da concepção ou percepção do real, que integra o domínio das atividades psíquicas, emocionais e afetivas do sujeito individual ou coletivo e que forma a base da tradução racional idealizada dos valores, interpretações, atitudes e ações. Nas organizações concretas, a subjetividade é uma essência controlada pela consciência do sujeito individual ou coletivo quanto à sua conduta no local de trabalho e na rede social a que se submete. Por consciência pode-se entender a compreensão da totalidade, a qual é antagônica ao processo de alienação. (FARIA, 2013, p.383)

Dentro do recorte proposto, percebemos que analisar apenas o profissional que está doente seria muito difícil, por dois motivos que se confundem. Primeiro: analisar apenas o sujeito que está enfermo sem estar ciente das condições que predis põem seu adoecimento não possibilitaria observar o quadro geral. Gaulejac (2001) salienta que alguns dos sofrimentos do trabalhador como a vergonha, por exemplo, se inscrevem em uma relação social que poder fazer eco no inconsciente; desse modo, cada indivíduo irá reagir à humilhação de acordo com seus próprios mecanismos psíquicos. Mas que essa reação “(...) *é indissociável da relação social que confronta o sujeito com as normas do seu meio, com os valores da comunidade à qual pertence*” (GAULEJAC, 2001, p. 38).

Temos então situações que causam sofrimento, mas que serão sentidas/percebidas de modo diferente em cada sujeito, com sua mediação sendo feita de acordo com os elementos de que o sujeito dispõe para sua defesa. Somos, nesse sentido, segundo o autor, ao mesmo tempo seres sociais e existenciais, as duas coisas juntas e ao mesmo tempo. Não há como separar o ser psíquico da sua história. “*Compreender o peso da história em si é compreender a articulação entre sua história pessoal e a história social na qual ela se inscreve*” (GAULEJAC, 2014, p. 31).

O segundo motivo, que se vincula ao primeiro, é a pressão e a culpabilização do docente por adoecer ou por fingir seu adoecimento: inúmeras situações de opressão ou adoecimento não são comunicadas e/ou denunciadas por receio (ou vergonha) de o profissional ser taxado de incompetente, por não saber lidar com as questões referentes ao seu ofício. Há pouca solidariedade e cooperação para com os adoecidos, inclusive entre eles próprios, pois quando um professor adoecer ele onera o trabalho de algum companheiro de trabalho que irá substituí-lo, deixando assim seus alunos sem aula, faltando com seus compromissos, entre tantas outras atribuições implicadas ao docente que se abstém do trabalho.

A pesquisa de Mendes, Araújo e Freitas (2008a) evidenciou que os professores sofrem pressão para não tirar atestado médico, o que colabora para um ambiente de trabalho desfavorável. Por outro lado, as pesquisadoras revelaram que 50% dos professores necessitaram de atestado nos últimos seis meses (referentes à pesquisa) e que 43% dos que se afastaram atribuíram seu afastamento à atividade profissional.

A conceituação de sintoma do mal-estar no trabalho que será utilizada é a proposta por Roland Chemana, como sendo a forma encontrada tanto pelo corpo quanto pelo psiquismo do sujeito para lidar com as adversidades presentes na profissão. Assim, os sintomas não são o sinal de uma doença instalada, mas sim uma manifestação que se estrutura em forma de linguagem a partir de um conflito inconsciente (CHEMANA, 1995). Aguiar e Almeida (2008) contribuem ao argumentar que aquilo que o sujeito não consegue expressar por meio de palavras termina por manifestar em forma de sintoma:

Nesse sentido, o sintoma é a verdade do sujeito que surge na falha do saber, uma tentativa de preencher um vazio, uma falta de sentido na vida quase insuportável. O docente, em seu sofrimento, grita, apela, faz sintoma, metaforizando a sua angústia, que, com frequência, não é (re)conhecida. (AGUIAR; ALMEIDA, 2008, p. 19).

Em outro sentido, e que nos remete à presente discussão sobre o ressentimento, vale ter em mente a conceituação de sintoma presente em Kehl (2011), em que a autora realiza uma análise crítica do ressentimento e seus ganhos secundários. Para a autora:

Cada sociedade produz seus sintomas, que no sentido freudiano representam tentativas frustradas de cura do mal-estar. São *tentativas*, porque os sintomas expressam e denunciam o que não vai bem; porém frustradas, já que são também meio de gozo – razão pela qual tendem à repetição, e não ao desenlace das determinações psíquicas (e/ou sociais) do mal-estar (KEHL, 2011, p.282).

Por conceber a estrutura social (as relações sociais) como fator condicionante do sofrimento e adoecimento dos indivíduos (por ela própria estar adoecida), torna-se cabível refutar o discurso médico da medicalização ostensiva que, como apontam Aguiar e Almeida (2008), considera cada indivíduo portador isolado de uma patologia que se cria e desenvolve apenas por si, tendo o paciente a necessidade de ser constantemente medicalizado. As autoras compartilham da ideia da impossibilidade de o sujeito produzir sozinho seu mal-estar, desvinculado das condições sociais, de seu trabalho e das relações interpessoais com o outro.

Temos a concepção de que as relações estão adoecidas por não haver o olhar para o outro. As pessoas compartilham o mesmo meio e desenvolvem projetos semelhantes, mas não se identificam umas com as outras, não se valorizam, não se respeitam, não se reconhecem nem reconhecem sua alteridade, criando assim possibilidades de sofrimento e adoecimento do sujeito por se ressentir disso.

Cabe salientar que abordagem clínica realizada no presente estudo não nega a abordagem médica. Em casos graves de depressão, por exemplo, faz-se necessária a medicalização. O problema consiste quando o paciente faz seu uso continuado por anos, por exemplo, tornando-se assim refém do remédio, que apresenta, por sua vez, um lado positivo, mas que cobra um alto preço, por outro.

Do mesmo modo que a terapia (dos sentidos) não é utilizada para eliminar os sintomas do paciente, mas para auxiliar na compreensão dos seus processos, o enfoque no presente estudo está direcionado também para a observação e compreensão desses processos, dos quais os sintomas são queixas (por ser também praticamente impossível rastrear as causas individuais/subjetivas do adoecimento dos sujeitos). Corroborar essa decisão o fato de não serem um ponto tão importante nem para a Psicologia, nem para a Psicodinâmica, tampouco para a Sociologia Clínica as causas ou motivos individuais

que levam à mágoa, mas sim entender sua dinâmica e como, a partir daí, interromper esse processo.

Pode-se verificar pelas inúmeras pesquisas analisadas que os professores apresentam em maior ou menor grau os sintomas dos mal-estares inerentes à profissão. Temos assim situações que causam o sofrimento, mas enquanto muitos profissionais sofrem e adoecem, outros tantos, mesmo sofrendo também e em vários aspectos, não.

Contribuem também para essa escolha metodológica os resultados da pesquisa de Codo (1999) que apontam para a falta de dados confiáveis sobre a dimensão dos afastamentos do trabalho e o fato de que vários profissionais, mesmo doentes, não se afastam ou nem se dão conta de seu quadro clínico, apenas buscando ajuda quando já se encontram em um nível avançado de adoecimento.

Por outro lado, as causas sociais que condicionam o sofrimento, para a presente pesquisa, apresentam aspectos concretos e reais, estão presentes tanto no dia a dia quanto nas práticas institucionalizadas da educação, corroborando até mesmo para que os indivíduos façam parte de sua dinâmica por vivenciá-las diariamente⁵, imprimindo ecos em seu psiquismo. Compreender essa dinâmica e buscar por formas de interromper esse processo que arrasta professores, funcionários e alunos se torna fundamental.

A partir da concepção de Gaulejac (2014) e da Sociologia Clínica, o desejo que se tem é o de apreender como as transformações sociais, as contradições e os conflitos têm exercido influência sobre o comportamento dos indivíduos e como eles podem elaborar formas para enfrentá-los. Nesse sentido, Gaulejac reconhece tanto o peso das instituições sobre os indivíduos, como também a capacidade que nós temos de repensar e nos tornarmos sujeito de nossa própria história. Gaulejac entende que “(...) *a gênese de certos conflitos psicológicos necessita uma compreensão dos mecanismos sociais estruturantes da existência individual, não somente do interior, ou ‘em si’, mas igualmente do exterior*” (GAULEJAC, 2014, p.26).

⁵ Uma pessoa que gosta de esportes radicais como o motocross, por exemplo, por se colocar mais frequentemente em situações de risco se torna assim mais suscetível a acidentes que uma pessoa normal. No caso dos envolvidos no processo educativo, estão diariamente expostos aos mal-estares inerentes da conjuntura.

Com essa concepção em mente, faz-se necessário direcionar o olhar para além do quadro das doenças isoladas e suas medicações que, como mencionado por Aguiar e Almeida (2008), não levam em conta o psiquismo, tampouco o contexto histórico em que o sujeito está inserido. O desejo é a busca por perspectivas de defesa coletivas e individuais do sujeito e não por sua anestesia. A partir da contribuição das autoras, pode-se argumentar que uma importante forma de que dispomos para compreender a situação dos docentes da Rede Pública de Educação do Distrito Federal é em relação ao seu próprio modo de inserção na sociedade, sobre como os professores são vistos e reconhecidos.

O mundo do trabalho é o ponto de análise, considerando que trabalho não é coisa, mas sim relação social. Por mais perverso que possa ser o sistema de produção em que estamos inseridos, este se constitui a partir de tomadas de decisões direcionadas, sejam elas conscientes ou não.

O trabalho não é apenas uma atividade; ele é, também, uma forma de relação social, o que significa que ele se desdobra em um mundo humano caracterizado por relações de desigualdade, de poder e de dominação. Trabalhar é engajar sua subjetividade num mundo hierarquizado, ordenado e coercitivo, perpassado pela luta para a dominação. (...) Trabalhar é, também, fazer a experiência da resistência do mundo social; e, mais precisamente, das relações sociais, no que se refere ao desenvolvimento da inteligência e da subjetividade. O real do trabalho, não é somente o real do mundo objetivo; ele é, também, o real do mundo social (DEJOURS, 2004, p.31).

O ideal desejado é a possibilidade de emancipação da consciência, da tomada do sujeito como ser autônomo. Para tanto, o trabalhador necessita internalizar, a partir de seu aporte e de suas formas de defesa, o sentimento de pertencimento a uma realidade, ser reconhecido nela e por ela.

Compartilho da ideia de Nóvoa (1999) de que a formação do professor e o trabalho pedagógico não condizem ou correspondem aos anseios tanto da profissão quanto da sociedade e que as deficiências advindas dessa ordem podem contribuir para o adoecimento da instituição, pelo controle da subjetividade no trabalho e para a formação de uma grande alienação sistêmica.

Capítulo 3 - O Pesquisador, a Demanda Social e o Objeto de Estudo

Os preceitos da Sociologia Clínica, seguidos no presente projeto, sugerem ao pesquisador que situe suas ações, fornecendo os motivos que o levaram a tal empresa, promovendo assim o rompimento com a posição perito-pesquisador e colocando a transferência e contratransferência em questão. Tais preceitos sugerem também transformar a relação entre o pesquisador e seus interlocutores, revisitando as questões sobre a neutralidade e objetividade na pesquisa (GIRARD; GAULEJAC, 2013).

Os argumentos e afirmações presentes no atual capítulo dizem respeito ao pressuposto da abordagem da Sociologia Clínica de situar as ações do pesquisador. Tais colocações condizem com minhas impressões particulares e com as demandas sociais por mim vivenciadas no período em que fui professor da SEDF, que me permitiram, a partir desses questionamentos e da reflexão necessária sob a teoria, que a presente dissertação pudesse se constituir como um objeto de pesquisa.

Desde os tempos de estudante universitário nossos professores nos aconselhavam a termos os olhos bem abertos ao que nos envolve. Conseguir perceber e compreender as várias condicionantes que estruturam nossas ações e que são por nós estruturadas. Compreender que uma demanda social é a motivação primeira e necessária para todo impulso investigativo, mas que se não soubermos como transformar essa demanda social em objeto de estudo não conseguiremos ir muito além de um senso comum intelectualizado ou um bom senso (na concepção de Gramsci).

Como professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal, dois fatos me impressionaram logo no primeiro dia de aula e de trabalho: o primeiro foi o fato de mal ter assinado o contrato e já ter assumido uma sala de aula sem nenhum meio termo, treinamento ou ponderação, análise de quem eu era ou qualquer verificação sobre minha aptidão ao serviço. Apenas meu diploma e o fato da minha colocação no concurso de professor temporário atestar que seria minha vez de pleitear a vaga que estava aberta foram suficientes (cerca de dez anos atrás nem havia esse concurso público para professor temporário, a seleção era feita apenas por currículo). Tal fato faz parte do ofício e todos os professores, principalmente os substitutos (temporários), passam por isso. Já necessitamos estar prontos. Se não estamos é um problema nosso e de mais

ninguém. Será que nossa formação nas Instituições de Ensino Superior (IES) nos prepara para tais pressuposições? Será que já deveríamos, de fato, estar preparados, uma vez que temos a titulação?

Para além das atribuições de sala de aula, com as quais com o tempo nos acostumamos, o segundo fato que me chamou a atenção foi a postura de alguns professores e de grande parte dos alunos. Alguns dos professores mais antigos, de maior tempo de docência, aconselharam-me (por ser minha primeira experiência com a regência na educação pública) a não esperar muito dos estudantes, que muitos estavam ali por não terem para onde ir, que seus destinos não seriam dos melhores, que eu buscasse pelos bons alunos e que apenas esses fariam meu trabalho valer a pena, que o banditismo e a vilania eram temas recorrentes para alguns deles.

Por outro lado, parecia que os próprios alunos internalizavam esse conceito, como se o mundo para além da ponte⁶ não lhes fosse possível, o que muito me fazia lembrar os dizeres de István Mészáros quando afirmava que a educação de hoje procura gerar tanto consenso e conformismo quanto lhe for possível (MÉSZÁROS, 2010). Mal percebiam eles o lugar privilegiado, dentro de sua conjuntura, que ocupavam.

A escola em questão é tida como uma das melhores escolas públicas do Distrito Federal tanto por sua estrutura nova e moderna, quanto (e principalmente) pelos projetos que alguns dos professores realizam no centro educacional. A escola vive uma situação ímpar em relação à maioria das escolas do Distrito, não faltam professores e praticamente todos são efetivos (os temporários apenas ocupam a cadeira dos coordenadores e gestores que, por cumprirem outra função, estão impossibilitados de estarem em sala de aula. A função de professor de Sociologia que ocupei por um ano letivo completo foi justo por substituir a professora efetiva da cadeira que se elegera coordenadora da escola no ano em questão).

Não faltava material didático, não havia problemas graves na infraestrutura da escola (ela não era do tipo “provisório” com teto de zinco), a degradação existente era a

⁶ A ponte em questão é a Ponte JK, que separa o Plano Piloto, área central e nobre de Brasília, de outro bairro nobre, o Lago Sul, mas também e principalmente de várias cidades satélites, mais pobres como o Paranoá e São Sebastião. Muitos dos alunos já no Ensino Médio jamais haviam cruzado essa ponte que se torna tanto um símbolo físico quanto simbólico das diferenças de classe. Tal fato já virou tema de música do cantor brasileiro GOG, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DDguYDlqEZw>

realizada pelos próprios alunos ao destruírem o patrimônio público. A maioria dos problemas estruturais que são enfrentados nas escolas do Estado lá não existia. Boa parte dos professores era relativamente interessada e buscava por diferentes perspectivas pedagógicas, o corpo gestor se desdobrava para que a escola tivesse uma identidade e que a estrutura e as boas condições de trabalho nunca faltassem.

Soma-se a esse cenário o fato de as condições sociais locais operarem como um silo. A cidade em questão abrigava mais de cem mil habitantes, possuía nove escolas públicas de educação básica, porém apenas duas de ensino médio⁷. Ambas, no ano em questão, não operavam com capacidade máxima, tendo frequentemente problemas com a evasão escolar. Grande parte dos jovens em idade escolar da região se encontrava fora da escola no ensino médio, com apenas uma pequena parte concluindo essa modalidade de ensino, o que permitia ter menos alunos em sala de aula, favorecendo assim, de certo modo, as condições de trabalho.

Desse modo tinha-se uma escola conceitual em uma localidade ainda em desenvolvimento (a cidade apenas foi considerada uma Região Administrativa em 1993). Havia um descompasso nítido entre as aspirações dos professores e dos alunos. Os mundos eram completamente diferentes: cultura, forma de falar, hábitos, local de moradia. Os professores buscavam, sem nenhuma maldade e com boas intenções, mostrar as formas de inserção no mundo que conheciam, para além da ponte. Os alunos, por sua vez, não internalizam esses anseios e assim não se interessam pela contribuição dos mestres. Veem-se assim dois mundos diferentes em um impasse de compreensão. Os alunos não apreendem seus professores e esses tampouco conseguem alcançar seus alunos.

Dos alunos que frequentavam as aulas quando fui professor do primeiro ano do ensino médio, em um levantamento simples que realizei, em média, mais de 65% deles já tinham mais escolaridade que seus pais. Os exemplos paternos via educação não eram comuns. Gaulejac (2014) acredita que a aspiração educacional e profissional dos filhos se determina pelo nível que os pais obtiveram.

⁷ As disciplinas Sociologia e Filosofia, por vários fatores, apenas são ofertadas no Ensino Médio, quando grande parte dos estudantes não estão mais na escola.

Os projetos elaborados pelos professores eram exemplares, mas via de regra eram encerrados por falta de quórum ou operavam com um ou dois alunos. O governo oferecia cursos técnicos e profissionalizantes gratuitos na cidade, na entanto, nem um terço das vagas era preenchida. Parece que o conformismo tão pronunciado por Mézáros de fato operava ali. Havia um abismo colossal entre parte dos alunos em relação ao desempenho. Alguns encabeçam as filas da revolução da educação pública, participavam dos projetos, aproveitavam do *oásis* que era a escola, compreendiam os anseios dos professores e eram por eles compreendidos. Como resultados individuais, para além da formação como cidadãos, conseguiam aprovação em vestibulares de universidades públicas, em especial a UnB (Universidade de Brasília) nos mais variados cursos e não apenas naqueles que são historicamente destinados às camadas mais pobres da população. Outros tantos alunos, por sua vez, mal se alfabetizavam.

Vale ressaltar que quase todos os alunos nessas condições de alto desempenho possuíam em seus históricos familiares a conclusão do curso superior ou técnico-profissionalizante. Mas não necessariamente a prerrogativa educacional familiar era válida. Ela não garante necessariamente aos filhos bom rendimento, mas é quase via de regra que os que o obtêm possuem famílias com escolaridade.

Desse modo, havia na escola vários pontos conflitantes. Os docentes esperavam que seus alunos obtivessem sucesso acadêmico, mas não sabiam como operacionalizar esse desejo, tampouco se davam conta que esse desejo fazia parte do seu mundo e que, não necessariamente, estava de acordo com o mundo do seu aluno. Como poderia? De partida e grosso modo, o mundo que era oferecido pelo professor ao aluno de escola pública exclui pela cor, pelo local de moradia, pelos altos muros. Sem perceber, o professor oferecia ao seu aluno a realidade que conhecia e que lutava por um lugar melhor, mas que essa realidade não se interessava por seu estudante a não ser que esse soubesse e aceitasse seu lugar. Que aspirasse por melhores condições, que fosse educado, que soubesse ler, escrever, que deixasse a linha da ignorância extrema, mas que seu lugar fosse nas fileiras dos trabalhadores de baixo custo, servidores de mão de obra barata.

Pude constatar que, com o passar do tempo, por não conseguir alcançar os alunos, o professor começava a deixar de lutar pelo que uma vez acreditou ser o correto. E seus

alunos, tão desejosos de tudo que sua juventude anseia, desejavam que a escola que lhes fosse boa, porém não cansativa. Adoravam ir à escola (espaço de socialização e convivência), mas não gostavam das obrigações escolares.

Assim, o professor, para seguir com o que acredita, precisa lutar contra os *habitus* internalizados. Há um ditado que circula entre os professores da educação pública que diz “*Não seja um professor ruim, mas não seja muito bom, fique na média*”. Para fazer algo diferente, o docente precisa estar acima dessa média, precisa se indispor aos desejos não escolares de seus alunos e da mesmice institucional. É uma luta árdua, em que o professor passa a ter várias funções: vigilante, censor, terapeuta, educador e no fim da linha, e talvez menos importante, professor. Os resultados surgem a contragosto e a um preço e desgaste altíssimo que com o tempo se torna impossível pagar, abrindo espaço para o sofrimento, o baixo índice de prazer no trabalho e, por conseguinte, o adoecimento. Não raro, como Codo (1999) aponta, a síndrome de esgotamento (*burnout*) e os adoecimentos em virtude do trabalho são mais frequentes em professores mais idealistas, que lutam pelo que acreditam ser melhor para si, para seus alunos e para seu meio.

É nesse ponto que o pesquisador se torna personagem da pesquisa: a força motriz que me impulsiona ao presente intento de pesquisa está diretamente relacionada à luta em sala de aula que enfrentei e que, fatalmente, me levaria ao adoecimento se eu continuasse por anos atuando da mesma forma (ao final do primeiro ano alguns sintomas já estavam presentes). Mesmo se eu mudasse meu método de trabalho, não mudaria meu desejo idealista pela mudança social e de consciência tanto dos alunos quanto do meio.

Ao fim do meu contrato de um ano, os resultados obtidos com os alunos foram bons, o preço pago foi alto, mas pagaria quantas vezes fosse necessário. Se tal situação se perpetuasse hoje percebo que o desejo de olhar para o outro faria com que eu perdesse o olhar para mim mesmo, o que levaria ao esfacelamento do que sou.

Talvez a presente dissertação seja a manifestação do meu próprio sintoma, talvez seja a forma por mim encontrada de intervir, continuar lutando e não me render ao

ressentimento. Contudo, é preciso estar em alerta para que meus próprios ecos não se misturem com o que os sujeitos relatam.

Capítulo 4- Sobre os Conceitos

4.1 *Reconhecimento*

Paul Ricoeur, em sua obra “*Percurso do Reconhecimento*” (2006), a partir de aportes fenomenológicos, busca descrever o percurso de como elaboramos o reconhecimento. Ricoeur busca superar a diversidade de sentidos para o termo com a finalidade de produzir um discurso filosófico que seja coerente. O percurso que o reconhecimento toma vincula-se desde a identificação de um objeto ou pessoa, passando pelo reconhecimento de si e chegando ao reconhecimento do outro, baseando-se na ideia de que o ser presente no mundo é um ser de relações.

O reconhecimento, na concepção de Dejours, Lancman e Sznelwar (2008) e da Psicodinâmica do Trabalho, é a contrapartida que o trabalhador recebe por suas contribuições. Nesse sentido, as retribuições recebidas, sejam elas simbólicas ou econômicas servem tanto para incentivar o trabalhador, quanto para atribuir sentido à sua ação. Elas permitem que haja identificação do profissional com aquilo que realiza, como também contribuem para a concepção do prazer no trabalho. Embora essa retribuição possa ser econômica, o autor enfatiza que ela pode ser mais significativa quando for simbólica.

Martins (2012) aponta que, para a Psicodinâmica, o reconhecimento pode ser por *gratidão* ou *constatação*. O sentido de gratidão acontece quando o trabalhador é congratulado por aquilo que realizou, enquanto que o sentido de constatação seria, grosso modo, o reconhecimento da importância do trabalhador à organização.

O reconhecimento reforça a identidade do sujeito em todas as suas dimensões. A identidade social, por exemplo, passa necessariamente pela identidade profissional. Por isso a análise da identidade vai perpassar toda a psicodinâmica do reconhecimento (MARTINS, 2012, p.54).

Em sentido parecido, Mendes (2008b) argumenta que o trabalhador reconhecido tem sua imagem caracterizada pela realização profissional. O próprio profissional internaliza essa visão ao mesmo tempo em que ressignifica seu ofício. Desse modo, segue a autora, o reconhecimento permite à atividade de trabalhar ganhos de sentido e ressonância simbólica. Para Mendes, Araújo e Freitas (2008a), sem o reconhecimento não há nem

sentido nem prazer no trabalho, há apenas o sofrimento patogênico e estratégias defensivas, o que levará à desmobilização. Desse modo, as formas de reconhecimento no mundo do trabalho demandam pelo sentido do coletivo, da equipe e da filiação. Nesse sentido, seguem as autoras, reconhecer e dar voz à participação dos professores é uma maneira de engajá-los para a ação, ao mesmo tempo em que se permite a estruturação do coletivo, uma melhor dinâmica do trabalho e de sua organização.

4.2 *Alteridade e Cooperação*

Takeuti (2004/5b), discorre sobre a dificuldade de se reconhecer a alteridade do outro. Para a autora, os processos intersubjetivos de negação do outro são característicos constituintes das relações e vínculos sociais atuais.

Takeuti trabalha com a concepção freudiana de que a reciprocidade total entre os povos nunca existiu, que o “(...) *social seria o mundo da alteridade negada e imediatamente afirmada, de uma reciprocidade jamais vivida até o fim*” (TAKEUTI, 2004/05b, p. 38), não sendo um problema apenas da atualidade. Segundo a autora, a história da humanidade nos fornece exemplos de que dificilmente sociedades reconhecem outras como iguais, pelo contrário, via de regra acreditam-se superiores e pretendem universalizar suas culturas a outros povos (etnocentrismo), em que a concepção de verdade que se tem e que se prega é a exclusão de toda a outra cultura e sociedade. Nesse sentido, segue a autora, vivemos um dilema entre a incompatibilidade de culturas e os valores ditos *universais* que algumas culturas ocidentais tentam estabelecer sob a bandeira do multiculturalismo.

Para Takeuti, a alteridade seria tão difícil de ser reconhecida porque implica aspectos da construção e da exclusão do outro, mas também e principalmente pelo processo de apagar e/ou suprimir, durante o processo de construção da identidade, o outro que existe em nós. Desse modo, temos a dificuldade de criar vínculos e de reconhecer o outro, pois temos dificuldades de viver e conviver com o que somos.

Nesse sentido, Enriquez contribui ao dizer que vivemos uma solidão estrutural que nos impomos e que nos é imposta:

(...) torna-se claro que o indivíduo não existe fora do campo social. O ser humano acha-se constantemente dividido entre a expressão de seu próprio desejo (o reconhecimento do seu desejo) e a necessidade de se identificar com o outro (desejo de reconhecimento). Só o outro pode reconhecê-lo como portador de desejos e garantir-lhe seu lugar na dinâmica social (ENRIQUEZ, 1997, p. 17).

No campo do trabalho, por exemplo, somos reconhecidos e identificados pelo nosso saber, produção, etc. No entanto, Enriquez (2007) nos aponta que há hoje nas sociedades modernas uma cegueira exacerbada em se olhar e reconhecer o outro, a própria gestão das relações de trabalho opera nesse sentido, primando pela competição sem cooperação e sem o reconhecimento da alteridade. Essa cegueira, esse caráter distante e indiferente frente ao outro, pode estar relacionada ao que Georg Simmel (1979) denomina por “*Atitude Blasé*”. A atitude *blasé* é entendida como uma forma de proteção contra o excesso de estímulos nervosos presentes nas grandes cidades. Para o autor, a necessidade de uma estabilidade emocional cria esses mecanismos de defesa para que a vida na grande cidade não se torne tão dolorosa. Desse modo, o indivíduo tem a capacidade de *filtrar* e controlar esse excesso de estímulos, reagindo assim de forma reservada, ou neutra e/ou distante; fazendo com que os contatos quotidianos tendam à superficialidade travestidos de formas de proteção.

Para Gaulejac (2007) e Sennet (2013), a forma como a gestão das organizações está posta hoje fragmenta o social. A busca pela cooperação é a premissa que é externalizada, no entanto, o que ocorre na prática é a eliminação das formas cooperativas de trabalho. A cooperação é exigida a todo o momento, no entanto, para que a real cooperação aconteça é preciso reconhecer e ser reconhecido. Faz-se necessária uma escuta arriscada do outro que tanto pode mexer com os indivíduos, como também causar mudanças reais na organização (fato que não ocorre nas organizações trabalhistas). É um mecanismo denominado por Gaulejac por *subjetividade inautêntica* em que se pede a cooperação, mas não se reconhece o trabalhador.

O processo de construção de defesa do ser via reconhecimento depende de uma intencionalidade subjetiva e de uma dinâmica intersubjetiva. Os trabalhadores precisam

lidar com o Real. Real entendido também como algo que resiste ao ser, que confronta e que é incontornável. Todo trabalhador é capaz de encontrar soluções para lidar com o real (seja pelo confronto, seja pela fuga). Um dos caminhos, porém, pouco praticado, é o da real cooperação.

Em nossas escolas não estamos socializando nossos alunos para uma sociedade com vias à cooperação, mas sim para a competição. O cooperar que é estimulado é o silêncio em sala de aula, é aceitar todo processo que lhes é imposto, aprender desde cedo a ter os ritmos semelhantes aos de uma fábrica com horários específicos para trabalhar, descansar, comer, ir ao banheiro; aprender a cooperação necessária para que a aula prossiga e não para o desenvolvimento das consciências.

Richard Sennet, em “*Juntos*” (2013), visualiza que as formas modernas de trabalho enfraquecem o desejo e a capacidade de cooperar. A organização do trabalho está voltada para diminuir os vínculos sociais em que as equipes não são mantidas por mais de doze meses no trabalho (contratos). Desse modo, ao não permanecer por muito tempo em uma instituição, tem-se diminuído o conhecimento que se tem sobre a organização, como também tem diminuído o comprometimento e engajamento para com ela. Para o autor, a sociedade moderna debilitou as formas de cooperação e a mais direta delas vai em direção à desigualdade que tem aumentado seja nas sociedades desenvolvidas, seja nas em desenvolvimento.

As relações superficiais e os vínculos institucionais breves reforçam o efeito de silo: as pessoas ficam na reserva, não se envolvem com problemas que não lhes dizem respeito diretamente, sobretudo no trato com aqueles que fazem algo diferente na instituição. (...) a sociedade moderna está ‘desabilitando’ as pessoas da prática da cooperação (SENNET, 2013, p.19).

Sennet trabalha com a concepção de que é no ato da cooperação que podemos construir o processo de reconhecimento do outro, a confiança gerada no trabalho depende da qualidade da cooperação. Para o autor, a cooperação está em nossos genes, mas ao mesmo tempo em que ela é uma habilidade inata precisamos desenvolvê-la e aprofundá-la para que não fique presa a comportamentos rotineiros. É uma troca em que ambas as partes envolvidas saem beneficiadas, desse modo, cooperamos para conseguir o que não poderíamos sozinhos. Mendes (2008b) segue por uma linha similar ao afirmar que a

cooperação é fruto da ação coordenada baseada na confiança e solidariedade, em que se é possível conseguir mais estando junto do que a soma das forças individuais isoladas, superando assim as limitações de cada indivíduo.

4.3 *Ressentimento*

A conceituação de Ressentimento será feita em relação à contribuição da psicanalista Maria Rita Kehl (2011), que apresenta suas concepções na obra de mesmo nome. A autora parte da hipótese de que “(...) *a versão imaginária da falta, no ressentimento, é interpretada como prejuízo*” (KEHL, 2011, p.13).

A autora enfatiza que o ressentimento não é um conceito da psicanálise, nem uma estrutura clínica, tampouco se assemelha a um sintoma, no entanto, pode ser entendido como uma solução de compromisso entre dois campos psíquicos, a saber, o do narcisismo e o do Outro. O ressentimento é assim, segundo Kehl, um conceito do senso comum que aponta para a recusa em esquecer ou superar uma mágoa cometida contra sua pessoa. “(...) *ressentir-se significa atribuir ao outro a responsabilidade pelo que nos faz sofrer.*” (KEHL, 2011, p.13). Nesse sentido, para a autora, o ressentido pode ser entendido como o paradigma do neurótico com sua servidão inconsciente e com sua impossibilidade de implicar-se como sujeito de desejo.

O ressentimento, segue a autora, é um conjunto de afetos que atinge não apenas indivíduos, como também grupos sociais, instituições e até países; é um excesso de memória que tem por função esquecer algo que é primordial; que não pode ser nomeado, mas que possui componentes narcísicos compostos por mágoa, raiva, inveja, desejo reprimido de vingança. É também um sentimento característico da modernidade, algo que sempre retorna, como se houvesse interesse por parte do sujeito na perpetuação dessa dor e na queixa dessa dor, como sendo um fator responsável pela situação atual em que o sujeito se encontra e que implica uma submissão voluntária.

O ressentimento é uma constelação afetiva que serve aos conflitos característicos do homem contemporâneo, entre as exigências e as configurações imaginárias próprias do individualismo, e os mecanismos de defesa do eu a serviço do narcisismo (KEHL, 2011, p.13).

Para a autora, o desejo de não se lembrar dessa submissão faz com que o sujeito entre em um processo de acusação. Ela argumenta que aparentemente há certo prazer no movimento acusatório, por isso de a mágoa ser mantida viva. Há assim a preservação do ideal individualista: o indivíduo conseguirá vencer por seus esforços, mas se fracassar a culpa será do outro, assim ele não tem por obrigação de se espelhar na sua incompletude. Desse modo, o ressentido pode se eximir da culpa ao dizer ser uma boa pessoa, mas que alguém o traiu por não reconhecer seu valor.

Kehl salienta que o movimento acusatório apresenta um caráter vingativo atrelado, no entanto, o ressentido jamais dirá abertamente que deseja vingança. Na verdade, ele se vê tanto como um injustiçado, como também moralmente superior. Para a autora, por se ver moralmente superior, o ressentido não se vê capaz de um ato agressivo, de se defender pela via da agressividade⁸. Desse modo, por não se defender, a vingança no ressentido se torna uma fantasia, ele deseja a vingança, mas não se vê como vingativo.

Max Scheller entende o estado emocional do ressentimento como um '*auto envenenamento psicológico*' (SCHELLER apud KEHL, 2011, p.14/15), como alguém que mantém sempre em mente acusações e fantasias vingativas. O impulso agressivo que foi reprimido pelo ressentido, seja pelo motivo que for, por não ter se transformado em ação uma hora retornará para o *eu*, envenenando-o por não conseguir se resolver.

Nesse sentido, continua Kehl, o ressentimento é visto como uma forma de vingança que é não só imaginada, mas que também é constantemente adiada. O ressentido não quer se esquecer da mágoa porque com essa queixa ele pretende que algum dia o culpado por seus males se arrependa, sofra, sinta-se culpado sem que o ressentido tenha que se enxergar como portador de sentimentos vingativos.

A autora apresenta dois aspectos para o ressentimento: o primeiro tem por função preservar o narcisismo de quem se queixa e o segundo, em criar um movimento de isenção de responsabilidade. O ressentido interpreta assim qualquer infortúnio contra sua pessoa como prejuízo, sem pensar que prejuízos fazem parte da vida ou que algumas decisões simplesmente não dão certo. Desse modo, o narcisismo do ressentido

⁸ A autora aponta que a agressividade é também uma pulsão de vida e de defesa, não se configurando apenas como pulsão de destrutividade. A agressividade como pulsão de vida implica não permitir ser agredido ou ofendido duas vezes (KEHL, 2011).

se preserva por não querer saber em que ponto ele cometeu erros, como também por não querer se enxergar como corresponsável pelos fracassos que cometeu (KEHL, 2011).

Segundo a autora, na sociedade moderna cada pessoa responde à necessidade de ser única e especial, de não sofrer, mas sim de ser feliz e melhor que os outros, pregando que cada um construa seu destino por si mesmo sem a ajuda de ninguém, o que é por si só insustentável.

É nesse ponto que começam as correlações com o objeto de pesquisa. Por ser professor (de certo modo e sobre certos aspectos bem particulares da concepção de sucesso profissional presente em nossa sociedade), o indivíduo já rompeu com as expectativas sociais de ser melhor que os outros. Começa assim a ter de lidar com as críticas sociais por uma suposta incompetência de sua parte, por não ter conseguido algo melhor, como diz o péssimo ditado preconceituoso presente na sociedade “*Quem sabe faz, quem não sabe, ensina*”.

Kehl procura deixar claro que luta não é ressentimento e ressentimento não se trata de vingança; que o ressentimento nasce como uma submissão voluntária que para não ser reconhecida se torna em acusação do outro. A autora salienta que não podemos confundir revolta com ressentimento. A revolta, segundo ela, é necessária e vital. Ela é uma ação política e ativa que tem por finalidade mudar uma condição que seja opressiva ou injusta. O ressentimento é o contrário, ele é o avesso da revolta, é passivo, não deseja a mudança, mas deseja ser visto como vítima das circunstâncias. Para a autora, um grupo que se revolta seja contra a injustiça ou contra a opressão não pode ser considerado ressentido. O que provoca o ressentimento não é a revolta, mas sim a submissão do sujeito ou de um grupo social que permitiu que a ofensa ou a injustiça fosse perpetuada (KEHL, 2011).

O que produz ressentimento são as tentativas de estabelecer uma solução de compromisso entre os sentimentos de revolta/insatisfação e a subordinação às condições impostas pelo poder. É o caso em que aqueles que se sentem prejudicados não ousam alterar os termos da ordem imposta pelo Estado Protetor (KEHL, 2011, p.286).

Trabalho com uma hipótese que pode nos levar a vários caminhos quando afirmo que a categoria dos professores pode ser ressentida por não lutar por sua alteridade e pelo controle de sua subjetividade. A generalização precisa ser cuidadosa e levar em consideração vários fatores. De minha parte, sigo com a concepção de Enriquez (1997) sobre o que está em jogo hoje na discussão do mundo do trabalho, que é o controle, por parte das organizações, da subjetividade dos trabalhadores. Não se trata apenas da alienação, mas de algo que vai além, que pode implicar a supressão do sujeito. Criam-se expectativas e fantasias camuflando o real intuito das ações. Por se tratar de uma categoria tão ampla e difusa, torna-se difícil dizer, como um todo, se ela é ressentida ou se luta por melhores condições. Mas o que se pode afirmar é que provavelmente há fatores e mecanismos de controle da subjetividade que envolvem o processo de trabalho e que impedem a categoria de se utilizar de melhores meios para a luta. Retornarei à discussão e apresentarei inferências nas considerações finais, uma vez que se faz necessário associar a questão do ressentimento com a questão das lutas dos professores (no recorte de tempo que me proponho - 2011-2015).

Um ponto importante para avaliação e que reflete diretamente na categoria e no objetivo final da pesquisa é o que Kehl (2011) denomina pela esperada promessa de igualdade advinda da modernidade. A espera por essa promessa é a condição primeira para o ressentimento social. A promessa da igualdade de condições cria a expectativa de que ela se cumprirá por si só. Se o grupo acreditar que as condições para a igualdade irão ocorrer por si só, sem nenhum tipo de luta ou ponderação, esse grupo pode se tornar ressentido. Se perceber que a igualdade é um ideal moderno, mas que precisa ser conquistado, haverá a possibilidade para a contestação e para a luta e assim não haverá o ressentimento.

Freud, em “*O Futuro de uma Ilusão*” (1978a), considera a submissão voluntária como algo positivo. Para o autor, o desenvolvimento da civilização produziu novos meios de coerção (que para ele são um avanço em relação à coerção pela força bruta e lei do mais forte), que são a *introjeção* de valores da classe dominante por todas as outras classes sociais. Desse modo, nas democracias modernas tais pensamentos estariam (e estão) disseminados, mas que apenas a classe dominante se beneficiaria dos seus valores que são partilhados por todos. Afinal, os valores dominantes que caracterizam a Ordem e a

definição de Bom Comportamento apenas beneficiam os que dominam em detrimento do silêncio e da obediência da maioria (FREUD, 1978a).

Kehl (2011), em seu livro, traça discussões com as contribuições de Reich e Nietzsche sobre a questão do ressentimento. Segundo a autora, para Wilhelm Reich em sua análise sobre Estados fascistas, o estranho não é entender por que os explorados se revoltam, mas sim por que eles *não* se revoltam frente à opressão e a frequência com que isso ocorre. Essa submissão que promove a identificação dos indivíduos com os ideais e valores dominantes faz produzir ressentimento no sentido de se deixar explorar na espera de uma recompensa futura (na submissão voluntária, no preço do consenso).

Sobre as concepções de Nietzsche, Kehl analisa que o ressentimento na obra do autor pode ser entendido como um objeto de crítica social. Kehl analisa que o cristianismo para Nietzsche pregava a submissão a uma lei moral da humildade como sendo essa uma lei superior. A humildade entendida não no sentido de ser considerado e visto como igual, mas no sentido de virar a outra face à agressão e de merecer o sofrimento. Para o autor, o cristianismo exige a submissão ao sofrimento em nome da recompensa futura de paraíso. Já o Estado, pelo contrato social, promete a segurança dos cidadãos desde que esses se submetam às suas ordens. Nietzsche vê o Estado como uma instância domesticadora. Desse modo, ao se submeterem à Igreja e ao Estado, os indivíduos perdem seus impulsos vitais, tornando-se assim voluntariamente seres fracos, acreditando que ser fraco é ser bom, associando o fraco ao bom e o forte ao mal, criando assim uma moral escrava que pune os mais fortes (o forte entendido como aquele que tem vitalidade e que não recua, pondo sua vitalidade em ação seja em relação ao prazer ou à sua expansão). Essa força é o que Nietzsche entende por força de potência (NIETZSCHE apud KEHL, 2011).

Kehl aponta que caminho da força de potência é se expandir. O forte não necessariamente é o carrasco do outro, coexistem em cada indivíduo o fraco e o forte e nos momentos de decisão a pessoa, por vários fatores, decidirá se será forte ou fraca. Exigir que a força de potência deixe de se expressar como força é a mesma coisa que exigir que a vida deixe de ser vida.

Para a autora, a escolha por ser forte é mais arriscada, pois envolve o risco da perda; por outro lado, tem-se a vantagem de preservar o ser do ressentimento. Apostar na fraqueza, por sua vez, é narcisicamente menos arriscado, pois apoiado por uma suposta pureza moral não se arrisca nada. O sujeito que é potencialmente maravilhoso mesmo sofrendo, não tendo chances e vivendo na miséria, narcisicamente estará salvo. Desse modo, o ressentimento preserva o narcisismo, mas leva ao vitimismo:

O ressentido, vê em tudo aquilo que o oprime e fere, o “mal” no sentido moral, e em contrapartida elabora a imagem de si mesmo como “bom”. Assim, o ressentido, em vez de fortalecer-se e lutar, sente-se moralmente autorizado a demandar do seu opressor que não seja forte (KEHL, 2011, p.33).

O ressentido assim pretende com sua queixa não se fortalecer, mas que o forte (opressor) deixe de ser forte. “*O ressentido sofre porque se dá conta que deixou de viver o que o momento lhe oferecia, e quer acusar os fortes, que sabem dizer ‘sim’ à vida, do prejuízo pelo qual ele é o único responsável*” (KEHL, 2011, p. 35). Kehl aponta que, ao se optar pelo lado do fraco (por ser bom) o ressentido espera, mesmo que inconscientemente, que um grande outro virá salvá-lo, criando assim uma relação de dependência a esse suposto outro que pode ser outro indivíduo, um Deus ou o Estado ou autoridade que reconhecerá sua bondade. Espera, assim, o cumprimento de um direito que ele não tem que conquistar, mas que algum outro lhe garantiu, por isso dessa espera ser passiva e quando isso lhe falta irá entender como privação ou usurpação.

Kehl analisa os ganhos subjetivos que levam uma pessoa a não superar uma mágoa. Para a autora, o mais perceptível deles é fato de o ressentido jamais arriscar seu narcisismo. O sujeito se reconhece como vítima e não como derrotado, desse modo, não se responsabiliza pelos danos que cometeu ou sofreu. Contudo, continua a autora, apesar de o ressentido sempre se colocar nessa posição de vítima, seu estado não é tão ético quanto ele julga ser, justo por esse julgamento continuamente propor a recusa do sujeito em se responsabilizar por suas escolhas. Para Kehl, o sujeito ressentido sofre do conceito freudiano de covardia moral. A covardia moral do neurótico faz com que o sujeito se submeta à coerção do superego (herdeiro das figuras paternas) e ceda em

relação ao seu desejo não permitindo sua expressão em nome da submissão do outro; no entanto após certo tempo, cobrará pelo desejo negado em um movimento acusatório⁹.

Uma das condições centrais do ressentimento é que o sujeito estabeleça uma relação de dependência infantil com o outro supostamente poderoso que deveria protegê-lo, premiar seus esforços, reconhecer seu valor. O ressentimento expressa também a recusa do sujeito em sair da dependência: ele prefere ser ‘protegido – ainda que prejudicado – a ser livre, mas desamparado. (KEHL, 2011, p. 17/18).

Para a autora, o ressentido mantém certo apego infantil a um passado ideal, que é o passado do narcisismo, quando o bebê era o ser perfeito para seus pais.

4.3.1 Ressentimento e Preconceito

Surge um ponto a ser analisado para o qual será necessário melhor aprofundamento em outro momento (outra investigação). A partir do sequenciamento das ideias e da hipótese, tornou-se perceptível que do mesmo modo que a categoria se ressentida do seu destino e se vê desclassificada socialmente, ela opera também a desclassificação do público que atende:

A precariedade profissional e a vulnerabilidade social acentuam os processos de invalidação dos mais desprovidos e a internalização de sentimentos de inferioridade naqueles que não correspondem à imagem de sucesso que a sociedade propõe como ideal. Vemos se desenvolverem doenças da excelência e doenças da exclusão (GAULEJAC, 2014, p. 08).

Ao mesmo tempo em que a categoria docente sofre, ela pratica a doença da exclusão: se vê excluída dos altos postos e do alto reconhecimento social, mas não crê que o fruto do seu trabalho, seus alunos, possa ter espaço no mundo em que, teoricamente, ela própria não obteve sucesso, como se dissesse: “*Se eu que sou um ser maravilhoso não alcancei a promessa, por que deveriam eles?*”

⁹ Para uma melhor conceituação de “*covardia moral*”, ver Kehl, 2011, p.77.

O tipo de preconceito que o senso comum tem sobre o ofício de professor é o de que esse foi incompetente em ser pesquisador ou qualquer outra coisa e por isso teve de ser docente, ou então que a carreira em sala de aula era a única opção de emprego que se tornou possível naquele momento e ali ficou¹⁰. Já o preconceito mais visível que os professores praticam, às vezes de forma até inconsciente, costuma ser o de não vislumbrar perspectivas para seus alunos. Talvez pelo fato de o professor não ter tido opções, talvez por causa de o estudante não ver importância em sua matéria, talvez pelo fato de o docente ocupar um cargo de baixo prestígio social mesmo advindo de uma classe, muitas vezes, com mais condições que seus alunos. Se para o docente, que teve certas condições favoráveis, *apenas* se tornou professor, o que restaria aos seus alunos em uma situação muito inferior?¹¹

Freud (1978b) acreditava que a ordem da exclusão estaria presente na instituição de todas sociedades, nós negamos o que não conhecemos. Castoriadis, em seu artigo “*Reflexiones en Torno al Racismo*” busca, a partir desse conceito freudiano, problematizar sobre como a aversão ao outro, a partir do complexo de superioridade, está presente nas relações sociais sejam elas imaginárias ou reais, chegando ao ponto de se criar um terror do outro. Para o autor, o racismo “(...) *se trata de la aparente incapacidad de constituirse uno mismo sin excluir al otro y de la aparente incapacidad de excluir al otro, sin desvalorizarlo y, finalmente, sin odiarlo*”¹². (CASTORIADIS, 2007, p. 19).

O autor quer entender como o sentimento de superioridade, para além da simples afirmação de que o outro é inferior, passa à discriminação, ao desprezo, à raiva, ao ódio e, por fim, ao desejo de morte do outro. Para Castoriadis, o ódio que se tem do outro seria a contrapartida do ódio primordial e inconsciente que se tem de si mesmo e que se

¹⁰ Em 27 de novembro de 2001, o então presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC) fez um pronunciamento durante a cerimônia de entrega do prêmio nacional do Finep de inovação tecnológica sobre o que levava as pessoas a serem professores. Segundo o ex-presidente: “*Se a pessoa não consegue produzir, coitado, vai ser professor. Então fica a angústia: se ele vai ter um nome na praça ou se ele vai dar aula a vida inteira e repetir o que os outros fazem*”. Reportagem Folha Online de 27/11/2001. Disponível em:

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u7188.shtml>. Acesso em: 02 maio 2015.

¹¹ Para uma visão mais detalhada da ideia de indivíduos sem futuro ver “*No Outro lado do espelho: a fratura social e as pulsões juvenis*” (TAKEUTI, 2002).

¹² “Trata-se da aparente incapacidade do ser humano em se constituir como si mesmo, sem excluir o outro – e da aparente incapacidade de excluir o outro sem desvalorizá-lo e, finalmente, odiá-lo.” Tradução livre.

projeta (desloca) a um objeto (alguém) a ser odiado. Esse afeto não permite que seja reconhecido no outro nenhuma característica que possa revelar ambos como semelhantes, procurando assim por formas de negação. Isso é o que Castoriadis vai chamar de *fixação racista*, que prima pela desidentificação do objeto de seu ódio, que não apenas exclui e diminui, mas que também trata o outro como incorrigível e inconversível, não admitindo que o outro possa ser como ele.

Talvez o que aconteça nas relações professor-aluno seja preconceito, e pesquisas posteriores referentes ao adoecimento do corpo discente poderão apontar isso. Mas vale a pena ter em mente, como afirma Castoriadis (2007), que a visão geral que se tem (e não é apenas dos professores) é de uma crença na incapacidade de conversão dos alunos de escola pública. Pode ser apenas descrença (envolta em preconceito), pode ser o racismo (ou até ambos), mas em vários aspectos os alunos não são vistos nem reconhecidos como capazes (ao fim nem por eles mesmos – como poderiam?) de alcançar postos e posições que historicamente não os são destinados (profecia autorrealizadora). Professores também fazem parte da sociedade, assim como os alunos, e como tal internalizam pelos *habitus* (na expressão de Bourdieu, 2008) os valores e conceitos correntes. A contrainternalização dos conceitos (que será discutida a seguir) pode ser um fator decisivo para as mudanças que acreditamos possíveis.

Convém ressaltar que, assim como os professores, o ambiente escolar também causa sofrimento e adoce aos alunos e que esses reagem de forma muito distinta em relação à realizada pelos docentes. Seria interessante uma melhor análise para tal argumento sobre o sofrimento e o adoecimento psíquico estudantil, embora, infelizmente, por condições inerentes à atual pesquisa, não poderá ser desenvolvida aqui, mas será realizada posteriormente.

4.4 *Contrainternalização*

No início do texto foi descrito como as demandas sobre os professores são por vezes contraditórias. No entanto, o próprio ofício do professor por vezes se contradiz. István Mészáros, em “*A Educação Para Além do Capital*” (2010), discorre sobre os papéis da educação. O autor entende que a Educação, como está montada hoje, institucionalizada,

é uma mercadoria. Ela não prima pela emancipação da consciência, mas sim por fornecer insumos necessários (pessoal e conhecimentos) à manutenção da máquina produtiva, como também e principalmente em:

Gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2010, p. 35).

O autor nos conta que a escola é uma condição necessária para que façamos uma sociedade melhor, mas que ela sozinha não é suficiente. Ela é uma ferramenta, para além da emancipação política, de emancipação humana¹³, mas que também é usada como mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema capitalista atual. Para o autor, a exclusão não está mais no acesso à escola (educação), mas dentro dela. A escola se torna, assim, um dos principais lugares em que os papéis sociais são impostos, em que os indivíduos se encontram no processo de internalização e legitimação da posição que lhes é atribuída. A escola deveria ser o ambiente, por excelência, da luta contra a alienação, mas se constitui no local de sua internalização pela busca da perpetuação e reprodução do sistema, com a finalidade de produzir tanta conformidade ou consenso quanto puder. Contudo, o autor salienta que embora a educação formal contribua para a perpetuação do *status quo*, não é ela a força motriz que consolida a dominação, mas que tampouco será ela sozinha que fornecerá a alternativa emancipadora.

Pode-se argumentar que os professores da rede pública de ensino se veem espremidos no meio termo entre a falta de esperança em seus alunos e a preparação deles para o mundo (educação para a vida). E esse educar para o mundo (para a vida) não implica uma educação para a consciência de mundo, mas sim em educar para o mercado. Como poderíamos esperar os ideais de uma educação inclusiva e transformadora se os próprios professores não foram socializados para ela? Mézáros (2010) lança a pergunta: para que serve o sistema educacional senão para lutar contra a alienação? No entanto, o

¹³ A discussão sobre emancipação política e humana resgatada por autores como Mézáros e Tonet é realizada por Karl Marx em “A Questão Judaica”, versão brasileira: Centauro Editora 2007.

próprio sistema educacional está mergulhado em um processo de alienação profundo. O autor aponta para a possibilidade de emancipação humana, no entanto, nem a emancipação política está sendo alcançada no caso brasileiro, em especial no Distrito Federal, por exemplo.

Mészáros (2010) acredita que as soluções educacionais não podem ser formais, mas sim essenciais. Precisa-se ser confrontado todo o sistema de internalização com todas suas dimensões visíveis e ocultas. Para o autor, necessitamos de uma contrainternalização que não se esgote na negação, como também de um controle consciente do processo de reprodução social. Soma-se a essas demandas a necessidade de valorização do sujeito em primeiro plano e não apenas de seu produto.

Acredito que a alternativa para o sistema deva levar em conta as distintas formas não apenas de produção da vida material, mas também das relações sociais. Mudar a forma produtiva sem mudar as formas de supressão da alteridade do outro não implica uma sociedade mais justa. O que ocorre é que o sistema está tão internalizado e tão introjetado que de fato apenas um processo massivo de contrainternalização poderia contribuir para um melhor quadro.

Émile Durkheim, um dos fundadores da Sociologia, tinha como questão central compreender a coesão social. O autor acreditava que o problema das desigualdades sociais não se encontrava nas formas produtivas, mas sim nas relações sociais. Para ele, a finalidade da Divisão Social do Trabalho é fazer com que as pessoas cooperem entre si (DURKHEIM, 1999). Não haveria a luta de classes antagônicas como afirmava Marx, mas sim uma divisão do trabalho que inserisse cada indivíduo na sociedade de maneira diferente. O trabalho que o sujeito produz/executa se faz útil aos outros membros da sociedade, assim como ele também necessita do trabalho e da produção que os outros realizam. Além de manter a coesão social, a divisão do trabalho resultaria no aumento da força produtiva, no aumento da habilidade no trabalho e no rápido desenvolvimento intelectual e material das sociedades.

Durkheim entende, para além de seu otimismo exacerbado, que não seria o instrumento utilizado para a acumulação que importava que as pessoas fossem escravizadas, mas sim certos desejos particulares destituídos de freios morais que levariam a isso. A

humanidade, ao longo do tempo, continuamente escravizou seus iguais e continua escravizando, seja o modo produtivo qual for. Não são os sistemas produtivos que escravizam, mas as relações sociais criadas em seu bojo (DURKHEIM, 1999).

Esse é um dos motivos por ter aberto mão de fazer com que as condições econômicas (salariais) fossem o cerne da discussão. Tenho em conta que elas são de fundamental importância e estão presentes na presente discussão, mas não são nem podem ser centrais no recorte proposto que trata do reconhecimento simbólico e não do reconhecimento econômico. Para além de sistemas produtivos, nas palavras de Hobbes, *o homem sempre foi o lobo do homem*, como também “(...) *a agressividade não foi criada pela propriedade*” (FREUD, 1978b, p. 168). Todos os sistemas produtivos de que dispomos até hoje colocaram o ser humano como passível de ser explorado e escravizado por outro. É certo que a atual ideologia meritocrática prega um tipo de narcisismo em que o indivíduo reconhecido será aquele que melhor posição ocupar¹⁴, como também o excesso de estímulos diários cria atitudes *blasés* que fazem com que não nos importemos com o que aconteça à nossa volta, mas a referência precisa ser outra.

Ser avaliado e balizado socialmente por nosso aporte financeiro não faz com que a questão salarial deva ter maior medida para a discussão, pelo contrário, mostra o quão profunda estão as distorções de sentido em nossa sociedade. A questão salarial tem seu peso, mas não pode ser central. Central seria compreender o porquê de a questão salarial ser tão importante para a classificação social, o que novamente nos leva para nosso enfoque.

Durkheim (1999) acreditava que seria a partir do consenso e a partir da diferenciação social proporcionada pela divisão do trabalho, pela especialização das funções, que as pessoas se tornariam dependentes umas das outras e passariam a cooperar. A colaboração individual seria uma pequena parte do todo. O indivíduo sozinho não mais daria conta de todos os aspectos de sua vida, necessitando assim dos outros. É a partir da necessidade do outro que poderíamos construir uma sociedade possível. Para o autor, as instituições vão coagir e se impor sobre os indivíduos, essas são as características

¹⁴ Para uma melhor descrição do conceito de “guerra por lugares” ver Gaulejac (2014, p. 18).

imanescentes de suas estruturas. Resta-nos criar elementos, como também outras instituições que funcionem como freios sociais e morais com a finalidade de contrabalancear a atuação das forças coercitivas.

Segundo Durkheim, necessitamos assim das normas. Precisamos delas e necessitamos compreendê-las no sentido de que elas nos tenham um significado imanente. Temos de perceber o sentido de estar no mundo social, de colaborar e não de coagir. Será esse esforço que nos protegerá do arbitrário do outro. Sem as normas não vivemos juntos, desconfiamos do outro, não reconhecemos nem a significância nem as possibilidades de existência do outro (DURKHEIM, 1999).

Capítulo 5 - O Mal-Estar na Educação

5.1 *O Mal-Estar docente*

O conceito de mal-estar na educação tem influência do conceito de mal-estar da civilização e da Cultura de Freud, no sentido de que ao abirmos mão de nossas pulsões para que possamos viver em sociedade, estamos constantemente vivendo um dilema, um mal-estar fruto dessa adequação forçada ao sistema de normas de uma determinada cultura (FREUD, 1978b).

Para além do impasse pulsional freudiano, a concepção do mal-estar na educação vincula-se também ao desconforto conjuntural em que o professor se encontra: isolado em seu trabalho, sem apoio ou sem possibilidade de que suas angústias sejam reconhecidas, com extensas dificuldades em superar, nas palavras de Sobrinho (2002), *o trabalho pedagógico prescrito do trabalho pedagógico real*.

Dejours (2004) compreende a organização do trabalho a partir de duas dimensões, a prescrita e a real. O prescrito é o que foi planejado e estabelecido a priori. São as normas e manuais que dizem como o trabalho deve ser feito. No entanto, no ato de trabalhar, o profissional se vê obrigado a lidar com o que não está escrito (prescrito) em seus manuais, ele precisa lidar com o inesperado, com o imprevisto, com as falhas de infraestrutura e de pessoal, mas ao mesmo tempo lhe é cobrada a ação. Para o autor, sempre existe uma discrepância entre o prescrito e a realidade concreta da situação. Desse modo, o trabalhador precisa ressignificar o que lhe foi demandado, conseguir ultrapassar a linha que por vezes é intransponível pela forma como a organização do trabalho é posta. Por outro lado, trabalhar não é apenas encontrar formas de realizar o que é ordenado, é também e principalmente o ato de engajar a criatividade e a ação prática com o ato que se realiza.

O trabalho é aquilo que implica, do ponto de vista humano, o fato de trabalhar: gestos, saber-fazer, um engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir às situações; é o poder de sentir, de pensar e de inventar (...) o trabalho não é em primeira instância a relação salarial ou o emprego; é o «trabalhar», isto é, um certo

modo de engajamento da personalidade para responder a uma tarefa delimitada por pressões (materiais e sociais). (DEJOURS, 2004, p.28).

O sofrimento no trabalho, segundo Dejours, advém justo quando o trabalhador não consegue superar essa lacuna, fazendo com que o profissional experimente o fracasso (e por vezes impotência e incompetência), por não acertar e/ou cumprir com as expectativas. O autor argumenta que para poder superar o sofrimento, o trabalhador precisa ressignificar suas práticas e transpor as formas rígidas da regra sem que isso o coloque em risco, nem a seu trabalho. Segundo o autor, é a partir da busca por soluções, da inventividade posta em prática, que surgirá o prazer e a satisfação em realizar as tarefas do trabalho (DEJOURS, 2004).

No caso dos professores do Distrito Federal, romper essa lacuna é algo complicado, pois como apontam Canova e Porto (2010), não há o suporte institucional para as demandas pedagógicas; como também é relatado nas entrevistas não haver o apoio do corpo gestor ou dos coordenadores, nem mesmo (em vários casos) solidariedade entre os próprios trabalhadores. Dejours (2004) aponta que trabalhar é conviver, é saber viver junto. Para o autor, quando estamos em uma organização não é apenas para produzir, faz-se necessário também pensar junto e conseguir criar relações de convivência. Em relação aos professores, são feitas cobranças de toda ordem e o profissional, munido apenas de um parco arsenal teórico, sem uma dinâmica cooperativa real, não sabe como lidar com as vicissitudes práticas de seu ofício.

Mendes (2008b), por sua vez, enfatiza que para haver prazer no trabalho é preciso que o trabalhador se engaje com aquilo que faz, ressignifique seu sofrimento e o transforme em realização. No entanto, não há como ocorrer esse engajamento se não há o reconhecimento. Para a autora, o engajamento se faz a partir do percurso: contribuição do trabalhador – retribuição da organização – prazer no trabalho – trabalhador engajado.

De acordo com Silva (2011), o prazer no trabalho docente está relacionado com os objetivos que se alcançam com o processo educativo, das ações que perpassam a atividade laboral, da relação com os alunos. O sofrimento, por sua vez, advém da desvalorização profissional, do desrespeito, da impossibilidade de ver realizados os fins

da atividade profissional, das dificuldades enfrentadas no processo, das condições insatisfatórias para o exercício da profissão.

O sofrimento é determinado pela forma como cada professor apropria-se e objetiva-se nessas (e dessas) condições objetivas da profissão, que dependem também da subjetividade de cada pessoa. O adoecimento é um agravamento do sofrimento que imprime no corpo a repulsa deste em relação à organização e formas da atividade ocupacional (SILVA, 2011, p. 6).

Para Mendes, Araújo e Freitas (2008a), para além dos sofrimentos físicos, os professores vivenciam em seu cotidiano os sofrimentos psíquicos que se vinculam ao envolvimento afetivo demandado pela profissão. Para as autoras, independentemente do paradigma educacional pelo qual o professor se orienta, esse necessita criar vínculos com seus alunos para que ocorra o processo pedagógico. No entanto, ao mesmo tempo em que os vínculos afetivos possibilitam o processo de aprendizagem, eles também podem gerar sofrimentos aos profissionais. Tais sofrimentos podem advir quando seus alunos são reprovados, ou indisciplinados, ou revelam falta de interesse, ou quando as estratégias de ensino-aprendizagem não oferecem as respostas necessárias ao desenvolvimento dos alunos. Sobrinho (2002), seguindo por uma linha similar, argumenta que a profissão de professor é um ofício que favorece o estresse devido ao custo exigido pelo engajamento afetivo demandado aos profissionais para que consigam manter seus alunos engajados e envolvidos na escola, com a finalidade de garantir a aprendizagem.

Na ponta do mal-estar docente se encontra o esfacelamento profissional tanto físico quanto mental chamado por muitos pesquisadores como a síndrome do esgotamento, ou *burnout*. Para Codo (1999), a síndrome do esgotamento faz com que o trabalhador perca o sentido da sua relação com o trabalho, sentindo-se profundamente frustrado em relação ao ofício que realiza. Ela é condicionada pela junção das demandas impostas pelo campo de trabalho e das cobranças pessoais (particulares) em ser sempre melhor sem a possibilidade de falhar. Seu desenvolvimento pode ser lento e por vezes imperceptível, porém somático, o que faz com que o trabalhador perca o ânimo e a disposição, que pode culminar até no abandono da profissão (CODO, 1999).

O autor retrata a síndrome em três dimensões, a saber: a *exaustão emocional* em que o sujeito tem seus recursos emocionais esgotados, não conseguindo mais se doar afetivamente devido ao excesso de contato com problemas; a *despersonalização* que diz respeito ao endurecimento afetivo, ao desinteresse, à falta de sensibilidade do profissional para lidar com aqueles carentes de assistência; e, por fim, a *falta de envolvimento pessoal no trabalho* em que o trabalhador tem sua habilidade de realização no trabalho diminuída, apresentando uma forma de evolução negativa do seu ofício (CODO, 1999).

Para Aguiar e Almeida (2008), os professores que mais sofrem com a síndrome do esgotamento ou os mal-estares da educação são os que possuem maior expectativa quanto aos frutos de seu trabalho. Quando esses anseios se revelam impraticáveis, não por sua falta de capacidade, mas por todas as circunstâncias que envolvem o processo educativo, esses docentes se decepcionam com sua carreira e consigo mesmos.

Embora existam ações do sindicato dos professores do Distrito Federal (Sinpro-DF) que lutam até mesmo pela possibilidade de o professor poder adoecer¹⁵ e que haja na lei federal respaldo para o cuidado aos trabalhadores¹⁶, a verdade é que no âmbito escolar ou na instituição escolar não há um lugar de escuta, um espaço em que o sujeito fragilizado possa encontrar amparo, tampouco elaborar e relativizar suas histórias e angústias, relegando os docentes ao desamparo institucional. Pelo contrário, o que se vê na conjuntura atual é o recrudescimento do controle da profissão por conta do Estado e a tentativa, a partir de projetos de parlamentares, de conter, tolher, cercear e censurar a atividade docente, ao mesmo tempo em que se torna a educação um dos produtos mais rentáveis da economia nacional.

Para Nóvoa (1999), no aspecto macro, a escola não cumpriu sua promessa integradora, como também se vê incapaz de lidar ou combater elementos que perpassam seu dia a dia como a violência física e simbólica que acomete todas as escalas do processo educativo, fato que leva o profissional a constantemente ressignificar qual é seu papel ou até mesmo qual é o seu *ethos* profissional. A sociedade imprime e exige mudanças,

¹⁵ “Sinpro/DF - Uma experiência de atendimento à saúde dos(as) educadores(as)”. In: CNTE, 2010.

¹⁶ Decreto nº 1.254, de 29 de setembro de 1994, via Convenção nº 155 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

mas a realidade escolar demonstra atrasos e inaplicabilidades dos ideais e políticas públicas vigentes.

Na falta de onde ir ou que saída encontrar, os professores recorrem ao que lhes for possível: às consultas médicas que, via de regra, encontram respostas na medicação (AGUIAR; ALMEIDA, 2008), às mesas de bar como outra forma de tratamento, às igrejas, às terapias alternativas como yoga, etc.

5.2 Educação, Política e Ideologia

Se por um lado, busca-se na educação o lucro, por outro, busca-se o controle do processo educativo. A discussão a seguir tem o intuito de lançar luz sobre aspectos das elaborações de políticas públicas para a educação, em especial as que buscam cercar e/ou controlar aspectos do processo educativo e da organização educacional como um todo. Os projetos de lei citados são alguns dos inúmeros exemplos de que dispomos sobre o tema, que possuem maior aprofundamento na linha de investigação sobre planejamento e administração da educação. Tal perspectiva se faz importante para salientar como a estrutura, a forma como ela está montada e é gerida contribuem para o controle e para o sequestro da subjetividade dos trabalhadores, o que influencia em grande medida o sofrimento no trabalho.

Os Projetos de Lei de número 1411/2015 do deputado federal Rogério Marinho (PSDB-RN)¹⁷, 01/2015 da deputada distrital de Sandra Faraj (Solidariedade-DF)¹⁸ e 867/2015 do Deputado Federal Izalci Lucas (PSDB-DF)¹⁹ buscam levar a plenário o tema “*Escola sem Partido*”, que têm como proposta tipificar como crime o “*Assédio Ideológico*” praticado nas escolas públicas e particulares com penas de três meses a um ano de detenção, com aumento de 1/3 da pena se o ato for cometido por profissionais da educação. Um dos argumentos utilizados é o de que:

¹⁷ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1229808>
Acesso em: 29 jul. 2015.

¹⁸ Texto completo disponível em: <http://sandrafaraj.com.br/wp-content/uploads/PL-2015-00001-RDI-1.pdf> Acesso em: 29 jul. 2015.

¹⁹ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>
Acesso em: 29 jul. 2015.

O indivíduo em formação que não possui maturidade intelectual suficiente para fazer juízo de valor acerca de posicionamentos que lhe são apresentados, aproveitando-se o professor dessa situação de vulnerabilidade para impor seus convencimentos ideológicos. É vil a utilização da hipossuficiência intelectual por parte do professor, que goza da inteira confiança do aluno e de sua família para transmitir conhecimentos, para promover sua agenda ideológica pessoal. (BRASIL, 2015, p.4)²⁰.

O sindicato dos professores do Distrito Federal posicionou-se veementemente contrário a tais projetos que deliberadamente buscam controlar a atividade docente, sendo denominados pela instituição como “*PL da Censura*” ou “*PL da Mordaça*”. Adiciona-se a esse quadro a atual conjuntura política nacional e tem-se uma perspectiva futura deveras preocupante para a categoria. A luta é por melhores condições no dia a dia dos profissionais da educação, no entanto, o recado que é transmitido pelas vias oficiais é que cada vez mais será cerceado o ato de ministrar aulas. Fato é que se, por um lado, a luta é por melhores condições de trabalho, por outro o panorama para as conquistas do sujeito (e não apenas materiais) se torna cada mais enevado e coberto pelo obscurantismo.

O curioso, e o que mais salta aos olhos, são os pontos que colidem. Alguns dos políticos interessados na proposta da “*Escola sem Partido*”, inclusive quem a apresentou, o deputado federal Rogério Marinho (PSDB-RN) e o deputado Federal Izalci Lucas (PSDB-DF), afirmam ser necessário o controle sobre o assédio ideológico posto que os alunos não possuem maturidade intelectual suficiente para discernir sobre o que os professores lhes apresentam. No entanto, os mesmos deputados: Rogério Marinho e Izalci Lucas, que afirmam que os jovens são incapazes de discernir as coisas e que necessitam ser protegidos da doutrinação ideológica, são os mesmos deputados que votaram a favor da redução da maioria penal, que afirma justo o oposto, que o menor já tem pleno esclarecimento de suas ações e que por isso necessita responder à

²⁰Texto completo disponível em:

http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1330054&filename=PL+1411/2015 Acesso em: 29 jul. 2015.

justiça de forma similar pelos seus atos como qualquer adulto²¹. Para ser preso o jovem possui maturidade, para aprender, não²².

Por mais intrigante que possa ser o tema, ainda fica a dúvida se qualquer assédio intelectual/moral/doutrinário será considerado crime ou se apenas o que for de interesse dos congressistas. A promoção de religiões neopentecostais ou até mesmo da religião católica dentro das escolas, por exemplo, é um fato. Será que esse tipo de assédio seria também combatido, posto que vivemos em um Estado Laico ou seria tipificado com outro teor? De acordo com os textos dos Projetos de Lei, teoricamente o partido da situação, o PT (Partido dos Trabalhadores), estaria buscando nas escolas novos eleitores e pessoal para sua filiação. No entanto, os próprios deputados que dizem haver essa cooptação fecham os olhos para a cooptação via religião, uma vez que é fato que grupos religiosos se utilizam da fé e da moral cristã para conseguir eleitores e filiações aos seus partidos.

O Projeto de Lei 01/2015, de Sandra Faraj (SDD – DF), aponta em seu Artigo 1º, Inciso II a “*Liberdade de crença*”, porém no inciso VII há um ponto que contradiz o II: “*Direito dos pais a que seus filhos menores não recebam a educação moral que venha a conflitar com suas convicções*”. Se a liberdade de crença é um direito garantido por lei ela precisa ser dita na escola, no entanto, religiões universalistas pregam a intolerância em relação às outras crenças religiosas não hegemônicas. Então, se um pai de tal confissão não desejar que seu filho saiba da liberdade de crença de outras religiões que ele acredita ser errada e que fere sua moral, então, ao mesmo tempo em que ele garante seu direito pelo inciso VII, infringe a lei no inciso II. Tais exemplos são comuns quando alunos cristãos evangélicos se recusam a realizar tarefas que abordam a temática negra e

²¹ Quadro sobre como cada deputado federal votou no tema sobre a redução da maioria penal. Acesso em: 29 jul. 2015. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/parlatorio/veja-como-os-deputados-votaram-a-reducao-da-maioridade-penal-4694.html>

²² Doze grupos de pesquisa da Faculdade de Educação (FE/UnB) em um evento realizado nos dias 18 e 19 de junho de 2015 intitulado “*Teoria do Conhecimento em Educação e Materialismo Histórico-Dialético*” se posicionaram contrários à essas iniciativas que atentam contra a Liberdade de Ensinar e Aprender e à epistemologia do Materialismo Histórico-Dialético. Na sequência, o professor Erlando da Silva Rêses, do Grupo de Estudos e Pesquisa em Materialismo Histórico-Dialético e Educação (Consciência), foi convidado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados para Audiência Pública para discutir sobre Assédio Ideológico nas Escolas Brasileiras de Educação Básica, no data de 06 de outubro de 2015.

sobre religiões de matriz africana ou quando se trata de questões de gênero e sexualidade.

O mesmo exemplo poderia se dizer de um pai de religião de matriz africana ter professores (e a conjuntura escolar) de seus filhos lhe dizendo que sua religião é errada e que não são bem-vindos em sua comunidade - embora estivesse em seu direito, não há relatos de pais nessa situação indo recorrer às escolas. O que é visto de fato é a intolerância a qualquer proposta de se incluir, por exemplo, o estudo de outras formas religiosas que não sejam o cristianismo ou de abordar temas que ferem a moralidade cristã neopentecostal.

O texto do Projeto de Lei 1411/2015 do Deputado Rogério Marinho é dúbio e contraditório, apresenta uma série de gatilhos e disfarces, aparenta ser um texto que oferece abertura, mas que na verdade essa abertura é referente apenas, e somente apenas, se for condizente às práticas e crenças hegemônicas, com o uso de assertivas que são em alguns momentos verdadeiras (texto sublinhado), mas em um contexto completamente falso, apresentando soluções ainda mais complicadas, como a manutenção do *status quo*, por exemplo, uma vez que suas propostas condizem, segundo o deputado, com as expectativas da maioria da população.

Para eles [Partido dos Trabalhadores], é preciso calar a pluralidade, a dúvida saudável e substituir a linguagem, criando um ambiente onde proliferam mitos, inversões, clichês, destruição de reputações e conflitos desnecessários. Para o totalitarismo vingar, é preciso destruir a coesão social e as tradições da sociedade. Por isso, partidos autoritários necessitam calar a imprensa e os meios de comunicação, dominar o sistema de ensino, estabelecer a voz única, enfim, a hegemonia decantada por Antônio Gramsci (filósofo e político Italiano - 1891-1937) (BRASIL, 2015, p.3)²³.

Quais seriam a pluralidade e a dúvida saudável que estão sendo caladas? Quais seriam esses clichês e inversões, quais os conflitos que seriam desnecessários?

²³ Texto completo disponível em:

http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1330054&filename=PL+1411/2015 Acesso em: 29 jul. 2015.

Há correntes do partido dos trabalhadores que nomeiam seus inimigos e pregam guerra aos que pensam como a maioria da população brasileira em temas como segurança, educação e valores da família: “a mobilização de iniciativas reacionárias e regressivas em relação aos direitos da juventude, dos/as negros/as, das mulheres e dos/as LGBT, como a que foi colocada em movimento pelas bancadas neoconservadoras do Congresso Nacional: tentativa de reduzir a maioridade penal e de bloquear o fim dos autos de resistência, a legislação sobre a legalização do aborto, a legislação que criminaliza a homofobia”. (BRASIL, 2015, p.3).

Para o deputado, os “conflitos desnecessários” são colocar em pauta a questão dos direitos da juventude, da temática negra, das questões das mulheres e de gênero, de sexualidade, sobre a redução da maioridade penal, criminalização da homofobia, dentre tantos outros. De acordo com o deputado, o partido de situação age contra o pensamento da maioria da população brasileira quando busca dialogar sobre esses temas que dizem respeito justo à pluralidade, liberdade de pensamento e opinião ideológica que o deputado argumenta defender.

Jamais a sociedade deve aceitar essa forma estrita e tacanha de política, a liberdade é um bem precioso para a Democracia, o respeito às Leis e ao progresso econômico. É dever cívico dos representantes do povo, defender com vigor e altivez a liberdade de pensamento, de opinião e ideológica.

As instituições de ensino, em sua essência, deveriam ter por objetivo precípua fornecer àqueles que atendem aos seus bancos o amplo acesso ao conhecimento. O amplo acesso ao conhecimento passa necessariamente pela apresentação por parte dos professores de todas as vertentes ideológicas, políticas e partidárias, sem distinção, fazendo com que o aluno, desprovido de experiências e de maturidade intelectual, possa formar suas convicções a partir de conhecimento profundo e amplo.

O que se observa hodiernamente no Brasil é o total desrespeito e afronta ao direito dos alunos em formar suas convicções a partir de experiências pessoais e baseadas na formação provida pela família e pela religião que adota. Têm-se observado inúmeros casos de jovens que são doutrinados, muitas vezes com argumentos falhos e dados inventados, com o único

objetivo de arregimentar indivíduos para compor os movimentos de apoio a essas doutrinas. Mais grave ainda é o cometimento dessa ação criminosa para arregimentar novos afiliados para partidos políticos. (BRASIL, 2015, p. 3 - 4).

O deputado Rogério Marinho argumenta sobre a necessidade de os alunos criarem suas convicções a partir de suas experiências pessoais, família e religião. De certo modo, mesmo uma afirmação complicada como essa não seria de toda falsa (mesmo sendo). No entanto, ela se torna falaciosa, uma vez que o próprio deputado busca cercear o diálogo e a pluralidade, argumentando ser uma doutrinação a forma de pensamento diferente da sua, fazendo com que apenas se torne válida a educação proveniente da família e da religião do estudante (e contando que essa seja a cristã). Tem-se aqui um ponto muito particular e caro à presente investigação.

Um dos pontos que tem mais acometido os professores é a necessidade de ter de educar seus alunos (educação no sentido de construção de valores morais). Essa educação, de fato, deveria vir de casa, mas esse papel já foi outorgado à escola. No entanto (e esse é o ponto que gera mais sofrimento), essa educação que o professor deve oferecer não pode ser referente às suas próprias convicções ou suas questões de civilidade, pluralidade e ciência, mas sim de acordo com o que os pais (ou escolas) gostariam que ela fosse feita.

Temos assim uma situação que gera um desconforto enorme entre as escolas e a comunidade. Os pais, por uma série de fatores, seja de ordem econômica ou de tempo ou até mesmo de vocação, em grande medida não conseguem oferecer essa forma de educação aos seus filhos. Alguns pais até pagam vultosas quantias a centros de ensinos para que esses o façam e, assim, poderem se sentir menos culpados por relegarem à escola esse papel, uma vez que estão pagando e pagando bem caro. Outros, que desejam uma educação mais específica, de acordo com suas crenças religiosas, por exemplo, matriculam seus filhos em colégios confessionais, que, em teoria, teriam valores similares aos seus. Mas a grande maioria, seja do ensino público ou privado, deseja que a escola eduque seus filhos da maneira que eles, os pais, acreditam ser a correta, mas que não o conseguiram fazer, mas que acreditam que é um dever da escola realizá-lo. O deputado que teve seu projeto de lei mencionado, por exemplo, vem a público dizer que

a forma correta de se educar é a forma que tem sido feita, com os valores morais tradicionais da família brasileira.

O texto do deputado Rogério Marinho (PSDB-RN) é o perfeito exemplo do projeto histórico de educação que se tem no país. O de alienar, calar, constranger, privar do conhecimento público debates que promovam a cidadania de fato; eliminar as formas diferentes de se ver o mundo, dizer que temas que envolvam a maioria de nossa população como a temática negra e das mulheres, por exemplo, são algo menor, de uma minoria não representativa da população. Por fim, o deputado justifica seus atos e práticas como sendo os da maioria da população, como se sempre tivesse sido assim e como seria bom se fosse mantido assim para evitar conflitos desnecessários.

Tais fatos não são muitos noticiados, mas se há historicamente uma doutrinação em curso essa seria a doutrinação cristã e não qualquer outra que professe o deputado e seus correligionários. Não são os apoiadores de Gramsci (como citado pelo deputado) ou de qualquer outra linha da teoria e do pensamento social que, em um Estado Laico, buscam levar suas crenças a todos os povos mesmo que à força; que afirmam que há problemas sérios em ser mulher ou ter uma orientação sexual diferente da desejada; que têm imunidade tributária e possuem centros espalhados em cada recanto do país; que possuam seu lema impresso nas cédulas de dinheiro; que possuam imagens e símbolos de seus influenciadores no Congresso Nacional, em todas as assembleias legislativas municipais, estaduais e distritais, e em todos os tribunais desde os de primeira instância até o Supremo Tribunal Federal; que seu ensino nas escolas públicas seja oferecido de maneira obrigatória apoiada pela Constituição; que grande parte de seus políticos têm como maior trunfo não a aprovação de projetos que beneficiem a sociedade, mas sim o travamento de pautas e votações contrárias às conquistas sociais; dentre tantos outros exemplos.

Nós, seres humanos, temos receio do que não conhecemos. E se não formos instigados a novas descobertas não nos permitiremos conhecer o outro, o diferente. Se o conhecimento de outras realidades for cerceado abre-se espaço, de fato, para toda sorte de intolerância, e o medo que esse outro, indigno, roube nosso lugar faz com que cheguemos ao terror do outro, como aponta Castoriadis (2007), e aos tristes exemplos que estamos vivenciando nos dias de hoje como a violência gratuita contra a mulher, a

restrição do cuidado a essa mulher que sofreu de violência, atos homofóbicos, atos racistas como a queima de santuários de religiões de matrizes africanas, dentre tantos outros.

Tais fatos corroboram com a concepção de Pierre Bourdieu (2008) de que o senso comum é racista, uma vez que busca tratar as atividades e preferências do grupo dominante, em certa sociedade e em certo período de tempo, como sendo substanciais, como essência biológica ou cultural. Dessa correlação podemos visualizar a proposta de Castoriadis (2007) em que a aversão do outro passa à discriminação, ao desprezo, à raiva, ao ódio e por fim ao desejo de morte desse outro.

No âmbito político do ano de 2015 têm se tornado comuns algumas manobras em que se coloca em evidência temas que possuem grande furor de discussão, principalmente nas grandes cidades, para desviar a atenção de propostas ainda mais delicadas, que mexem com os planos de Estado, que normalmente não possuem sua aplicabilidade nas grandes cidades e que até o momento não são de competência do poder Legislativo, mas que envolvem enormes interesses corporativos e se vinculam diretamente com as questões de financiamento de campanha.

Temas postos em evidência como a ideia da *Escola sem Partido*; ou como a restrição do cuidado às vítimas de abuso sexual - PL 5069/13, de autoria de Eduardo Cunha (PMDB-RJ); ou até mesmo o PL da terceirização 4330/2004, dentre tantas outras, buscam, por meio do Legislativo, alterar ou retirar direitos já conquistados, com o intuito, para além de garantir vantagens, capital político e econômico aos seus autores, de desviar a atenção de propostas (votadas por vezes em sessões extraordinárias durante a madrugada) de grupos dentro do Congresso que desejam trazer para si, para o poder Legislativo, as atribuições que são do Executivo. Como o caso do controle da demarcação de terras indígenas (Proposta de Emenda à Constituição - PEC 215/00), por exemplo, que se arrasta desde o ano 2000 e que os congressistas da ala ruralista são pressionados por seus investidores para trazê-la para o poder Legislativo. Outro caso similar é o do Projeto de Lei 1610/96 do Senador Romero Jucá (PMDB-RR), similar à PEC 215/00, impulsionado pela mesma ala ruralista e com respaldo das grandes mineradoras, que busca regulamentar a exploração e o aproveitamento de recursos

minerais em terras indígenas e retirar o direito das comunidades sobre a opinião final acerca de propostas de mineração em suas próprias terras.

O panorama apresentado reflete as disputas no âmbito governamental por poder e controle da atividade docente via poder Legislativo. O que está sendo realizado com a educação não só em Brasília, como também em todo país, faz parte de um projeto para desqualificar o processo produtivo, sucateá-lo até o limite, para que depois os mesmos deputados argumentem sobre a falência do processo educativo e da necessidade de terceirizá-lo. Tal processo já se figura em estado avançado no estado do Goiás, em que a partir de 2016 já haverá as primeiras escolas totalmente terceirizadas; e no momento da escrita da presente dissertação há luta no estado de São Paulo para que 93 escolas não sejam fechadas. Infelizmente, esse panorama não tem acontecido só com a educação, mas em áreas estratégicas da sociedade, como a saúde, por exemplo. Não por acaso, junto da educação, a saúde é também uma área que apresenta enormes relatos de sofrimento e adoecimento no trabalho, combinados com péssimas condições trabalhistas.

Capítulo 6 – Procedimentos Metodológicos

6.1 A pesquisa

Na presente dissertação analiso a situação e o contexto dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal em seu dia a dia. Para tal, proponho de um lado uma abordagem que aponte para possíveis generalizações, como o caso do ressentimento da categoria; do outro, busco dar voz aos sujeitos, com o objetivo de apreender as formas de sofrimento no trabalho a que os professores estão expostos e como eles lidam com a situação.

Utilizo-me para tal empreitada de duas fontes de dados. A primeira delas tem caráter representativo da categoria e leva em consideração a identificação, a trajetória profissional e as condições de trabalho dos professores. São os resultados da pesquisa intitulada: “*Trabalho e saúde dos professores da rede pública do Distrito Federal*” do GEPSAT – Grupo de Estudos e Pesquisa em Saúde e Trabalho (MENDES; ARAÚJO; FREITAS, 2008a)²⁴, que poderão contribuir para traçar inferências sobre como o professor, a partir de sua trajetória, identificação com o trabalho e das condições que dispõe, percebe se está em um processo de sofrimento/adoecimento e se de algum modo ele relaciona isso ao seu ambiente de trabalho (em que medida ele percebe a relação desse contexto com seu sofrimento e adoecimento), e se, em alguma medida, ele aponta/acusa para um *outro* as causas de seu sofrimento.

Na referida pesquisa (MENDES; ARAÚJO; FREITAS, 2008a), a coleta de dados se deu via questionário disponibilizado no sítio eletrônico do Sindicato dos Professores (Sinpro-Df: www.sinprodf.com.br) no período entre 16 de junho e 31 de agosto de 2008. As respostas dos professores foram enviadas de forma automática ao banco de dados da pesquisa sem a identificação do respondente. No tempo em que ficou disponibilizada a pesquisa, ocorreram 2.319 entradas, das quais 680 saíram do sistema de preenchimento sem responder a nenhuma das questões e 177 enviaram o questionário em branco. Desse modo, a amostra final contou com 1.462 professores. Utilizando um desvio padrão de 1,00 com nível de confiança de 95%, obteve-se erro de 5% da

²⁴ Uso dos dados gentilmente cedidos e autorizados pela professora Ana Magnólia Mendes.

verdadeira média populacional, permitindo assim que a amostra fosse considerada representativa da categoria. A pesquisa apontou que:

De um modo geral, os participantes têm em média 38 anos de idade, 13 de serviço na Secretaria de Educação do DF, 7 anos de serviço na Escola, 11 anos de serviço no cargo e 12 de tempo efetivo de regência. A maioria dos respondentes é do sexo feminino (62%), possui especialização (Pós-Graduação Lato Sensu) (38%), casado (39%), é o principal responsável por sua renda familiar (46%), possui contrato efetivo de trabalho (72%), precisou de atestado ou licença médica nos últimos 6 meses (50%), possui jornada de trabalho de 40 horas (67%), possui jornada ampliada (59%) e não exerce atividades além das de professor (61%). A maioria exerce função de sala de aula (62%), trabalha com ensino fundamental – séries iniciais (31%), leciona língua portuguesa (16%), está lotado em escola da rede pública – ensino regular urbano (32%), está atualmente ativa (69%) e trabalha no turno matutino (57%) (MENDES, ARAÚJO e FREITAS 2008a, p.12).

Escolhi trabalhar com dados secundários, embora eu também tenha realizado a produção de dados primários, pela necessidade de poder argumentar com pontos que fossem representativos da categoria e que, no limitado período de tempo do mestrado, seria inviável de conseguir tais informações sozinho.

A segunda fonte de dados foi obtida por meio de entrevistas semiestruturadas a partir de relatos de trajetórias de vida, com três professoras da Secretaria de Educação. A escolha das professoras foi feita de maneira aleatória, no entanto, era desejável que houvesse relatos de professores que não apresentavam afastamento do trabalho em virtude de adoecimento laboral e outros, sim, que relatassem essa queixa. Pelo fato de as queixas de sofrimento no trabalho terem maior proveniência em escolas de ensino fundamental, séries finais, foi escolhida uma escola dessa modalidade em uma cidade satélite do Distrito Federal. Entrei em contato com o diretor da escola selecionada e lhe perguntei se haveriam interessados em contribuir para a pesquisa. Expliquei-lhe sobre os objetivos da pesquisa e sobre como seriam encaminhadas as entrevistas, como também dos prazos que eu tinha para a execução; da necessidade de haver professores com e sem relatos de afastamento. Dois dias depois obtive resposta da escola sobre o interesse de uma professora que não acusava relatos de adoecimento e afastamento em virtude do

sufrimento laboral e de outras duas que relataram adoecimento e afastamento do trabalho. A produção dos dados das entrevistas foi realizada por meio de captação de áudio fora do ambiente e do contexto escolar, com entrevistas em profundidade, realizadas entre os dias 16 e 19 de novembro de 2015, com o seguinte roteiro de entrevista:

6.1.1 Roteiro de Entrevista

Trajetória de Vida

1. Fale sobre sua trajetória de vida (origem, infância, migração sua ou de seus pais, adolescência, escola/educação, houve algum tipo de ruptura?)
2. Relação com os pais
 - O que eles faziam?
 - O que eles desejavam para os filhos? Eles conseguiram?
 - Projeto individual
 - Projeto parental
 - Valores familiares
3. Trajetória profissional dos pais
 - O que você vê de similar ou de diferente no seu contexto e no contexto de seus pais?

Trajetória Profissional

1. Relação com a docência
 - Quais foram os motivos pela escolha de ser professor(a) da SEDF?
 - Como opera o dia a dia no trabalho: colegas, familiares, expectativas, frustrações...?
2. Relação com trabalho
 - Experiências profissionais: fale sobre sua experiência profissional
 - Planejamentos e expectativas.
 - Sentido do trabalho: Qual o ideal do trabalho para você? O que o trabalho representa em sua vida?
 - Quais os retornos esperados pelo trabalho?
 - Você se sente realizada? Identifica-se com sua escolha profissional? Se não, o que é necessário para que esta realização aconteça?
 - Você acha que seu trabalho fornece condições para a realização profissional? Se não, por que não é bom? O que faz com que não seja bom?

- O que é ser professor para você?
- Você possui algum relato de sofrimento no trabalho? Se sim, quais foram as experiências e como você lidou com elas?
- Como você acredita que a escola, seu ambiente de trabalho, influenciou ou causou ou até mesmo agravou seu sofrimento? Em que sentido?
- Você tem algum tipo de suporte ou apoio para evitar o sofrimento e/ou adoecimento? Houve pessoas em que você pudesse se apoiar?

Idade:

Cargo na SEDF:

Estado Civil:

Local de Moradia:

Renda Familiar:

A análise dos dados foi realizada sob a ótica da Sociologia Clínica e da crítica à Gestão focada no utilitarismo e na produtividade, na concepção de reconhecer a subjetividade do indivíduo e seu papel na ação social (GIRARD; GAULEJAC, 2013), preconizando as descrições e relatos de histórias pessoais, dando voz às participantes e permitindo situá-las em um contexto histórico e social. Tal opção metodológica possui potencial transformador e reconstituente do sujeito, pois ao relatar sobre sua vida, esse tem a possibilidade de rever e reconstruir sua trajetória, tornando-se autor de sua história.

Um ponto importante para a análise é sobre como é feita a mediação entre os sujeitos e suas angústias. Para Pagês (1987), a forma como a mediação é realizada atualmente nas organizações reflete o processo que transforma uma contradição individual subjetiva em uma contradição interna às políticas das organizações. A contradição e a solução propostas pelas organizações estarão na estrutura e não nos indivíduos, esses precisarão se adequar a elas. A mediação buscará introjetar nos indivíduos as contradições que são internas à organização, mas que lhes são externas; levando-os a crer que tais contradições lhes são imanentes e que precisam introjetá-las como se fossem suas. Um exemplo bem específico desse tema é sobre como o professor deve a todo custo tentar manter seu aluno, mesmo desinteressado, em sala de aula, pois poderia ser muito pior se o jovem estivesse na rua. É função do professor que o aluno esteja em sala de aula,

independentemente do que a conjuntura apresente. Se o aluno não está presente a culpa é do professor, e não da estrutura.

Para Martins (2012), na Psicodinâmica do Trabalho, as formas como são encaminhadas a mediação vinculam-se a instrumentos de defesa de que os sujeitos podem se utilizar e da mobilização subjetiva que poderá permitir ao trabalhador a conscientização de uma inteligência prática, de ampliar seu espaço de discussão e melhorar a cooperação.

Capítulo 7 – Análise dos Dados

7.1 Perfil das entrevistadas

Foram realizadas entrevistas com três professoras: uma que não houvera relatado adoecimento nem afastamento em virtude do sofrimento no trabalho e outras duas que sim, que se ausentaram do trabalho em virtude de adoecimento. O número de entrevistas se enquadra na proposta da Sociologia Clínica de realização de grupos de intervenção de até dez participantes. Suas identidades não serão reveladas em consonância com o acordo de confidencialidade firmado entre as partes investigador/informante.

Todas são professoras da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), possuem nível superior em suas respectivas áreas (Artes, Biologia e Matemática) e duas delas começaram a lecionar para a Secretaria de Educação antes mesmo de obter o diploma de curso superior. Cerca de dez anos atrás ainda era possível assumir o cargo de docência desde que parte do currículo acadêmico já estivesse concluído e que o candidato assinasse um termo de compromisso afirmando que, no prazo de até dois anos, teria concluído a graduação. Nessa época ainda havia a classificação dos professores da Secretaria em A, B e C. Hoje, com a nova LDB, essa modalidade foi abolida. Qualquer professor, para poder assumir o cargo, seja efetivo ou temporário, necessita ser graduado (ter licenciatura plena); e já entra no quadro da Secretaria como docente categoria A.

As três professoras estão atualmente em sala de aula. A primeira delas recém concluiu uma pós-graduação em Direitos Humanos e Diversidade na UnB e pensa sobre como conseguirá aplicar, em seu ambiente de trabalho, o projeto que apresentou como requisito para a obtenção da titulação. A segunda, no momento, pensa em seguir na Secretaria, mas deseja, para outro momento, realizar novo concurso para uma área que lhe permita ter mais tranquilidade. A terceira, por sua vez, recém retornou do afastamento por adoecimento psíquico. No momento ela mais pensa em como conseguir trabalhar (seu psiquiatra não sugeriu seu retorno ao trabalho) do que mudar de profissão ou de realizar agora uma pós-graduação.

As três professoras têm 36, 34 e 40 anos respectivamente (entrevistadas 1, 2 e 3), possuem aproximadamente dez anos de regência na Secretaria de Educação, e

aproximadamente cinco anos na escola em que lecionam²⁵. As entrevistas duraram respectivamente 50 min, 1h07min e 1h20min de duração, nas quais foi concedida a palavra às professoras, em molde semiestruturado, para que realizassem uma narrativa de suas trajetórias, tanto pessoal, quanto profissional. As professoras foram informadas dos propósitos da pesquisa, como também lhes foi apresentado o termo de confidencialidade. As entrevistas foram analisadas sob a ótica da Sociologia Clínica já mencionada no capítulo anterior.

7.1.1 *Perfil Individual*

- Professora Entrevistada 1: 36 anos, nascida e criada em Brasília, no Plano Piloto, cidade em que morou até o presente ano de 2015 quando se mudou para o Cruzeiro para viver com seu companheiro. Mãe paranaense e pai maranhense. Vive em união estável, professora licenciada em Artes Plásticas pela Universidade de Brasília. Ingressou na SEDF em 2005. Recém concluiu uma pós-graduação em Direitos Humanos pelo Instituto de Psicologia da UnB. Já possuía outra pós-graduação em Arte-terapia. Renda familiar de sete mil reais. Atua desde 2009 na mesma escola.
- Professora Entrevistada 2: 34 anos, nascida e criada em Taguatinga, cidade em que morou até os 20 anos quando saiu de casa para morar sozinha. Mãe paraibana e pai goiano. Casada, reside hoje no Mangueiral. Professora licenciada em Biologia pela Universidade Católica de Brasília, atualmente trabalha com Ensino Especial (oficina sociopedagógica). Ingressou na SEDF em 2001, mas pediu exoneração em 2003 para finalizar o mestrado e apenas retornou em 2007 em novo concurso. Possui mestrado acadêmico e doutorado em Biologia Molecular, ambos pela Universidade de Brasília, e especialização em gestão escolar. Renda familiar de doze mil reais. Atua desde 2009 na mesma escola.
- Professora Entrevistada 3: 40 anos, nascida em Brasília e criada na Ceilândia. Reside hoje no Mangueiral. Mãe e pai (origem da mãe não informada, pai paranaense) se conheceram em Goiânia. Solteira, dois filhos, professora licenciada em Matemática

²⁵ De acordo com a Unesco (2004), a média de idade dos professores da Educação Básica no Brasil é de 37,8 anos. Mendes, Araújo e Freitas (2008a) assinalam para a média de 38 anos, no Distrito Federal.

pela Universidade Católica de Brasília. Ingressou na SEDF em 2004. Possui outra graduação, mais antiga, em Ciência da Computação. Renda familiar de cinco mil e quinhentos reais, seu salário é a única fonte de renda da sua família. Seu ex-companheiro, embora presente na vida dos filhos, não lhe paga pensão. Atua desde 2013 na mesma escola.

Dos motivos que as levaram a serem professoras, de certo modo lhes figura como algo que lhes ocorreu pelo encaminhamento que tiveram de suas graduações, fruto também da necessidade e das circunstâncias. As entrevistadas 1 e 2 fizeram apenas licenciatura em seus cursos (sem o título de bacharel). A entrevistada 3, antes de obter a licenciatura em Matemática, já era graduada em Ciência da Computação.

Apenas a entrevistada 1 seguiu uma orientação profissional semelhante à dos pais. A mãe da entrevistada foi e continua sendo professora, mesmo após a aposentadoria. Ela relata que sempre gostou de crianças. Com o início de seu estágio docente durante a graduação (que realizou em uma escola particular), e depois com as oficinas e estágios que realizou em exposições promovidas pelo Banco do Brasil e pela Caixa Econômica Federal, teve consolidada a ideia de que gostava de trabalhar com o público e de que gostaria de poder trabalhar ensinando arte. Ao fim de sua graduação ela tinha em mente que ou viveria de arte ou seria professora. No entanto, não gostaria de dar aulas em escola particular, assim participou do concurso para a Secretaria de Educação, no qual foi bem classificada e lá permanece até hoje. Embora já tivesse trabalhado em outros lugares e agências com exposições, galerias e oficinas (estágios e trabalhos temporários), foi de fato seu primeiro emprego estável e de salário satisfatório. Por mais que gostasse dos trabalhos *freelances*, ela desejava também a estabilidade.

A entrevistada 2 aponta que a escolha da docência ocorreu em virtude de suas necessidades. Seu sonho era ser pesquisadora, mas a vida de morar sozinha e de ter contas para pagar desde os dezoito anos a fizeram sempre ter que dar aula, pois era também parte das possibilidades de trabalho que lhe apareciam em virtude da sua formação. Era a forma mais rápida e “fácil” de conseguir um trabalho estável. Não que ser professor seja fácil, mas sim de ascender à carreira de professor. Para tal ela não precisaria nem estar formada. Ao mesmo tempo, tinha consciência de que apenas o diploma de bacharel não a possibilitaria, naquele momento, obter a fonte de renda que

necessitava, fazendo com que a licenciatura fosse o meio para alcançar esse fim. Desse modo, desde os dezessete anos já optara apenas pela licenciatura (sem o bacharelado), pouco depois conseguiu aprovação na Secretaria de Educação antes mesmo de se formar, tendo necessidade apenas de terminar sua graduação dentro do prazo dos dois anos seguintes.

Após o início do mestrado, porém, pediu exoneração do cargo para seguir a vida acadêmica. Realizou o ciclo de graduação e pós-graduação em sequência, sem pausas: graduação, mestrado e doutorado. Perto do fim do doutorado buscou uma vaga em uma pesquisa internacional, passou em todas as etapas, mas não conseguiu aprovação na língua inglesa. Na busca pela estabilidade optou por retornar à Secretaria, cargo que ocupa até hoje.

A entrevistada 3 apontou que os motivos que a levaram a ser professora foram uma mistura entre a necessidade de um emprego e a possibilidade de dar aula. Formada em Ciência da Computação, gostava muito da Matemática. Após o nascimento do segundo filho viu-se severamente desatualizada para continuar com a Ciência da Computação, mas desejava muito e precisava trabalhar novamente. Sempre gostou de Matemática e uma amiga lhe ofereceu a possibilidade de fazer uma parceria e assumir uma turma em um pré-vestibular. Com o tempo, após ter-se consolidado como professora de matemática em pré-vestibulares, retornou à universidade para realizar a segunda graduação, já na disciplina que leciona até hoje. Antes de terminá-la conseguiu aprovação no concurso da Secretaria de Educação, assumindo assim a vaga ao assinar o termo de compromisso da antiga modalidade de docência que havia.

7.2 Questão familiar

As professoras entrevistadas nasceram em contextos e espaços sociais distintos, embora relatassem pertencer a classes sociais semelhantes, classe média. Nas famílias das três entrevistadas o núcleo familiar se manteve, embora as três tenham relatado algum tipo de ruptura na família durante a juventude ou já na fase adulta (crises familiares graves, separações, rompimentos de vínculos, falecimentos de parentes do mesmo grupo como pais e irmãos, uso abusivo de drogas, dentre outros).

Apenas a mãe da entrevistada 1 trabalhou fora de casa (ou do núcleo familiar), exercendo a profissão de professora, ofício que realiza até hoje mesmo após a aposentadoria. A mãe da entrevistada 2 sempre trabalhou, mas em um negócio familiar (um açougue), em que era sócia e cuidava da parte administrativa e da contabilidade. Seu pai, muito conservador, nunca permitiu que ela trabalhasse fora.

Minha mãe nunca trabalhou fora do açougue, até por repressão dele. Ele é muito conservador, muito autoritário, do tipo que acha que o lugar da mulher é em casa cuidando dos filhos. Por anos ela foi a mulher que tava em casa, cuidando dos filhos e aguentava ele bêbado à noite. (Entrevistada 2).

A mãe da entrevistada 3, por sua vez, viu-se obrigada pelo marido (pai) a abandonar seu emprego de enfermeira para cuidar da casa após o matrimônio, fato que sempre a entristeceu e que lhe gera ainda hoje arrependimentos por haver aceitado tal posição. Mas que, felizmente, segundo a entrevistada, não consegue ficar parada e está sempre fazendo algo para vender.

O pai da entrevistada 1 é engenheiro e trabalha de forma autônoma. Já houve um período em que trabalhou para o governo, mas prefere a liberdade de poder escolher seus contratos e ser patrão de si mesmo. O pai da entrevistada 2 era dono, junto de sua mãe, do açougue da família, e há apenas dois anos se afastou do trabalho em virtude das sequelas do vício no álcool, e seu filho, seis anos mais novo que a entrevistada, assumiu o negócio em seu lugar. O pai da entrevistada 3, por sua vez, era eletricitista, pôde constituir sua empresa, mas hoje se vê afastado de sua profissão em virtude de uma grave lesão em sua perna que o impossibilita até de andar em certos momentos. A família espera que possa conseguir a aposentadoria em breve.

Quando lhes foi questionado se haveria alguma expectativa ou orientação da família quanto à educação e/ou direcionamento para uma carreira profissional, as entrevistadas apontaram que não, que os pais sempre insistiram e incentivaram para que estudassem, que terminassem os estudos e pudessem obter seu sustento, mas nada em específico. À exceção da entrevistada 1, cujos pais possuem curso superior, o grau de instrução dos pais das demais entrevistadas não compunha esse ciclo. Apesar de a mãe da entrevistada 2 não ter curso superior, todas as suas tias seguiram por um caminho similar ao seu,

realizaram o magistério e começaram a dar aula aos 17/18 anos, sendo desde cedo já professoras e independentes.

Desse modo, as expectativas quanto ao futuro de suas filhas perpassava o sucesso profissional via estudo, contudo os pais não sabiam como esse seria. A entrevistada 2, que possui elevada escolarização (especialização, mestrado e doutorado) afirmou que: *“Meus pais não pensavam que eu ia fazer mestrado, doutorado e que ia acabar na sala de aula com Ensino Especial. Na verdade, eu não imaginava isso, eu não esperava e sempre resisti em ser professora, tanto que pedi exoneração sem dó”*.

Sobre as questões da relação com os pais e dos valores familiares, a entrevistada 1, irmã do meio de três filhas, apontou como maravilhosa a relação com seus pais, em que tem todo apoio e amparo de que necessita. Revelou que eles comungam de espiritualidade, mas que não seguem nenhuma religião específica e que compartilham de todo amor e carinho quanto for possível a uma família ter. Considera-os seus exemplos e, para além de pai e mãe, os vê como amigos. Frequentemente viajam juntos para continuamente realimentar os laços familiares. O tipo de ruptura familiar relatado foram os episódios de sua irmã com um ex-namorado, que envolvia também seu filho e que causaram grande dor na família, mas que também colaborou para sua união.

Dos relatos apresentados, os pais da entrevistada 1, em especial sua mãe, também professora, foram os únicos que questionaram a escolha da filha. Se realmente era isso que ela queria, pois já conhecia como funcionava a Secretaria da Educação e toda a luta necessária para se conquistar o mínimo que seja. Mas a partir do momento de sua escolha, o apoio familiar foi imediato.

A entrevistada 2, filha mais velha com um irmão e uma irmã mais novos, relatou como muito boa a relação com sua mãe e péssima com seu pai. Apenas agora, que a situação de saúde de seu pai está debilitada em função do vício do álcool é que se aproximaram um pouco mais, mas ainda assim não apresentam um laço estreito, relatando que o pai não faz ideia sobre quem a filha era ou é. A relação entre eles sempre foi prejudicada pelo autoritarismo, machismo e vício do pai. Sua mãe, por sua vez, é considerada por ela o pilar da família, quem conseguiu dar sustentação, criar um meio termo entre as partes e manter, na medida do possível, a família unida. Quanto aos valores familiares,

havia o pensamento conservador do pai, enquanto a mãe comungava dos valores cristãos católicos. O tipo de ruptura familiar foi apontado como o vício do pai em álcool.

Meu pai sempre muito autoritário e muito conservador. Até uns quinze anos eu não tinha short, short curto. Tinha aquelas bermudas de cotton que vêm até o joelho e camiseta que tampava o bumbum. Era o tipo de roupa que eu tinha, calças. Saias curtas nem pensar. Mas nada naquele ar evangélico. Não era isso, era mais naquele pudor do sexo proibido, da exposição proibida; é muito mais nesse sentido do que de valorização da religião, tanto que meu pai é ateu, ele não vai em igreja nenhuma (...) Minha mãe sempre católica, e nós fizemos todo o percurso de catequese, primeira eucaristia, perseverança, crisma, tudo direitinho. Lá em casa nós somos sempre muito reprimidos pra falar de assuntos gerais, meu pai nunca soube dos meus namorados, minha mãe sabia (...) minha mãe sempre foi uma sustentação em casa. Meu pai nunca soube, nunca soube, foi conhecer namorado meu já com vinte anos, outro ano, dois anos depois saí de casa. Ele não participou disso, ele não sabe quem sou eu até hoje. Pra você ter uma ideia, eu tenho um *piercing* no nariz, eu furei quando eu saí, tem quinze anos que tenho esse *piercing*. Não tem um ano que ele olhou pra mim, olhou assim “*Você tem um brinco no nariz?*”. Eu falei eu não acredito que você nunca olhou pra mim (...) O nosso convívio é muito distante (Entrevistada 2).

A entrevistada 3, filha mais velha e com dois irmãos mais novos, relatou ser muito ligada aos seus pais, principalmente agora, são seu apoio em tudo que necessita, como também lhes ajuda em tudo que eles precisam, não fica um dia sem falar com eles e mesmo com a grande distância se visitam a cada dois ou três dias. “*Eles gostam de viajar, eles estão sempre indo pro Paraná, eles ficam lá um mês, dois meses. Esse ano eles não foram nenhuma vez justamente por causa das crises nervosas que eu tive, eles ficaram aqui o ano todo só por minha causa*”. Sobre os valores, ela aponta que os temas união, família e respeito sempre estiveram presentes. A prioridade de seus pais para os filhos sempre foi o estudo, que fizessem faculdade, tanto que ela apenas foi trabalhar aos vinte anos e por sua escolha, seus pais sempre lhe deram total apoio, desejavam que ela terminasse a faculdade primeiro. A ruptura familiar veio apenas anos depois, já adultos, com a forma como o irmão do meio levava seus negócios, que terminou por

envolver a empresa e o dinheiro do pai (sem seu consentimento), trazendo-lhe enormes prejuízos, fazendo-o perder tudo que sua empresa tinha. O sofrimento foi tanto que seu pai teve um derrame, e a família ficou arrasada. O irmão caçula não conversa mais com o irmão do meio por conta disso. Seu pai ainda conversa com o filho e termina por ajudar sempre que pode. Outra grande ruptura em sua família diz respeito à situação da saúde pela qual seu filho passou e que será discutida no tópico a seguir, pois envolve também sua relação com o trabalho.

7.3 Sofrimento no Trabalho

As professoras, de um modo geral, relatam que a relação com os colegas de trabalho é relativamente boa, mas mais em função das amizades que puderam construir, mas que é também, e em todo momento, conflituosa; pois sempre há algo a ser deliberado ou decidido, fazendo com que as opiniões sempre colidam. A entrevistada 1 relata que todas as quartas-feiras, dia de reunião geral, são extremamente cansativas e desgastantes justo por fomentar tanto desentendimento. Para ela, é muito mais difícil e complicado lidar com os colegas do que lidar com os alunos.

A entrevistada 2 aponta que, sem sombra de dúvidas, seu sofrimento e adoecimento se deram em virtude das relações com os outros professores. Por certo, ela chegou a ocupar o cargo de vice-direção e de direção da sua escola quase que por acaso. O antigo diretor de sua escola havia abandonado o posto, com seu vice assumindo. Desse modo, a vaga de vice ficou aberta e houve o convite à professora. Ela, por sinal, acabara de terminar seu doutorado e de assumir a carga de 40h na Secretaria. Por falta de opção de vice-diretor e por ninguém mais querer, ela aceitou colaborar. No entanto, oito meses depois, ela se viu como diretora, quando, novamente, o então diretor teve de abandonar o cargo por questões de saúde em sua família.

Aí eu fui pra direção, assim ó, no susto! De coordenação pra supervisão, pra vice-direção, pra direção. E entrei na direção assim, sem muito preparo da vivência. Foi em 2011. Fiquei 2011, 12 e 13... na direção e 14! Fiquei quatro anos! Em 14 que eu saí, em dezembro de 2014, ano passado.

Para a professora, talvez sua falta de experiência tivesse pesado para seu sofrimento, no entanto, a professora ficou no cargo por quatro anos, realizando nesse meio tempo uma pós-graduação em gestão com o intuito de se aprimorar e poder melhor gerir a escola. Mas ainda assim não foi suficiente. O grande problema, a seu ver, estava em como as pessoas se comportavam, principalmente os professores, e não na parte estrutural como um todo. Contribui com a situação o fato de sua escola ter crescido muito e em pouquíssimo tempo, partindo de poucas turmas com quase 500 alunos, para trinta e seis turmas, dezoito por turno, com aproximadamente 1500 alunos. Tendo também aumentado exponencialmente o quadro de professores.

O meu sofrimento em relação à escola, à sala de aula, é muito mais em lidar com a situação-problema da escola como direção do que como professor de fato, porque minha vivência em sala de aula na Ceilândia não era conflituosa. Eu tinha muito aluno mala, malandro, eu trabalhei à noite, né, na Guariroba, muito aluno que eu sabia que vendia drogas, que escondia dentro do telhado da sala de aula e que se faz um pouco de vista grossa pra lidar com essa situação. E eu tinha um controle emocional... Bom, tranquilo (...) mesmo sabendo do envolvimento dos meninos com drogas, com violência, com assassinatos, no envolvimento em vida de crimes precoces, sempre tive um equilíbrio tranquilo. Agora com a direção, para lidar com problemas, rivalidades entre professores, questões de estrutura física, administrativa da escola, é um universo muito grande, junta pessoas de todos os tipos e de diferentes níveis. Você vai tratar desde o pessoal da limpeza, da portaria, os professores, os alunos, os pais de alunos, a regional e os serviços que atendem à escola, que é o serviço de saúde e o serviço de segurança. É muita coisa, é muito problema e eu me senti desamparada, sem apoio na direção da escola... E sofri, e chorei... (Entrevistada 2).

7.3.1 Do Sofrimento

Muito do sofrimento vivenciado pelos trabalhadores, independentemente de sua área de atuação, não é relatado em suas falas, ou quando é relatado, as histórias dessas vivências não veem de imediato. Faz-se necessário que o sujeito elabore sobre esses afetos, que busque no que foi vivido os elementos que compõem sua dor. No caso das professoras

entrevistadas a mágoa não dita (ou até que foi dita, mas em outro momento da entrevista) ficou bem aparente. Pelo tom da professora 1 é muito claro que as circunstâncias que levam à perda de seus alunos lhe são muito dolorosas, mas também há muito de suas angústias que não foi relatado, mas que se tornavam bem perceptíveis pela sua fala.

A professora 2, em seu relato, em alguns momentos apontou haver certo acomodamento de sua parte por sua situação e certa frustração por não ter conseguido algo melhor, ainda mais devido à sua boa qualificação. No entanto, há traços de seu passado que foram narrados, mas que não tiveram seus pontos conectados. A entrevistada narrou haver divergências muito grandes em sua família. Era-lhe muito complicado seu relacionamento familiar, principalmente com seu pai, extremamente conservador, machista e dependente do álcool. Desse modo, a professora narrou que não havia vínculos entre ela e seu pai, seus irmãos eram muito mais novos que ela, o mais velho deles é seis anos mais novo, o que é muito significativo quando se é um jovem/adolescente. Sua mãe era o pilar da família, mas também tinha de enfrentar os dilemas de um marido que a diminuía e que ao mesmo tempo convivia com o vício.

Desse modo, desde muito cedo, aos 18 anos, a professora teve de buscar por seu próprio caminho, trabalhando já em sala de aula para pagar a faculdade (ela ingressou na faculdade aos 16). Seus pais apenas lhe pagaram até o terceiro semestre quando fez 18 anos, pois já estaria na idade para se virar por si só. Aos 20 anos saiu de casa e foi morar sozinha. Logo após terminar a faculdade ingressou no mestrado acadêmico, que por sua vez culminou com o doutorado, entrelaçados com períodos em que deu aula na SEDF e em outras instituições de nível superior. Por fim, a partir de 2007 se fixou de vez na Secretaria de Educação, dois anos depois concluiu o doutorado. Pelo seu relato, de 2009 a 2011 ela partiu do cargo de professora temporária (ela era professora efetiva de 20h noturno desde 2007 e professora temporária 40h no diurno), passando para jornada ampliada (quando se altera das 20h para 40h semanais), para coordenação da escola, vice-direção e direção.

Foi uma sequência de eventos não buscados, foram acontecendo (...) de 2009 a 2011 eu saí de contrato temporário, pra efetivo, pra carga ampliada e pra direção da escola, foi super rápido... E eu sofri muito... E chorei muito... No

início por falta de experiência de lidar com situações e depois com a própria equipe. (Entrevistada 2)

De certo modo, desde seus 18 anos até os 30 anos, a professora fez o que tinha de ser feito, assumiu postos que lhe pareciam e que lhe permitiam pagar suas contas, lutando para conseguir o dinheiro de que necessitava para sobreviver. Emendou uma pós-graduação na outra e seguiu pelo caminho acadêmico enquanto foi possível. Nesse meio tempo, dar aula sempre lhe aparentou ser o modo mais viável de lhe assegurar a subsistência, mesmo resistindo a tal profissão. Quando não era mais possível seguir pelo caminho da investigação, sem pensar duas vezes, consolidou o cargo de professora de educação básica, executando, a seu ver, um bom trabalho, mas sempre com certa ressalva de que poderia ter algo a mais.

A professora desejava ser veterinária e cientista quando mais nova, passou em Biologia na Católica, mas não foi aprovada em Veterinária na UnB. Embora tivesse apenas 16 anos quando de seu intento, não desejou realizar outro vestibular e assim confirmou vaga em Biologia na Universidade Católica de Brasília. Já na universidade, e depois em suas pós-graduações, desejava ser investigadora, seguir na profissão para a qual se preparou tanto, mas suas necessidades de subsistência, atreladas às complicadas questões de financiamento de pesquisa e da falta de estabilidade em faculdades particulares, conduziram-na a optar pela Secretaria.

Voltei em 2007 pensando que, querendo ou não, é uma situação muito estável na Secretaria; no concurso público, na verdade; não necessariamente na Secretaria... é que a Secretaria é fácil... eu vou julgar assim, pode até ser meio pretensioso, mas é um concurso fácil. Eu fui classificada bem nas duas vezes em que fui chamada. Claro, vou garantir alguma coisa estável e continuo dando as minhas aulas. (Entrevistada 2).

Tem-se uma relação tripla para a entrevistada, em que há o contentamento por ser servidora pública, ter sua estabilidade e sua carreira, por outro lado, há a frustração por não ter conseguido algo a mais, principalmente por seu histórico escolar. Em outra escala, há ainda o desejo por ter um trabalho que seja mais tranquilo, fora da educação, em um tribunal, por exemplo, em que não tenha de lidar com o excesso de carga

relacional que uma escola demanda, que tenha ar condicionado, que lhe pague bem e que seja perto de onde ela mora.

Talvez se possa argumentar que a professora em questão poderia ter se permitido um pouco mais na busca pelos seus sonhos, talvez seja até isso que traga sua frustração. Afinal, ela se permitiu apenas uma vez tentar ser veterinária e uma vez seguir com a carreira de pesquisadora. Mas o fato é que não dá para avaliar nem classificar, pois há também o relato da extrema necessidade de garantir a subsistência, e podemos ver diariamente com que frequência a força que a necessidade tem de acabar com os sonhos.

No entanto, por mais que haja certa frustração por sua profissão, é a partir dela que a professora recebe o reconhecimento pelo que realiza. Hoje ela é a referência para seus alunos de ensino especial e para suas famílias. Mesmo não tendo certeza quanto ao seu futuro e se mostrando insatisfeita em alguns aspectos, ela acredita fazer a diferença na vida deles, relação que não teria em outro tipo de trabalho. Esse talvez seja o principal motivo por ela não pensar agora em mudar de profissão. Em seu relato há a angústia em pensar no que poderia ter sido mas, ao mesmo tempo, vê as escolhas que fez como o caminho que tinha de ser trilhado para conseguir sua estabilidade. Talvez a vida de pesquisadora lhe fosse mais interessante, porém, hoje ela deseja mais a estabilidade e a tranquilidade de saber onde pode se ancorar do que as possibilidades atraentes e inseguras do mercado de trabalho privado.

A professora 3, em igual medida, apresenta em seu relato algo que não é, a priori, mencionado, mas que depois surge como o catalizador de seu sofrimento, adoecimento e afastamento do trabalho. Durante a entrevista, no início, enquanto ainda havia o estranhamento da relação pesquisador/entrevistado, a professora não se sentia à vontade, desse modo não trazia as coisas que lhe haviam ocorrido. No entanto, depois de passado o estranhamento, revelou-se a entrevista mais longa e com maior descrição de pormenores.

Quando lhe foi perguntado se em sua história familiar teria ocorrido algum tipo de ruptura, em princípio ela revelou que não. Mas depois, mais adiante, apontou para o enfraquecimento dos laços familiares com seu irmão em virtude de suas atitudes frente à

empresa de seu pai (eletricista e com uma pequena empresa familiar) que culminaram em seu derrame. Tal fato por si só já abalara, mas também fortalecera alguns vínculos positivos. Além do derrame, as marcas em seu pai se fizeram visíveis também logo após o ocorrido, pois logo em seguida ele começou a adoecer em virtude de uma lesão na perna que até hoje nunca sarou, tendo de ser afastado do trabalho, o que o entristeceu ainda mais.

No entanto, o que mais conduziu a professora para seu esgotamento extremo foi uma enfermidade no coração de seu filho mais novo e a completa falta de apoio e compreensão que encontrou na escola para lidar com a situação. Na Secretaria de Educação há um órgão para perícia médica, mas ele funciona simplesmente, de acordo com a professora, para vistoriar se os professores estão mentindo, ou não, quando apresentam um atestado.

Se o profissional for se ausentar do trabalho por mais de três dias ele precisa (mesmo doente) se apresentar a esse órgão para ser avaliado e ter seu atestado médico de afastamento validado. Se o órgão entender que não se trata de uma enfermidade de fato o trabalhador se vê obrigado a retornar às suas atividades. Se for até três dias no mês ele pode levar o atestado diretamente na escola quando retornar ao trabalho. No caso da professora, como era recorrente a necessidade do atestado de acompanhamento do filho, já havia superado a quantidade máxima (de três dias no mês, 15 dias ao ano) permitida aos professores de afastamento sem ter de levar o atestado ao órgão de perícia. Em sua opinião, o diretor de sua escola, por não querer se indispor com a regional de ensino, não quis abrir concessões para ela, fazendo-a se desdobrar com a situação.

Pela portaria Nº 40, de 11 de março de 2011, que rege sobre troca de atestados médicos fica decidido que:

A Secretária do Estado de Educação do Distrito Federal, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 172, do Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, resolve:

Art. 1º Ficam as chefias imediatas dos servidores da Secretaria de Estado de Educação autorizadas a receber atestados médicos e/ou odontológicos, emitidos no Distrito Federal e/ou em municípios que compõem a RIDE,

quando se tratar de licenças para tratamento da própria saúde de até 03 (três) dias no mês civil, no limite de 15 (quinze) dias anuais²⁶.

Desse modo, para a entrevistada, pelo fato da direção da escola não querer ter nenhum tipo de contratempo ou inconveniente com seus professores, ela se via obrigada a ir todos os dias nos quais seu filho necessitava de tratamento à Asa Sul, bairro ao centro da cidade, distante 30 quilômetros de sua moradia e do seu trabalho, passar a manhã em tratamento. Em seguida, perto da hora do almoço, percorria pouco mais de 10 quilômetros para levar o atestado de comparecimento médico ao órgão de perícia na Asa Norte para ser validado e de lá retornar os 30 quilômetros para o trabalho (suas aulas começavam às 13h), o que deixava ela e seu filho doente sem almoçar pela necessidade de realizar todo esse extenso trajeto, justo em hora de grande trânsito, para que ela não perdesse o valor a ser pago pelo seu dia de trabalho, nem chegasse atrasada para dar aula no turno da tarde. Seu atestado de comparecimento apenas valia para o turno da manhã.

Seu grande descontentamento com o diretor da escola foi o de ele não buscar compreender a situação em que ela se encontrava (ainda mais que no turno da manhã ela não dava aula), de obrigá-la a percorrer com o filho enfermo e faminto uma enorme distância para validar um documento que, caso contrário, a faria perder o pagamento de um dia inteiro de trabalho. Sua tristeza foi saber que a direção tinha conhecimento do que ela passava (seu filho corria risco de morrer) e não entender ou procurar ajudar em sua situação. Não foi mencionado, porém, pela entrevistada o porquê de os médicos apenas lhe darem um atestado pelo turno matutino e não para o dia todo ou então para todo o período de tratamento do filho, o que lhe permitiria ter mais tranquilidade para cuidar de seu filho e de si mesma.

A professora se via isolada e sem amparo por parte da direção. De certo modo, por mais que tivesse amigos na escola eles não percebiam a gravidade de sua situação. A professora então passou a se indispor com a direção em tudo, o que agravava ainda mais sua aceitação da parte deles, e contribuía para que eles não relevassem sua situação. Ao fim, vendo-se totalmente sem voz e excluída, a professora chegou ao seu limite, teve

²⁶ Disponível em: <https://blogdowashingtondourado.wordpress.com/2011/03/14/sedf-publica-nova-portaria-sobre-troca-de-atestados-medicos/>. Acesso em: 26 nov. 2015

estafas e crises nervosas, impossibilitada de continuar no trabalho, apresentando grave quadro de depressão.

A professora aponta para o diretor as causas de seu sofrimento. Não à sua pessoa e seu caráter, mas à forma como ele conduziu a situação. A entrevistada em questão aponta que outros professores relatam algo similar, que se o diretor gostar da pessoa, se ela for sua amiga, seu tratamento tende a ser mais compreensivo, se ele não gostar, não fará muito mais do que sua obrigação como profissional.

Pelas narrativas apresentadas, a ideia do trabalho ganha sentido pela possibilidade de realização de algo, pela possibilidade (ou não) de contribuir para algo (o que possibilita a diminuição de sofrimento no trabalho). Embora a profissão de professora possa ser tida como acachapante, as entrevistadas relataram que sua maior expectativa quanto ao trabalho que realizam é o desejo do reconhecimento do que fazem e de sua profissão.

Quando lhes foi perguntado sobre a possibilidade de mudar de profissão, elas relataram que se o fizessem não seria apenas pelo desejo de receber mais. A ideia de outra profissão surge como uma alternativa nem tanto financeira, mas de tranquilidade emocional e relacional; algo que contribua para a diminuição do excesso de informações e situações-limite que têm de confrontar diariamente. Sobre a questão da remuneração, o que mais as entristece é o fato de seu salário não condizer com a carga extensa e extenuante de trabalho, juntamente com as questões simbólicas e emocionais, com que têm de lidar.

A questão do salário pode representar para elas um fator de reconhecimento, uma vez que realizam um árduo trabalho e que o ato de receber mais denotaria um maior comprometimento da sociedade para com a profissão. No entanto, não seria o salário maior que faria as críticas às relações sociais existentes na escola serem menos dolorosas, elas talvez fossem apenas mais toleráveis. Sem alterar a estrutura não há como alterar as relações que ela engendra. Por terem mais de 10 anos de Secretaria de Educação talvez as professoras não tenham mais tantas expectativas quanto ao que a carreira delas possa ser ou se desejam mudar de profissão. O que elas apontam nesse sentido é que esperam que seus trabalhos possam ser mais tranquilos, seja na educação ou não, melhor ainda se a remuneração aumentar.

Analisando o que foi relatado, um maior complicador para o ofício de professor não é nem tanto a relação entre o trabalho prescrito do real (DEJOURS, 2004), mas sim do trabalho idealizado pelas próprias professoras e o trabalho real. Embora haja uma quantidade enorme de projetos nacionais para a educação, não há de fato uma cartilha de como ser professor. É “dada” ao docente a possibilidade de agir de acordo com o que acredita correto. Por certo há um extenso cronograma de conteúdo a ser ministrado, mas o professor tem a liberdade de realizar a divisão e de se utilizar das estratégias que considerar melhor.

De fato, pôde ser verificado que quanto mais as professoras tentavam aplicar técnicas mais recentes de aprendizagem, de inclusão e de mudança de consciência, mais havia o choque com aqueles que nada desejavam, seja do corpo docente, seja do corpo discente. E é nesse ponto que não conseguem realizar o trabalho que haviam idealizado; pelo fato de o trabalho real ter de ficar muito aquém do que desejavam. No entanto, quando há os vislumbres de conquistas, todo o trabalho se mostra recompensado e suas energias ganham sobrevida. Talvez o ofício de professor seja esse: de lutar diariamente e em várias frentes e jamais se dar por vencido. Algumas batalhas perderão, outras obterão conquistas maravilhosas, mas a duras penas. Em outras lutas serão excluídos até do processo e da possibilidade de lutar, em outras tantas serão enganados para lutar por uma causa distorcida. Resta saber como cada professor, a partir de suas defesas, lidará com essas batalhas.

7.4 Acolhimento e Sofrimento

O ponto central das entrevistas era o de apreender como o sofrimento de cada sujeito encontrava seus condicionantes nas relações de trabalho (Professora 1 - perda dos alunos, Professora 2 - relação com os professores e gestão da escola, Professora 3 - relação pessoal com seu diretor). Um ponto que saltou aos olhos diz respeito ao fato de todas as professoras apontarem que o estar em sala de aula não é o fator que lhes causa mais sofrimento, pelo contrário, é a contrapartida ao sofrimento, é a forma que elas encontram (a mediação) de obter prazer no trabalho. Praticamente todos os professores

esperam coisas boas para seus alunos e essa expectativa, quando se realiza, produz ganhos para os profissionais, atribuindo sentido para os que a realizam.

A sala de aula é, desse modo, o ponto de fuga do sofrimento no ambiente de trabalho, é o local de autonomia e realização profissional. No entanto, ela pode também ser devastadora justo por ser o local em que o docente mais deposita suas esperanças.

A maior dor que a entrevistada 1 sente, por mais que as questões estruturais lhe sejam também complicadas, é a perda precoce de seus alunos. Seja pelo abandono escolar, pela violência física e simbólica que seus alunos passam (tem sido regular o número de meninas que saem da escola em função de terem sua vida particular exposta no ambiente escolar, por meio das mídias sociais, a partir de fotos e vídeos íntimos), pelas drogas e principalmente pela morte prematura.

Para as professoras entrevistadas, a sala de aula se torna assim o local, para além de todos os problemas conjunturais, de acolhimento. De um acolhimento mútuo, pois para elas, do que grande parte dos alunos mais necessitam, principalmente os do ensino fundamental/séries finais (11 a 14 anos, podendo chegar até 18), é o amparo, é saber que a escola é o seu principal e mais construtivo meio de socialização. Não pelas aulas em si, mas pela construção de um espaço social que lhe possibilite criar vínculos positivos, em que muitos alunos tomam alguns professores e professoras como parâmetros de comportamento e referência, já que muitos, infelizmente, não o possuem em casa, ou se possuem são em outros termos.

Para as professoras é em igual medida. Para elas é apenas em sala de aula, dada às conjunturas engessadas da organização da educação, que poderão fazer a diferença na estrutura educacional, que seu trabalho apresentará sentido e resultados. Assim, se algo não vai bem em sala de aula, se as professoras não conseguem alcançar seus alunos, se elas os perdem de maneira abrupta e prematura, isso lhes causa uma enorme dor e desorientação. É como perder alguém que se aprendeu a compreender e amar. Esse é o ponto em que a professora 1, com os olhos em lágrimas, se sente mais frustrada em relação ao seu ofício.

No emprego sempre tem um momento de frustração depois dos períodos de greve, né... (longa pausa) E sei lá... Quando eu tenho um aluno assassinado

ou alguma coisa assim... (longa pausa) Desculpa... Esses... Acho que são minhas grandes frustrações... Frustração de não ser, não ter um trabalho reconhecido pela sociedade, apesar de você saber que seu trabalho é bom e você ver seus alunos muitos deles morrendo, indo pra um caminho que a escola não consegue resgatar, e aí dá essa sensação de impotência assim... Você não poder ajudar crianças que você vê que estão indo por um caminho que não tem volta e você não pode fazer nada... (pausa na entrevista). (entrevistada 1).

Para as professoras 2 e 3 é bem clara a função do professor, é ser formador de opinião. A professora 1, para além de buscar formar a opinião de seus alunos, ela busca ser o modelo, principalmente para suas alunas, para que possam desde cedo aprender a desconstruir as noções e os papéis que são tão duramente impregnados nas mentalidades, como o machismo do dia a dia, o aspecto negativo atribuído à cor da pele, ao tipo de cabelo, à orientação sexual e religiosa, dentre tanto outros. Preconceitos e práticas depreciativas que passaram a ser comumente denominados por *bullying*²⁷ e que acometem duramente adolescentes e jovens, trazendo-lhes sofrimento, condicionando possíveis transtornos à saúde.

Ficou evidente pelas entrevistas realizadas o desejo de reconhecimento que as professoras almejam, sendo esse reconhecimento relatado em três aspectos: alunos/escola, cônjuge/família e sociedade. Desejo de serem respeitadas e reconhecidas tanto pelos alunos quanto pela escola como um todo, o que envolve também o sentimento de utilidade; der ter o apoio de seus cônjuges, pais e filhos quando da fragilidade proveniente de situações dolorosas advindas do trabalho, como também de seu apoio e aceitação sobre seus projetos e anseios para a escola; e de reconhecimento da sociedade, seja na forma de como a carreira de docente é encarada, seja no melhor pagamento de vencimentos. A teoria aponta que se há essa valorização do profissional e seu reconhecimento, haverá também, e em grande medida, a apropriação por parte dos sujeitos de uma identificação de si enquanto trabalhadores, revelando o sentimento de

²⁷ *Bullying* refere-se a todas as formas verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente e são exercidas por um ou mais indivíduos, causando dor e angústia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender, sendo realizadas dentro de uma relação desigual de forças ou poder.

Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm>. Acesso em: 16 nov. 2015.

pertencimento a uma realidade e o sentimento de utilidade, de que seu trabalho possui um sentido e um fim.

7.5 Da Análise

As professoras apontaram para as dificuldades do dia a dia, como o estar na escola e como pode ser difícil e complicada a convivência com os outros professores. Relataram sobre suas dificuldades, sobre os pontos positivos e suas frustrações. De certo, havia o enorme desejo por mudança, de conquistar o reconhecimento enquanto profissional e categoria, mas o modo como essa conquista seria encaminhada não foi mencionado.

É nesse ponto que se torna pertinente a discussão sobre um possível ressentimento de classe. Como mencionado no capítulo 2, a forma como a organização da educação está montada promove uma espécie de sequestro da subjetividade dos professores; por exemplo, ao mesmo tempo em que oferece o disfarce da autonomia do professor em sala de aula e da possibilidade de decisão sobre assuntos escolares nas reuniões pedagógicas, submete-os às pressões dessas escolhas e de toda carga simbólica por elas envolvidas, fazendo, nas palavras de Faria (2013), que tenham de enfrentar de forma resignada as condições físicas e psicológicas que estão cada dia mais precárias.

Para Faria (2013):

O sequestro da subjetividade por parte das organizações consiste em apropriar-se, planejadamente, através de programas na área de gestão de pessoas, e de forma sub-reptícia, furtiva, às ocultas, da concepção da realidade que integra o domínio das atividades psíquicas, emocionais e afetivas dos sujeitos individuais ou coletivos que a compõem. (...) O sequestro da percepção e da elaboração subjetiva priva os sujeitos de sua liberdade de se apropriar da realidade e de elaborar, organizar e sistematizar seu próprio saber, ficando à mercê dos saberes e valores produzidos e alimentados pela organização sequestradora. O sequestro da subjetividade, portanto, pertence ao processo de controle da subjetividade, sendo uma das suas formas mais eficazes. (FARIA, 2013, p. 385-386).

Utilizando o exemplo da autonomia dos professores em sala de aula, se por um lado ela apresenta benefícios, como a liberdade de escolha da organização pessoal do trabalho, das estratégias e das formas de ministrar o conteúdo, por outro se mostra como um ponto em que traz grandes sofrimentos ao docente, tanto pelas complicações enfrentadas em sala de aula, quanto pelos seus desdobramentos no ambiente da sala dos professores.

Foi apontado pelas três professoras entrevistadas que a sala de aula é, em vários aspectos, o ponto de fuga para as tensões no trabalho. É o local onde obtêm seu prazer no trabalho e podem vê-lo realizado e reconhecido. No entanto, nem todos os professores conseguem efetivar essa possibilidade e apresentam problemas em relação a como lidar com a turma ou com indivíduos isolados. Na sala dos professores, por sua vez, esse docente se vê confrontado com sua “incapacidade” de gerir a situação, onde é recorrente o discurso de outros professores que afirmam não terem nenhum tipo de problema com a turma x ou aluno y. Não raro, os professores que mais apresentam síndrome do pânico, por exemplo, são os que apresentaram dificuldades em sala de aula e que provavelmente não encontraram respaldo em seus companheiros de trabalho.

O ambiente de sala de aula, por sua vez, levanta dúvidas sobre ele ser ou não ser motivo de sofrimento (a pesquisa aponta ser mais a questão do dia a dia na sala dos professores), justo pelo fato de a questão da incompetência perpassar primordialmente a atuação em sala de aula. Se por um lado é na sala de aula que o professor se realiza, é por ela também que se torna insuportável seu sofrimento. Nessa queda de braço, muitos professores não irão relatar sua fonte de sofrimento e “*incompetência*” quando esses tiverem suas causas na sala de aula. Se por um lado a sala de aula é uma forma encontrada de lutar contra o ressentimento, por outro lado, quando o docente não se queixa vê-se obrigado a lidar sozinho com o vazio da projeção de seu desejo (seus alunos não correspondem às suas expectativas e projeções).

Outro ponto negativo da autonomia e que repercute na sala dos professores se vincula à expressão “*O Senhor está querendo me ensinar como devo dar minha aula?*” A autonomia em sala de aula é uma premissa conquistada, mas pode haver consequências negativas se seu uso for realizado de modo arbitrário. O que se por um lado pode ser excelente e apresentar variadas formas de dinâmicas de ensino e aprendizagem, por outro podem ocorrer disputas, competições, falta de cooperação e, nos casos mais

graves, o professor fazer o que quer em sala de aula, inclusive “*nada*”. Talvez, a premissa da autonomia seja um dos principais fatores que levam os professores a não cooperarem entre si e não partilharem dos mesmos projetos. Justo por não serem obrigados a ter que cooperar, afinal, sua função é dar sua aula e pronto. Claro está que nem todos os professores se comportam desse modo, mas tal comportamento é presente em praticamente todas as escolas.

Mendes, Araújo e Freitas (2008a) relatam que nenhum dos itens que avaliavam as condições socioprofissionais dos professores se mostrou satisfatório, tendendo inclusive para o estado crítico. Os professores na referida pesquisa avaliaram se existiam dificuldades na comunicação entre direção e professores, se as tarefas não estavam claramente definidas, se a autonomia era inexistente, se havia falta de apoio para o desenvolvimento profissional do professor, se a comunicação entre os trabalhadores em educação era insatisfatória e se havia falta de integração no ambiente de trabalho. Todos os pontos não foram nem regulares. Fatos esses e atrelados às más condições de trabalho relatados na mesma pesquisa, revelam um alto percentual de esgotamento no trabalho (54% para alto, mais 39% para moderado), apontando para a sobrecarga, o esgotamento emocional, o estresse e a insatisfação como os pontos que mais colaboram para o panorama.

Sobre a questão das discussões dos temas da escola, as atenções são desviadas para assuntos menores. Às vezes perde-se muito tempo discutindo coisas pequenas que poderiam ser perfeitamente deliberadas pela direção e repassadas para o grupo docente, como datas de reposições de aulas, dias de conselho de classe, dentre outros. Em contrapartida, questões importantes sobre como a escola pode ser mais cooperativa e inclusiva, como debater assuntos que criam polêmicas, como melhorar o dia a dia no trabalho, dentre tantos outros não são mencionados pela falta de tempo, disponibilidade ou até mesmo vontade política. Tem-se assim um ambiente em que cada um tem de cuidar de si, sem cooperação, sem discutir os temas que condicionam suas angústias no trabalho; esperando, por outro lado, que a direção no aspecto micro, e o sindicato no macro, resolvam todos os problemas da escola, mas sem que isso interfira no seu trabalho ou aumente seu número de tarefas.

O intuito aqui não é dizer que a autonomia é ruim ou o fato de ter a possibilidade de discutir temas da escola não ser um ponto importante, longe disso. A discussão é sobre como esses pontos colaboram com a questão do sequestro da subjetividade e impedem os professores da sua real autonomia em sua profissão, e não apenas do saber-fazer em sala de aula. Outro ponto que tem seu peso para a discussão e que é encarado de várias formas é o que foi mencionado pela professora entrevistada 2. Ser professor da Secretaria pode ser muito extenuante, como também pode não ser. Às vezes, uma forma de mediar o sofrimento é sua própria anestesia, o acomodamento, que pode até ser diagnosticado como um dos sintomas próprios da síndrome de *burnout*, que são a despersonalização (endurecimento afetivo, desinteresse, falta de sensibilidade do profissional), e a falta de envolvimento pessoal no trabalho (CODO, 1999).

Ser professor da Secretaria é também ser servidor público. Por mais que não seja o ideal de sucesso que o senso comum tem do servidorismo público, ainda assim apresenta características similares: é fazer parte da promessa social do cargo público (e de nível superior). Para Kehl, “*A identificação dos oprimidos com seus opressores por meio da adesão aos ideais comuns talvez explique por que impulsos de revolta se transformam em ruminções ressentidas*” (KEHL, 2001, p. 289).

Dentre essas características similares há as possibilidades de poder ter certo relaxamento e levar a situação de modo mais *tranquilo*. As atribuições que o professor tem já são em demasia. E não há tempo hábil para realizar todas elas no ambiente escolar, tendo assim o docente a necessidade de realizá-las em casa, sem o devido pagamento por essas horas trabalhadas. Desse modo, cria-se uma situação em que qualquer projeto ou intervenção que algum professor proponha consumirá seu escasso tempo livre e o de outros professores. Os momentos de coordenação são para reuniões gerais, reuniões de área e apenas uma para que o profissional coloque em dia e planeje todas as suas atividades. Desse modo, o próprio se negar a fazer o algo mais é também uma forma de defesa, embora alienante. Para Yung:

A alienação dos trabalhadores frente ao processo produtivo aumenta de acordo com a quantidade de controle imposta sobre o processo de trabalho. A inserção do controle lida, principalmente, com aspectos subjetivos relacionados a processos políticos e ideológicos os quais podem produzir

três comportamentos em resposta: conflito, resistência e consentimento.
(YUNG, 2009, p.89).

Tem-se assim uma conjuntura que opera o controle sobre a atividade docente, com ela própria cobrando e dificultando as formas de cooperação e de elaboração sobre os rumos tomados pelo trabalho.

Capítulo 8 – Considerações Finais

Cabe salientar que a ideia que trago para a presente dissertação, a partir das contribuições de Maria Rita Kehl, sobre um possível ressentimento da categoria não aponta para algo intrínseco do coletivo ou dos professores isolados. Pelo contrário, do mesmo modo que Bourdieu (2008) argumenta que a *classe* apenas existe no papel, que a *classe real* apenas existiria a partir de um trabalho político de mobilização e em períodos de tempo e circunstâncias muito específicos (coisa que o próprio Marx em seu 18 Brumário já mencionava); argumento que a ideia do ressentimento da categoria dos professores do Distrito Federal se apresenta também de forma pontual, datado e a partir de uma conjuntura muito específica.

Desse modo, não se trata de algo que possa ser sempre verificado, mas que o recorte em questão (a conjuntura do Governo Agnelo 2011-2014) apresenta aspectos que contribuem para esse quadro, que podem ser constatados tanto quando se analisa o dia a dia dos professores, quanto quando se mira as esferas representativas da categoria.

Assim, tem-se uma conjuntura e estrutura que aliena e despersonaliza ao máximo seus trabalhadores; que faz com que eles não tenham nem a necessidade de se olharem em seu ambiente de trabalho, se esse for seu desejo; que os coloca (teoricamente) em um estrato social mais elevado, de servidor público de nível superior concursado, mas que ao mesmo tempo, nas palavras de Rêses (2013), lhes imprime formas de proletarização da profissão similares às verificadas nas fábricas do sécs. XIX e XX; que culmina em um contexto de esgotamento emocional, de baixa valorização e falta de reconhecimento; e uma instância representativa que, por sua vez, alheia aos interesses de *classe*, buscou por outras vias de atuação, uma que representasse mais a si própria do que sua categoria como um todo, esperando também que um grande outro (o Governo) pudesse criar as situações que desejava. Tal cenário fez com que os trabalhadores, enquanto categoria, desesperadamente esperassem por algo ou alguém que pudesse vir lhes oferecer amparo, que pudesse realizar por eles a mediação que eles próprios não conseguiram. Tornando-se, nas palavras de Kehl: “(...) *sujeitos impotentes como agentes da transformação política que lhes interessa*” (KEHL, 2011, p.283).

Argumentar que uma categoria se ressentida de sua condição implica em dizer que foi realizada por ela uma série de tomadas de decisão e/ou de posição, de forma consciente ou não, que a levaram a tal situação. A própria composição do cenário descrito acima direciona para algumas dessas escolhas. Pode ser que esse quadro brasileiro mude com o novo governo a partir do ano corrente de 2015 (o que ainda não foi verificado até o final do primeiro ano de mandato), ou que permaneça igual, ou até mesmo que piore (quadro mais plausível e que tem se verificado); dependerá justamente das novas (ou antigas) tomadas de decisões e posições.

O ressentimento que podemos verificar não condiz apenas a um afeto produzido pelo sujeito isolado como uma solução de compromisso narcísica como apontado por Kehl (2014), ele é também, a meu ver, o sentimento ao qual o trabalhador é constantemente reconduzido, não apenas como forma de proteção narcísica, mas também retroalimentada institucionalmente e ideologicamente, o que o impossibilita muitas vezes de compreender seu quadro geral e as possibilidades de resistência que lhe são possíveis.

No caso da ideologia, ainda há o ideal romântico do professor, de que ele é um profissional moralmente superior, dotado dos saberes necessários ao futuro da nação, que merecem serem vistos como mais, mas que na realidade são tratados como menos. E ao fim, e em muitos casos, têm de lidar com o vazio da projeção de desejo do dia a dia de sua profissão, em que até mesmo seus alunos não o reconhecem, ou não reconhecem sua importância (seja ela real ou imaginada) e assim não estabelecem projeções com os desejos e anseios do docente. A promessa de ser um símbolo social não se realiza, embora o ideário esteja sempre presente.

Afirmar que a categoria se ressentida não significa dizer que os professores, de forma isolada, tenham deixado de lutar, não é esse o ponto (não definimos nem o que vem a ser a luta). Mas que os professores acabaram por se deixar levar (principalmente no governo que se iniciava em 2011) pela promessa da igualdade (isonomia com outras categorias de nível superior e melhor plano de carreira); e pela promessa de que o grande outro, o Governo, finalmente reconheceria seu valor e que a partir dele, em tese, diferentemente dos anteriores, poderia oferecer esperanças de que as coisas iriam melhorar.

Nas democracias modernas, a efetivação dos ideais de igualdade depende da criação de mecanismos participativos. Não basta que a população escolha seus líderes pelo voto livre e universal; para que o exercício da política corresponda aos ideais de justiça a que se pretende, a sociedade precisa criar mecanismos efetivos de participação e controle das decisões do Estado. (KEHL, 2011, p.294).

Para Kehl, “*O ressentimento social teria origem nos casos em que a desigualdade é sentida como injusta diante de uma ordem simbólica fundada sobre o pressuposto da igualdade*” (KEHL, 2011, p.284). No caso brasileiro, a categoria acreditou que as condições para a igualdade iriam ocorrer por si sós (uma vez que escolheram seu representante), como se fossem a correção de uma injustiça; esquecendo-se do fato de que essa igualdade precisa ser conquistada e que essa conquista não vem apenas pelo uso do voto.

Nesse momento de espera não realizada a categoria começou a se ver desprestigiada, ou melhor, não foi valorizada como esperava. Embora houvesse esperança (e de certo modo era tudo o que a categoria tinha), o terreno de luta havia sido perdido, a categoria havia se aliado àquele que ao fim a oprimia, escolhendo assim deixar de ser forte. Passou a acusar o governo e o governador por seus agravos, fossem eles quais fossem (algo muito similar ao que encontramos hoje no que se refere à presidenta da república, acusada por todas as mazelas da nação). Mas ainda assim vendo-se como injustiçada e moralmente superior, aguardando esperançosa que esse mesmo governo pudesse ser tudo aquilo que todos esperavam e que pudesse arrumar as coisas.

(...) os grupos ou classes que não conseguem superar a condição de inferioridade na hierarquia social não pretendem confrontar-se com as causas da desigualdade, mas somente inverter a sua própria posição desvantajosa. Muito menos pretendem arriscar suas pequenas conquistas confrontando o poder. (KEHL, 2011, p.286).

Em tempo, a categoria quando pôde enfrentar seu opositor se calou, esperou ser reconhecida por sua importância e grandeza. Nada fez de diferente além do que já era esperado por todos, inclusive pelo governo, a saber, o modelo tradicional de greve; tendo sua vingança contra o governo (pelos motivos políticos que fossem) sempre

adiada, porém nunca realizada, tornando-se fraca. Acusando o agressor por seu sofrimento, mas sem se utilizar de armas mais eficazes, que confrontassem de fato as causas das desigualdades, em seu descontentamento. Tal fraqueza foi terrivelmente sentida no início do governo Rollemberg, em 2015, em que praticamente durante os quatro anos anteriores não houve um desenvolvimento sadio dos instrumentos e alternativas de luta, mas sim a perda da mobilização e da credibilidade.

(...) a revolta desses grupos sociais é submissa e se expressa em atos *reativos*, protestos impotentes, mesmo que os sentimentos de injustiça e prejuízo que a motivam sejam justificados. A insatisfação transforma-se em ressentimento coletivo contra aqueles que representam, ao mesmo tempo, tanto os opressores quanto os ideais com os quais os de baixo se identificam. (KELH, 2011, p.291).

O trecho apresentado reflete bem o ressentimento da categoria docente brasiliense. Entrementes, sua reivindicação não é para que ocorram mudanças estruturais profundas, afinal já são servidores públicos concursados de nível superior, o que é, em tese, o auge do servidorismo público; mas sim para que ela possa ascender na ordem social das coisas, identificando-se com os mesmos ideais daqueles que a oprimem e que não a reconhecem.

Propostas para a mudança? Sim, há várias. Mas será que há o real desejo para essa mudança, que confronte até mesmo qual é a importância e o papel do professor em sala de aula? Ou se há apenas o desejo de poder ascender socialmente com um maior salário se assemelhando aos cargos mais visados e de melhor remuneração do servidorismo público? O desejo da mudança precisa ser internalizado. Como também, e antes de tudo, necessita ser internalizado o incômodo e a motivação para a mudança, o desejo de querer ser mais e não apenas ter mais, como as benesses do servidorismo público, por exemplo. Há a necessidade de se indispor e confrontar o real que oprime. De certo modo, qualquer indivíduo tem a capacidade de lidar com o real, pois o real está lá, querendo ou não. As duas formas possíveis são ou pelo enfrentamento, ou pela fuga. De

certo modo, a fuga tem ganhado terreno, principalmente pela anestesia medicamentosa²⁸.

Não é fácil saber das motivações e das dores de cada professor isolado em sua sala de aula. Se abriu mão do potencial emancipador de sua profissão, se está conformado, se realiza uma resistência anônima diária e incansável, se busca mudar de ofício, se está feliz com o que tem, se busca apenas uma forma de ganhar a vida com a menor quantidade de esforço possível, se não aguenta mais ser professor. Disso não temos aqui como precisar, mas temos como refletir sobre as queixas do ambiente de trabalho, que agrega pessoas de todas as classes sociais, origens distintas, instituições de ensino diferentes, como também diferentes orientações políticas, religiosas e de gênero. O curioso é que tal cenário heterogêneo possibilitaria uma grande universalização de saberes e de vivências, no entanto todo esse potencial tem sido silenciado e dificultado, ou até pior, levado a ser o mote para a negação do outro (negamos o que não conhecemos).

Sem perceber, os professores se encontram em um processo de alienação, mergulhados em premissas que mais aprisionam do que emancipam, fechando-se em relação à contribuição do outro, e por fim acusando esse outro. Acreditam que sua disciplina é de fato de grande importância, uma vez que depositaram tantos anos em seu aprendizado. Mas que têm dificuldades em adaptar seus conhecimentos à realidade de seus alunos. Hoje o professor leciona sua disciplina, no entanto, mal faz ideia do que se passa no restante do processo educativo em que está inserido, seja na própria escola com seus alunos, seja em seu sindicato, seja nas disputas políticas ou na elaboração de políticas públicas para a educação. Para efeitos práticos ele não precisa saber. Seu salário será igual fazendo muito ou pouco.

Infelizmente, como mencionado anteriormente, para além dos problemas de exclusão enfrentados pelos professores, eles também a praticam com seus alunos²⁹. O que pode ser verificado claramente é que a estrutura escolar, do mesmo modo como traz

²⁸ Para um relato do aumento exponencial do consumo do clonazepam, princípio ativo de medicamentos tranquilizantes e ansiolíticos como o Rivotril, verificar em: <http://www.cartacapital.com.br/saude/rivotril-a-droga-da-paz-quimica-3659.html>

²⁹ Futuras investigações na tese de doutorado irão analisar se essas relações são ou não pautadas por preconceitos e em que medida elas ocorrem.

sofrimento aos professores, faz sofrer também os jovens, que inseridos em situações completamente diferentes de seus professores, irão ressignificar esse sofrimento de modo completamente diferente também. A análise de como se configura esse sofrimento pode ser tão ou mais importante para a discussão do mal-estar na educação do que a análise dos professores, uma vez que se tem tão poucos estudos referentes ao tema, e um universo extremamente amplo e difuso.

Talvez, parte da angústia de alguns professores esteja no fato de seus alunos não conseguirem aprender um conteúdo, como as quatro operações básicas da matemática, por exemplo. Alguns colocam a culpa na base, nos professores que o aluno teve; outros colocam a culpa no próprio aluno por sua falta de vontade; ou até mesmo na turma por não cooperar. Mas são poucos, de fato, que irão refletir sobre os motivos de seu aluno não ver sentido em sua matéria e assim não ter a motivação necessária para buscar aprendê-la. Talvez em seu ambiente familiar a questão da escolaridade não seja um exemplo em que se espelhar; talvez aquele conteúdo não faça sentido em sua realidade; talvez o próprio professor não tenha o saber-fazer necessário para transmitir o conteúdo.

A ideia do saber-fazer, tão cara a outras culturas com seus *know-hows*, *savoir-faires*³⁰, dentre tantos outros, passa longe de nosso processo educativo. Primamos enormemente pela necessidade do conhecimento, de saber de algo, de aprender algo. Mas poucas vezes engajamos esse conhecimento em ação. Como apontado por Dejours (2004), é no e pelo corpo que nos engajamos no trabalho, mas nossos processos de aprendizagem muitas vezes ignoram esse elemento, o que faz muitas vezes com que o aluno apenas decore um conteúdo e logo em seguida o esqueça. E o professor acredita que fez um bom trabalho ao ver a avaliação desse aluno. Por outro lado, a entrevistada 1 relatou que em suas experiências que se utilizam dos saberes dos jovens, que se comunicam com sua realidade e que lhes permitem liberdade de criação têm demonstrado resultados fantásticos.

Retornando à dificuldade de aprendizagem, torna-se muito difícil para o aluno simplesmente aprender algo que não lhe faça sentido, que não está presente em sua realidade prática e concreta. Ou até mesmo analisando de maneira fria e distanciada,

³⁰ Formas em inglês e em francês respectivamente para a expressão saber-fazer.

que aquele aprendizado serve, na ordem atual das coisas, mais para conformá-lo e inseri-lo em posições sociais já definidas muito antes de ele nascer, do que para emancipá-lo de fato.

Uma possibilidade de mudança real consistiria em tomar consciência do processo alienante da profissão; visualizar a curto e longo prazo os objetivos ocultos e aparentes previstos pela Organização para seus alunos; e o principal: se indispor à situação estrutural que despersonaliza, que afasta, que diminui, que não reconhece. A mudança precisa vir pela resistência anônima, do embate diário dos indivíduos isolados; tendo sempre em mente e refletindo sobre aquilo que se realiza, para que o realiza e com qual finalidade. Talvez esse seja um bom caminho para se evitar o ressentimento. Nas palavras de Mészáros (2010), uma contrainternalização profunda dos conceitos correntes.

Mas tal postura produziria muita dor e sofrimento ao sujeito com possibilidades muito incertas de sucesso. De certo modo, o profissional sofre menos se não se indis põe com as estruturas que o acometem, podendo assim aguentar mais. Sim, de fato, tal raciocínio não está equivocado. É, na verdade, muito praticado inclusive. No entanto, é nesse ponto que se abre espaço ao ressentimento, para uma mágoa que sempre retornará, acarretando em todo tipo de fuga.

Por mais que as possibilidades de sucesso ou de vitória sejam incertas, não é o resultado final que importa, mas o caminho percorrido, a confrontação com o real, o engajamento da vontade e do corpo na busca da identificação com aquilo que se faz, na aceitação e reconhecimento do que se é, para que se possa aceitar e reconhecer o outro.

A presente dissertação, que se vincula à linha de pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação”, buscou contribuir para o tema da gestão organizacional ao lançar luz sobre as questões do mal-estar da e na profissão de professor, com a perspectiva de buscar por melhores condições e bem-estar dos sujeitos. O intuito é o de que possa haver, tanto institucionalmente quanto diariamente entre os sujeitos, o olhar para o outro e suas demandas (locais de amparo); que a busca pela melhora da qualidade no trabalho comece com perspectivas *simples* de saber viver e conviver junto; que a cooperação seja engajada primeiramente para as questões do reconhecimento dos sujeitos envolvidos no

processo educativo, sejam eles alunos, professores ou funcionários e não focada apenas nos resultados finais esperados pelo processo educacional.

É nesse ponto que a contribuição pode ser mais frutífera: de tirar o foco excessivamente das questões materiais e trazer para a discussão as questões sobre o que é estar em comunidade e colaborar para a melhora das condições tanto de vida, quanto do trabalho. Fazendo com que a questão do prazer, da felicidade e do bem-estar subjetivo possam ser pautas de projetos e das políticas públicas para a Educação.

Sob um olhar mais desatento e desavisado tais expectativas podem soar um tanto simplórias, como se fossem premissas que todo indivíduo socializado em certa sociedade deveria ter. No entanto, como foi discutido ao longo de todo o texto, percebemos que, enquanto sociedade, realizamos justo o contrário. Tanto em nosso dia a dia, quanto nas instituições que condicionam e reforçam as práticas sociais, estamos nos afastando uns dos outros, negando o próximo (até mesmo por negarmos a nós mesmos). Buscamos por ideais que primam pelo sucesso individual sem nos importarmos com o contexto em que estamos inseridos, em que (historicamente no caso brasileiro) buscamos mais por posições em que somos passíveis de ser servidos, do que as posições de servir a uma causa ou bem maior.

Desse modo, sob a conjuntura atual, torna-se imprescindível quando se pensa seriamente em organização laboral atentar para essas questões, caso contrário correremos sempre o risco de reproduzirmos, sem qualquer ponderação ou análise, os vícios que sempre nos queixamos, mas sem elaboramos questões de fato sobre o assunto.

Referências

AGUIAR, R. M. R.; ALMEIDA, S. F. C. de. **Mal-Estar na Educação** – O Sofrimento Psíquico de Professores. Curitiba: Juruá Editora, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BIRMAN, J. **O Mal-Estar na Atualidade** – Psicanálise e as Novas Formas de Subjetivação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas** – Sobre a Teoria da Ação. São Paulo: Papius Editora, 2008.

BRASIL. Governo Federal. **FIES** – Financiamento Estudantil. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17548-fies-relatorio-de-gestao-2000&category_slug=maio-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jul. 2015.

_____. Câmara Legislativa. **Projeto de Lei 1411 /2015**, p.4. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1330054&filename=PL+1411/2015 acesso em 29 jul. 2015.

BRASÍLIA. Governo do Distrito Federal. Censo Escolar 2014 – Rede Pública. 2014. Cedido por Gerência de Disseminação das Informações e Estatísticas Educacionais – SEDF.

CANOVA, K. **Estresse Ocupacional e os Valores Organizacionais: A Percepção dos Professores de Ensino Médio da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.

_____; PORTO, J.B. O Impacto dos Valores Organizacionais no Estresse Ocupacional: Um Estudo com professores de Ensino Médio. In: **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 11, n. 5, set./out. 2010, p. 4-31. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=195416624002>. Acesso em: 24 abr. 2015.

CASTORIADIS, C. Reflexiones en Torno al Racismo. In: PORTOCARRERO, G. (Org.). **Racismo y Mestizaje** – y Otros Ensayos. Fondo Editorial del Congreso del Peru, Lima, 2007. p. 15 - 28. Disponível em: <http://www.unifem.org.br/sites/800/824/00000434.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2015.

CHEMANA, R. **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Cadernos de Educação n. 22 - Saúde dos(as) Trabalhadores(as) em Educação**. Brasília: jan./jun. 2010.

CODO, W. (Org.). **Educação: Carinho e Trabalho**. CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; LPT (Laboratório de Psicologia do Trabalho – UnB). 1999. Disponível em: http://psicologia139.dominiotemporario.com/doc/4_-_Educao_Carinho_e_Trabalho-livro_inteiro.pdf. Acesso em: 12 jan. 2015.

CRESWELL, J. **Projeto de Pesquisa – Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAL ROSSO, S.; CRUZ, H.; RÊSES, E. Condições de Emergência do Sindicalismo Docente. **Pro-Posições**, vol. 22, n. 2, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072011000200009&script=sci_arttext. Acesso em: 02 jul. 2012.

_____. **Contribuição Para a Teoria do Sindicalismo no Setor da Educação**. Associativismo e sindicalismo docente no Brasil. Seminário para discussão de pesquisas e constituição de rede de pesquisadores. Rio de Janeiro, abr. 2009. Disponível em: <<http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/Rosso.pdf>> Acesso em: 02 jul. 2012.

DEJOURS, C. Subjetividade, Trabalho e Ação. **Revista Produção**, v.14, n. 3, p. 27- 34, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/prod/v14n3/v14n3a03.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2015.

_____; LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. (Orgs.). **Christophe Dejours: da psicologia à psicodinâmica do trabalho**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

DURKHEIM, É. **Da Divisão do Trabalho Social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O Suicídio**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ENRIQUEZ, E. **A Organização em Análise**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Da Solidão Imposta a Uma Solidão Solidária. **Revista Cronos**, vols. 5/6, n. 1/2, jan./dez. 2004/2005. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/cronos/issue/view/199/showToc>. Acesso em: 18 out. 2014.

FARIA, J.H. Sequestro da Subjetividade. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A.M.; MERLO, A. R. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Biblioteca Juruá de Psicodinâmica e Clínica do Trabalho. Curitiba: Juruá Editora, 2013.

FOUREZ, G. **A Construção das Ciências: Introdução à Filosofia e à Ética das Ciências**. São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo, 1995.

FREITAS, L.G. **Saúde e Processo de Adoecimento no Trabalho dos Professores em Ambiente Virtual**. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

FREITAS, C.E.S. **Trabalho Docente e Saúde – Efeitos do Modelo Neoliberal**. Feira de Santana: Editora Universidade Estadual de Feira de Santana, 2013.

FREUD, S. O Futuro de Uma Ilusão. In: **Os Pensadores**: FREUD. São Paulo: Abril Cultural, 1978a.

_____. **O Mal-Estar na Civilização**. In: **Os Pensadores**: FREUD. São Paulo: Abril Cultural, 1978b.

_____. **Totem e Tabu**. In: **Obras completas**. vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 2006a.

_____. **Sobre o Narcisismo: Uma Introdução**. In: **Obras completas**. vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 2006b.

GAULEJAC, V. Psicossociologia e Sociologia Clínica. In: ARAÚJO, J.; CARRETEIRO, T. (Orgs.). **Cenários Sociais e Abordagem Clínica**. São Paulo: Editora Escuta, 2001.

_____. O Âmago da Discussão: da Sociologia do Indivíduo à Sociologia do Sujeito. **Revista Cronos**, vols. 5/6, n. 1/2, dez./jan. 2004/2005. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/cronos/issue/view/199/showToc>. Acesso em: 18 out. 2014.

_____. **Gestão Como Doença Social – Ideologia, poder Gerencialista e Fragmentação Social**. São Paulo: Editora Idéias e Letras, 2007.

_____. **A Neurose de Classe – Trajetória Social e Conflitos de Identidade**. São Paulo: Via Lettera, 2014.

GDF – Governo do Distrito Federal - **Estratégia de Matrícula 2013**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/03/decreto-n%C2%BA-27.217-de-08-de-setembro-de-2006.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2014

GIRARD, C.; GAULEJAC, V. Verbete Sociologia Clínica. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A.M.; MERLO, A. R. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Biblioteca Juruá de Psicodinâmica e Clínica do Trabalho. Curitiba: Juruá Editora, 2013. p. 409 - 413.

KEHL, M. **Ressentimento**. 4. ed. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2011.

MARTINS, M. **A Psicodinâmica do Reconhecimento no Trabalho de Informática de Terceirizados e Concursados de uma Instituição Pública**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MARTINS, S.R. Subjetividade (Intersubjetividade). In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A.M.; MERLO, A. R. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Biblioteca Juruá de Psicodinâmica e Clínica do Trabalho. Juruá Editora, Curitiba, 2013.

MARX, K. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

_____. **O Capital**. Série Os Economistas. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1996

MAUSS, M. **Ensaio Sobre a Dádiva**. 2. ed. Lisboa: Edições 70 Brasil Ltda., 2008.

MENDES, A. M. (Org.) **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

_____; ARAÚJO, E. P.; FREITAS, L.G. **Trabalho e saúde dos professores da rede pública do Distrito Federal**. Relatório de Pesquisa. Brasília: SINPRO/DF; GEPSAT; LPCT/UnB, 2008a.

_____. (Org.). **Trabalho e saúde: o sujeito entre emancipação e servidão**. Curitiba: Juruá Editora, 2008b.

MÉSZÁROS, I. **A Educação Para Além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da Moral – Uma Polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

NIEMIADOMSKI, C. Indivíduo Pós-Moderno, Sofrimento Psíquico e Desafios do Trabalho Social. **Revista Cronos**, vols. 5/6, n. 1/2 jan. /dez. 2004/2005. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/cronos/issue/view/199/showToc>. Acesso em: 18 out. 2014.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto, 1999.

PAGÈS, M. et al. (Orgs.). **O Poder das Organizações – A Dominação das Multinacionais sobre os Indivíduos**. São Paulo: Atlas, 1987.

BEDIN, V. (Org.). Petite Bibliothèque de Sciences Humaines. **De La Reconnaissance – Des Renvendications Collectives à L'estime de Soi**. Sciences Humaines Éditions, 2013.

RÊSES, E. S. Singularidade da profissão de professor e proletarização do trabalho docente na Educação Básica. **Revista Ser Social**, n. 31, vol. 14, p. 419 - 452, 2012. Disponível em: http://seer.bce.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/4038/6484. Acesso em: 25 out. 2013.

_____. **De Vocação para Profissão – Sindicalismo Docente da Educação Básica no Brasil**. Brasília: Paralelo 15, 2015.

RICÉUR, P. **Percursos do Reconhecimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SENNET, R. **Juntos – Os Rituais, Os Prazeres e a Política da Cooperação**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SGUISSARDI, V. **A Educação Superior no Brasil em Tempos Ultraliberais**. São Carlos: UFSCAR, 2013.

SILVA, F. O Professor e a Educação: Entre o Prazer, o Sofrimento e o Adoecimento. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 124, set. 2011.

SIMMEL, G. **A Metrópole e a Vida Mental**. In: Velho, G. (Org.). **O Fenômeno Urbano**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

SOBRINHO, F.P.N. O Professor do Ensino Fundamental: O Enfoque da Ergonomia. In: LIPP, M. (Org.). **O Stress do Professor**. Campinas: Papirus, 2002.

SINPRO DF. **Sempre Vence Quem Não Desiste da Luta**. Quadro Negro, Informativo do Sindicato dos Professores no Distrito Federal – ano XXXIII, n.180, jul. 2013. Disponível em: http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2013/07/quadro-negro_n180_julho-2013.pdf. Acesso em: 15 nov. 2015.

TAKEUTI, N. M. Apresentação. **Revista Cronos**, vols. 5/6, n. 1/2, jan./dez. 2004/2005a. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/cronos/issue/view/199/showToc>. Acesso em: 18 out. 2014.

_____. O Difícil Exercício da Alteridade. **Revista Cronos**, vols. 5/6, n. 1/2, jan. /dez. 2004/2005b. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/cronos/issue/view/199/showToc>. Acesso em: 18 out. 2014.

TEIXEIRA, L. Escrita autobiográfica e construção subjetiva. São Paulo: **Psicologia USP**, 2003.

UNESCO. **O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

WEBER, M. **Metodologia das Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. **A Ética Protestante e o "Espírito" Do Capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004a.

_____. **Economia e sociedade**. vol. 1. São Paulo: Editora Universidade de Brasília, 2004b.

YUNG, T.S. **Peguei o Diploma, e Agora? Desafios, Dilemas e Estratégias de Inserção Ocupacional de Jovens Recém-Graduados Em Ciências Sociais**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

Apêndice

Apêndice A - Roteiro de Entrevista

Trajetória de Vida

1. Fale sobre sua trajetória de vida (origem, infância, migração sua ou de seus pais, adolescência, escola/educação, houve algum tipo de ruptura?).
2. Relação com os pais
 - O que eles faziam?
 - O que eles desejavam para os filhos? Eles conseguiram?
 - projeto individual
 - projeto parental
 - valores familiares
3. Trajetória profissional dos pais
 - o que você vê de similar ou diferente no seu contexto e no contexto de seus pais?

Trajetória Profissional

1. Relação com a docência
 - quais foram os motivos pela escolha de ser professor(a) da SEDF?
 - Como opera o dia a dia no trabalho: colegas, familiares, expectativas, frustrações...
2. Relação com trabalho
 - Experiências profissionais: diga de sua experiência profissional
 - Planejamentos e expectativas
 - Sentido do trabalho: qual o ideal do trabalho para você? O que o trabalho representa em sua vida?
 - Quais os retornos esperados pelo trabalho?
 - Você se sente realizada? Identifica-se com sua escolha profissional? Se não, o que é necessário para que esta realização aconteça?
 - Você acha que seu trabalho fornece condições para a realização profissional? Se não, por que não é bom? O que faz com que não seja bom?
 - O que é ser professor pra você?
 - Você possui algum relato de sofrimento no trabalho, se sim, quais foram as experiências e como você lidou com elas?
 - Como você acredita que a escola, seu ambiente de trabalho, influenciou ou causou ou até mesmo agravou seu sofrimento? Em que sentido?
 - Você tem algum tipo de suporte ou apoio para evitar o sofrimento e/ou adoecimento? Houveram pessoas que você pudesse se apoiar?

Idade:

Cargo na SEDF:

Estado Civil:

Local de Moradia:

Renda Familiar:

Anexo

Anexo 1 - Quadro – Número de professores efetivos e temporários.



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação
Subsec. de Planej. Acomp. e Avaliação Educacional
Coordenação de Informações Educacionais

RECURSOS HUMANOS
Número de Funcionários/Servidores da Escola, Professores em
Exercício e Técnicos em Gestão Educacional em 26/03/2014
Total DF

CENSO ESCOLAR 2014 REDE PÚBLICA

1 - Número de Funcionários/Servidores da Escola, por Tipo de Vínculo

Professores		Carreira Assistência			Outros	TOTAL
Efetivos	Substitutos/Contrato	Efetivos	Terceirizados	Requisitados		
27.025	6.518	9.376	6.986	160	1.644	51.709

2 - Total de professores em exercício (em sala de aula)

23.498

3 - Total de monitor de gestão educacional de educação infantil

	Regular		Especial	
	Creche	Pré-Escola	Creche	Pré-Escola
Total	38	76	2	16
F.E.I.	6	17		2

4 - Total de monitor de gestão educacional de educação básica

Auxiliar da Educação Integral			Educação Especial
Jovem Educa-dor Voluntário	Mais Educação	Bolsista	
978	483	76	512

Fonte: Gerência de Disseminação das Informações e Estatísticas Educacionais
Dados de 2014 sobre os professores de acordo com o EDUCACENSO 2014