

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
TATIANA MORAES SANTOS**

***TRABALHO DOCENTE NOTURNO E SAÚDE MENTAL: ESTUDO DE
CASO EM UMA ESCOLA DE NÍVEL MÉDIO EM SALVADOR.***

**SALVADOR – BAHIA
Janeiro / 2004**

TATIANA MORAES SANTOS

***TRABALHO DOCENTE NOTURNO E SAÚDE MENTAL: ESTUDO DE
CASO EM UMA ESCOLA DE NÍVEL MÉDIO EM SALVADOR.***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Nádia Hage Fialho, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

**SALVADOR – BAHIA
Janeiro / 2004**

Santos, Tatiana Moraes

Trabalho docente noturno e saúde mental: estudo de caso em uma Escola de nível médio em Salvador/ Tatiana Moraes Santos. – Salvador: T.M.Santos, 2003.

120p.

Orientador: Professora Nádía Hage Fialho.

Dissertação (mestrado)-Universidade do Estado da Bahia.Departamento de Educação- Campus I, 2003.

1. Saúde ocupacional. 2. Trabalhadores – Saúde mental. 3. Trabalho – Aspectos psicológicos. I. Título.

CDD: 616.9803

TATIANA MORAES SANTOS

**TRABALHO DOCENTE NOTURNO E SAÚDE MENTAL: ESTUDO DE CASO
EM UMA ESCOLA DE NÍVEL MÉDIO EM SALVADOR.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Nádia Hage Fialho, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Área de concentração: Educação, Gestão e Desenvolvimento Local e Sustentável.

Data de aprovação: 23 de abril de 2003

Banca examinadora:

Prof^a Dr^a Nádia Hage Fialho – Orientadora
Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Prof^a Dr^a Sônia Regina Pereira Fernandes
Universidade Federal da Bahia-UFBA

Prof^a Dr^a Stella Rodrigues dos Santos
Universidade do Estado da Bahia-UNEB

SALVADOR – BAHIA
Janeiro / 2004

Este trabalho é dedicado aos três professores que doaram suas histórias de trabalho para o desenvolvimento deste estudo.

AGRADECIMENTOS

A minhas queridas irmãs, Ieruzá, Mônica e Michele, pelos infindáveis meses em que tiveram que renunciar de seu lazer e diálogos em função dessa dissertação.

Faço um agradecimento especial a minha amiga Rosana que, pelo telefone, tirou-me inúmeras dúvidas, além de ser presença insubstituível durante todo o curso de Mestrado.

Outro grande agradecimento a minha amiga Aninha que, nos momentos finais da pesquisa, esteve sempre presente.

A Luis, pela força e caronas.

Mais uma vez, agradeço a minha orientadora do Curso de Especialização em Saúde do Trabalhador, Tânia Araújo, que auxiliou meus primeiros passos no campo da Saúde Mental do Educador.

Agradeço a todos os professores da UNEB que, em meio às dificuldades enfrentadas pelas políticas educacionais do país, conseguiram implantar o Mestrado em nossa Universidade.

Um agradecimento especial a Stella Rodrigues pelo apoio incondicional aos alunos do Mestrado.

A Sônia Regina, por estar presente em mais uma conquista profissional.

Ao professor Jacques, pelas primeiras orientações metodológicas.

Agradeço a minha querida orientadora, Nádia Fialho, por sua compreensão, paciência e confiança nas minhas possibilidades. Por seu exemplo de orientação com liberdade.

RESUMO

Trabalho Docente Noturno e Saúde Mental: Estudo de Caso em uma Escola de Nível Médio em Salvador é um estudo de caso do tipo exploratório realizado com três professores de um colégio noturno de nível médio da cidade de Salvador entre os meses de outubro de 2002 e janeiro de 2003, tendo como objetivo compreender a relação entre a organização e condições de trabalho e a saúde mental dos docentes, a partir dos discursos dos professores selecionados na investigação. A partir do referencial teórico da Psicopatologia do Trabalho foram construídas categorias analíticas que sustentaram o tratamento dos dados coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas e pela observação participante. Os resultados da pesquisa apontaram para uma concordância com dados da literatura científica brasileira, constatando a influencia negativa da organização e condições do trabalho docente noturno na saúde mental dos professores.

Palavras-chave: Saúde Mental, Condições de Trabalho Docente, Organização do Trabalho Docente.

ABSTRACT

Night Time Teaching Staff and Mental Health: A case study of a high school in Salvador is an exploitive study accomplished with 3 teachers from a night school, between the months of October 2002 and January 2003. The objective was to understand the relation between the organization and the work conditions and the teaching staff's mental health, from the teacher's speeches selected in the investigation. From the theoretical reference of psychopathology of the this work analytic categories were constructed which support the treatment of the information collected by interviews semi-structured for the observing participants. The results of the enquiry pointed to an agreement with the Brazilian scientific literature, knowing the negative influence from the organization and the conditions for the night shift teacher's job and their mental health.

Key words: Mental Health, Teachers Working Conditions, Teachers Work Organization.

SUMÁRIO

RESUMO ABSTRACT

1 INTRODUÇÃO	9
1.2 Problema de Pesquisa	16
1.3 Justificativa	18
1.4 Objetivo Geral	18
1.5 Objetivos específicos	18
2 SAÚDE MENTAL E TRABALHO	19
2.1 Principais correntes teórico-metodológicas da saúde mental e trabalho	29
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	36
3.1 O Trabalho Docente	42
3.1.1 Trabalho noturno do professor	47
3.2 Políticas educacionais no contexto da reestruturação produtiva: novos desafios para o professor	49
4 METODOLOGIA	53
4.1 Organização e Análise dos dados.....	58
4.1.1 Organização e análise do material coletado através da observação, entrevistas e comentários	59
4.2 Descrição de casos	60
4.3 Caracterização da área de estudo	75
5 RESULTADOS	83
5.1 Sofrimento mental e relação com alunos.....	83
5.2 Sofrimento mental e relação com a direção.....	86
5.3 Sofrimento mental e relação com o governo.....	89
6 DISCUSSÃO	96
7 LIMITES E PERSPECTIVAS	109
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	115
ANEXO I	119
ANEXO II	120

1 - INTRODUÇÃO

A profissão docente tem sofrido, ao longo dos anos, modificações em sua imagem social. Além da antiga queixa em torno das perdas salariais, o professor, com as reformas educacionais atuais, que já são amplamente criticadas por especialistas, pode ter sua profissão ainda mais afetada. As críticas em torno dessas reformas apontam para um aumento do controle sobre a atividade docente, sem que se tenha como correspondência melhoria das condições materiais das unidades escolares. Esse controle parece não corresponder a um controle pelo aumento da qualidade na Educação, mas, principalmente, ao controle de prazos e pressão por índices de aprovação de alunos.

Autores como Gentili (1996), Kruppa (2001) e Arce (2001), analisando o cenário atual da Educação, observam que a maioria das reformas no ensino está em sintonia com tentativas do Estado de se adequar à concepção de produtividade e às alterações no mundo do trabalho características das reformas neoliberais. Dessa maneira, pode-se refletir que muitas das queixas dos professores com relação à organização e condições de trabalho têm estreita relação com o contexto mais amplo de reformas econômicas e educacionais.

Estudos recentes na área da Saúde (Noronha, 2001, Wernick, 2000) também apontam o reflexo das reformas educacionais do Estado na saúde dos docentes. Além da antiga queixa da desvalorização salarial e do aumento dos índices de violência dentro das escolas, professores, atualmente, associam agravos em sua saúde à falta de condições

materiais, além da perda do controle sobre o planejamento das atividades e, no caso dos universitários, aumento da pressão por produtividade e da concorrência entre colegas.

Essa situação atual do trabalho docente, de certa forma, revela a falta de maior participação do professor com relação às decisões que dizem respeito a sua saúde e trabalho. Alguns autores (Coelho, 1998) discutem a falta de participação docente como o resultado de um processo histórico de alienação política, que além de afetar o aluno, afasta o professor dos instrumentos decisórios e centrais que organizam e define o seu trabalho.

Aliado ao contexto político atual, estão outras questões que há muito tempo perseguem o *status* de professor. Como salienta Carvalho (1995), as visões que permeiam a profissão docente são arraigadas de preconceitos, pois comparam o ato de ensinar ao ato missionário ou sacerdótico, deixando ao professor sentimentos de dúvida quanto a própria condição de profissional.

As variáveis envolvidas na saúde mental do professor e trabalho docente, como se percebe, são inúmeras. Procurarei, no entanto, no decorrer desta pesquisa, focar as condições e organização do trabalho como variáveis significativas para a abordagem da saúde mental do docente.

A revisão de estudos enfocando relações entre características do trabalho docente e repercussão sobre a saúde mental dos professores revelou que este é um campo ainda pouco explorado pelos pesquisadores, sendo identificado pequeno número de estudos nessa direção. Alguns desses estudos relacionam queixas de doenças entre professores com pressões originadas da organização e condições de trabalho.

Em estudo realizado com 573 professores de 58 escolas da rede particular de ensino de Salvador/Ba, sobre as condições de saúde e trabalho de professores da rede particular de ensino, Araújo (1998) observou que os aspectos mais relatados pelos professores referiam-se ao processo e organização do trabalho que, inclusive, prevaleciam sobre as condições infra-estruturais. Quando foi analisada a relação entre condições de trabalho e queixas de doença, observou-se que as condições associadas estatisticamente a queixas de doenças foram: salas de aula inadequadas, trabalho repetitivo, exposição à poeira, ambiente intranquilo e estressante, ritmo acelerado de trabalho, desempenho das atividades sem materiais e equipamentos adequados e posição de trabalho incômoda. Os autores relatam que a associação entre trabalho repetitivo e queixas de doenças podem ser entendidas como resultado do modelo pedagógico predominante nas escolas particulares, bem como das relações de trabalho estabelecidas, que privilegiam aulas expositivas e formas de avaliação do aluno mais desgastantes. Também o ambiente intranquilo e estressante, destacado pelos educadores, pode resultar, segundo os autores, da conjunção de fatores como: nível de ruído dentro e fora da escola, cobranças para o cumprimento dos prazos, competição entre os professores e ritmo acelerado de trabalho.

No mesmo estudo, os autores encontraram associação estatisticamente significativa entre prevalência de Distúrbios Psíquicos Menores (DPM) e condições específicas de trabalho como: trabalho repetitivo, insatisfação no desempenho das atividades, ambiente intranquilo, desgaste nas relações professor-aluno, falta de autonomia no planejamento das atividades, ritmo acelerado de trabalho, pressão da direção e salas inadequadas. Para os autores as características do ambiente de trabalho como a insatisfação no desempenho das atividades, desgaste na relação professor-aluno, falta de autonomia no planejamento das atividades e pressão da chefia, encontraram-se especificamente relacionadas ao

adoecimento psíquico, pois, quando relacionados aos problemas gerais de saúde não se mostraram relevantes.

Em trabalho realizado para avaliar as condições de trabalho e saúde de professores, funcionários e especialistas da educação da rede pública estadual de todo o país, Codo (1999) discutiu a relação entre o tipo da gestão adotada nas escolas estudadas e o aparecimento da síndrome de *burnout*¹ em professores. Aspectos relacionados à gestão escolar como o problema da violência, infra-estrutura, evasão, repetência e relacionamentos sociais no ambiente escolar foram analisados e relacionados às condições de saúde dos professores. Foi encontrada correlação positiva entre o vandalismo e exaustão emocional em professores, levando os autores a concluir que existe maior possibilidade de diminuição do vandalismo e violência nas gestões que promovem maior participação da comunidade, uma vez que resulta em maior segurança nas escolas, podendo prevenir a exaustão emocional em professores.

A existência da síndrome de *burnout* em professores foi também investigada por Carvalho (1995) em estudo realizado com 465 professores de 1º e 2º graus das escolas estaduais da Delegacia de Ensino de Moji Mirim, São Paulo, em 1993.

¹ Segundo Codo e Vasques-Menezes (1999) a síndrome de *burnout* é entendida como um conceito multidimensional que envolve exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento emocional no trabalho. Maslach e Jackson (1981 *apud* Codo e Vasques-Menezes, 1999) definem a síndrome como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas.

A partir do instrumento de investigação utilizado para avaliar *burnout*, os professores foram distribuídos, em sua maioria, em todas as sub-escalas do M.B.I.², no nível médio, ou seja, apresentam um grau moderado de *burnout*. Entretanto 10,54% professores se encontraram no nível alto da sub-escala de Exaustão Emocional e 11,4% no mesmo nível da sub-escala de Despersonalização. Os dados encontrados levaram a autora a considerar que os professores pertencem a um grupo de risco, quando se refere ao *estresse*. Segundo Carvalho (1995), o trabalho docente é um fator de risco para a saúde do professor, especialmente, no que se refere a saúde mental, tornando-se um fator predisponente para desencadear problemas como a hipertensão, gastrite, problemas de coluna, entre outros.

Teixeira (2000) realizou uma pesquisa com 20 professores de uma universidade do estado da Bahia para avaliar os principais problemas de saúde apontados por professores. Neste estudo, a autora categorizou os problemas referidos em três grupos: problemas com consequências psico-neurais, estruturais e fisiológicos. Na categoria *problemas de saúde com consequências psico-neurais* obtiveram maior frequência o estresse (23,3%), cansaço mental (23,3%), nervosismo (20%) e ansiedade (20%). Quando os professores relacionaram seus problemas de saúde a problemas da vida profissional, surgiram fatores relacionados à organização e condições do trabalho e relações interpessoais. Os principais fatores relacionados à organização do trabalho que contribuem para os problemas de saúde com consequências psico-neurais foram: falta de material didático, falta de apoio da instituição e problemas políticos institucionais. Nas condições de trabalho foram apontados

² M.B.I (Maslach Burnout Inventory) é a escala utilizada para mensurar o grau da “Síndrome de Burnout” desenvolvida por Maslach e Jackson (1981 *apud* Carvalho, 1995). O instrumento é composto por quatro sub-escalas: exaustão emocional, realização pessoal, despersonalização e envolvimento. No estudo de Carvalho (1995) foi utilizada para cada sub-escala, as dimensões de intensidade e frequência.

o acúmulo e excesso de atividades, baixos salários, excessiva responsabilidade, correção de tarefas e falta de cursos para capacitação. Nas relações pessoais foi apontada a pressão dos colegas. A relação dos problemas de saúde e condições de trabalho esteve presente em todas as categorias de problemas de saúde apontados pelos professores, evidenciando a força que este fator tem em promover o desgaste físico e psíquico no quadro docente.

Analisando as principais manifestações de morbidade entre professores de dez escolas da rede estadual de ensino da cidade de Uberaba nos anos de 1991 e 1992, Soares Jr. et al (1994) observaram que 75% de professoras que apresentaram algum distúrbio biológico ou psíquico, sendo que 87% relacionaram essa alteração ao tempo de serviço e 13% relacionaram a fatores socioeconômicos e familiares. Os professores que relacionaram alterações de saúde ao desempenho do trabalho tinham maior número de aulas e maior número de alunos por sala. Dentre as principais alterações encontradas, as alterações psíquicas (depressão e “nervosismo”) foram relatadas por 9,1% dos professores. Segundo os professores, as cargas responsáveis pelas alterações de saúde foram: carência de material didático (47,5%); espaço físico reduzido (37,5%); pausas insuficientes (7,5%); ausência de reciclagem (5,0%) e número excessivo de alunos (2,5%).

Noronha (2001) realizou um estudo de caso das professoras do ensino fundamental de uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais para compreender as possíveis relações existentes entre o trabalho docente e suas repercussões na saúde das professoras. Este estudo revelou aspectos da saúde docente que já vinham sendo apontados por estudos quantitativos revisados neste trabalho. As professoras relataram cansaço físico e mental, esgotamento, dor-de-cabeça, dor nas pernas, nos ombros, na coluna, irritação na garganta, rouquidão, insônia, frustração, angústia e ansiedade, que são vistos, por elas, como sendo

males comuns à profissão. Foi observada, também, indiferença por parte das professoras com relação aos alunos, evidenciando um aspecto da síndrome de *burnout* (despersonalização) estudado por Carvalho (1995) e Codo (1999). Para Noronha (2001), a professora faz um grande investimento no sentido de realizar o seu trabalho, entretanto, devido às incompatibilidades existentes entre as exigências e as condições reais existentes, ela, nem sempre, se sente realizada. A não-realização da tarefa, conforme o desejo do professor, deixa um sentimento de insatisfação, de frustração e ansiedade. A autora analisa estes aspectos enfocando o contexto das reformas educacionais que ordenaram as mudanças no sistema de ensino e, conseqüentemente, no trabalho docente, trazendo novas exigências, sem oferecer os meios e condições adequadas para favorecer o desempenho desejado e cobrado ao docente.

Uma outra dimensão abordada pelas professoras com relação à organização do trabalho diz respeito à centralização do planejamento das atividades docentes. As professoras estudadas se ressentem do pouco espaço de liberdade na organização de seu trabalho. Elas questionam o planejamento formal e prescrito, pois as propostas não condizem com a infra-estrutura deficitária da escola e a falta de recursos materiais necessários para concretizar o que as propostas sugerem, exigindo da professora um esforço muito grande para manter a atenção dos alunos e ministrar aulas satisfatórias. O esforço docente, quando é reconhecido, torna-se motivo de satisfação e prazer para a professora, no entanto, na maioria das vezes, os resultados alcançados dificilmente são reconhecidos e valorizados, tornando o esforço empreendido mais um motivo de insatisfação e sofrimento para as professoras.

Wernick (2000) estudou a associação entre condições de trabalho e de saúde referidas por 267 professores da Universidade Federal da Bahia. Utilizando o modelo proposto por Karasek (1979 *apud* Araújo, 1999), a autora classificou 15,73% professores como tendo “alta demanda e baixo controle”, 26,6% tendo “baixa demanda e alto controle” e 29,2% professores referiram “alta demanda e alto controle”. Na análise entre demanda psicológica de trabalho e controle sobre o trabalho e a ocorrência de distúrbios psíquicos menores (DPM), foi observado que a prevalência de DPM entre professores do grupo de “alta demanda” foi maior que o grupo de “baixa demanda” (24,3% e 11,5% respectivamente), indicando que a melhoria das condições de saúde do professor deve passar pela análise das exigências do trabalho que contribuem para potencializar os agravos a sua saúde mental. Foram encontradas associações positivas entre processo de trabalho, condições gerais e específicas de trabalho referidas pelos professores e prevalência de DPM. Wernick (2000) ressalta que, embora essas associações não sejam estatisticamente significantes, o fato de haver associações positivas já justificaria a intervenção no ambiente e nas condições de trabalho, no âmbito da prevenção da saúde do professor.

1.1 - PROBLEMA DE PESQUISA

Os estudos aqui revisados colocaram em evidência que as dificuldades do cotidiano do professor não se apresentam apenas nas especificidades da atividade docente, mas, sobretudo, na organização e condições do trabalho verificadas nas instituições escolares. Os achados evidenciaram que as condições de trabalho de uma instituição escolar, muitas

vezes, tornam-se obstáculos para a plena realização das atividades e satisfação no trabalho e, como consequência, acaba afetando a saúde psíquica dos professores.

A situação de saúde do professor, apontada pela investigação científica, fornece motivos suficientes para o questionamento do papel desempenhado pelas políticas governamentais no ensino público e privado, especialmente aquelas que regulam o cumprimento de cronogramas, exigências por índices de aprovação de alunos, planejamentos centralizados e avaliações de desempenho docente, sem que se tenha, como suporte, o investimento em infra-estrutura nas escolas e qualidade de vida do educador. O cenário das pesquisas, também, embora relacionem agravos a saúde do docente e o ambiente laboral, ainda evidenciam a ausência da fala do professor sobre seus sentimentos, angústias, sofrimento e expectativas. Indica ausência de conhecimento das percepções e concepções elaboradas pelo professor sobre a influência das condições e organização de trabalho na sua saúde mental.

Abordar o professor sobre a relação entre sua saúde mental e seu contexto de trabalho pode apontar importantes questões: os modelos de gestão adotados pelo Estado que são baseados em modelos desenvolvidos para corresponder às exigências da competitividade econômica podem adaptar-se às especificidades do processo de trabalho do professor? Como os professores percebem e refletem a interação das condições e organização do trabalho com sua saúde mental?

Tomando por base os estudos a respeito da temática da saúde mental do professor na atualidade, assim como as discussões no campo das políticas públicas de Educação, busca-se investigar as repercussões da organização e condições de trabalho de um Colégio

Estadual de nível médio no município de Salvador na saúde mental de professores do turno noturno.

1.2 - JUSTIFICATIVA

Descrever como a situação de saúde mental do educador se apresenta no atual cenário de redefinição das políticas educacionais, bem como seus efeitos nos processos pedagógicos são questões relevantes, especialmente se consideradas as queixas crescentes de estresse, depressão, exaustão emocional, perda do interesse pelo processo ensino-aprendizagem, além dos baixos salários e das péssimas condições de trabalho da categoria dos professores. A escuta e sistematização de dados sobre as repercussões das condições de trabalho na saúde mental do educador poderá constituir um importante instrumento para ampliar o debate em torno das condições de trabalho proporcionadas ao professor.

1.3 - OBJETIVO GERAL

Analisar a relação entre a organização e condições de trabalho e a saúde mental dos docentes.

1.4 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

1.4.1 - Descrever as principais queixas referidas pelos professores concernentes a sua saúde mental.

1.4.2 - Investigar as percepções dos professores sobre condições e organização do trabalho docente noturno.

1.4.3 - Identificar aspectos das condições e organização de trabalho docente noturno que interferem na saúde mental do professor.

2 - SAÚDE MENTAL E TRABALHO

O trabalho é categoria central na vida dos indivíduos. Não é apenas a garantia da sobrevivência no que se refere ao sustento, mas também, a garantia da sobrevivência e transformação das experiências e habilidades do trabalhador para sua comunidade e para ele próprio. No processo de trabalho, não apenas a matéria-prima é transformada, mas o próprio sujeito, através do enriquecimento de seu saber. O trabalho é um percurso marcado pelas expressões individuais daquele que trabalha. É a possibilidade de concretizar um produto pensado para expor ao conhecimento e julgamento do outro. Todo esse processo que vai desde a expressão de potências individuais até a apreciação do produto de seu trabalho por seus pares, também alimenta o homem, não apenas o alimento do organismo, mas o alimento para seus desejos, anseios, aspirações e objetivos, em síntese, o próprio trabalho.

Essa possibilidade de criação, de dar sentido às atividades que executa, permite ao trabalhador a impressão de sua identidade no fruto de seu trabalho. Esse sentido é, por exemplo, descrito por Marx (1985) como uma vontade orientada a um fim, um objetivo, um projeto na imaginação do trabalhador transportado para o trabalho. Marx (1985) afirma que no final do processo de trabalho, obtém-se um resultado que já, no início do processo de trabalho, existia na imaginação do trabalhador.

Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe

que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias formas físicas e espirituais. (Marx, 1985, p.150)

Soratto e Olivier-Heckler (1999) descrevem assim o trabalho:

O trabalho, enquanto atividade criativa e de transformação, modifica não apenas o mundo, mas também o homem que o executa. O homem se reconhece no seu trabalho e se orgulha daquilo que constrói, se orgulha do fruto do seu trabalho e também se transforma nesse processo. Modifica seus hábitos, seus gostos, seu jeito de se vestir, seu modo de comportar-se. O trabalho enriquece o homem e não estamos aqui falando em dinheiro, em acúmulo de bens (...), estamos falando em conhecimento, experiência, habilidades, enfim, desenvolvimento da forma mais ampla que alguém pode pensar (Soratto e Olivier-Heckler, 1999, p.112).

Trabalho assim, como descrito por Soratto e Olivier-Heckler (1999) e Marx (1985), é uma atividade ajustada ao trabalhador, ou seja, à medida do homem. Mas, estando o trabalhador inserido em um sistema, cujo principal finalidade do trabalho é a acumulação do capital, o trabalho passa a ser realizado através de processos independentes de sua vontade e já não importam os significados que o trabalho tem para o homem. Os sentidos para o trabalho, caso não correspondam ao sentido de acúmulo de capital, passam a ter, no ambiente laboral, um caráter utópico ou até mesmo ser encarados como algo inconveniente. O trabalho começa a não mais corresponder aos anseios do sujeito. O desejo do trabalhador de oferecer um fim apropriado a sua obra, já não é algo que interessa ao capital. É, justamente nesse confronto entre desejos do capital e desejos do homem que pode se instalar o sofrimento mental do trabalhador.

Para Marx (1985), quando o trabalhador não consegue transportar para o processo de trabalho o seu objetivo, a sua imaginação, a sua técnica, por causa da interferência do

capitalista, ele está alienado de seu trabalho, já não consegue reconhecer seu objetivo no resultado do trabalho coletivo.

Pesquisadores que estudam o tema saúde mental e trabalho, tentando definir as causas do sofrimento mental proporcionado pelo trabalho, complementam Marx, afirmando que o sujeito ao ingressar no trabalho possui uma história pessoal marcada por desejos, aspirações e necessidades que tentam se impor no contexto de trabalho. Alguns falam de desejo (Dejours), outros de necessidades psicológicas, valores e crenças (abordagem das Ciências Sociais), mas todos procuram, de uma forma ou de outra, estudar as consequências da ausência ou interrupção desse sentido na subjetividade do trabalhador. É justamente por causa dessa interrupção de desejos, de necessidades psicológicas, do controle sobre o trabalho que o sofrimento mental do trabalhador pode ser gerado.

Para Dejours (1994) é a organização do trabalho a responsável pela vivência de prazer ou sofrimento no trabalho. Quando a organização do trabalho limita a liberdade do trabalhador pode resultar em sofrimento psíquico, mas, do contrário, se for permitida a expressão da criatividade do trabalhador na execução de sua atividade, o prazer no trabalho poderá ser vivenciado.

Dessa forma, compreendendo a organização do trabalho como um componente que limita a liberdade do sujeito, fica impossível avaliar prazer e sofrimento no trabalho sem que se leve em consideração o processo de trabalho a que os sujeitos estão submetidos no modo de produção capitalista.

Braverman (1987), analisando as formas do trabalho sob as relações capitalistas de produção avalia dois elementos centrais do contexto laboral que têm servido de suporte para muitos estudiosos do sofrimento mental no trabalho: a ruptura entre concepção e execução proporcionada pelo surgimento da gerência e a divisão do trabalho na empresa capitalista.

O autor avalia que a instituição do trabalho parcelado nos fins do século XIX e início do século XX, caracterizado pela separação das operações em diferentes trabalhadores, acabou por baratear as partes individuais da força de trabalho, representando uma poupança no tempo de trabalho. Assim, o processo de trabalho se transformou em elementos dissociados, diferentes da capacidade integrada num só trabalhador, resultando em maior produtividade para a empresa.

A força de trabalho converteu-se numa mercadoria, suas utilidades não mais são organizadas de acordo com as necessidades e desejos de quem a vende, mas antes de acordo com as necessidades de seus compradores que são, em primeiro lugar, empregadores à procura de ampliar o valor de seu capital (Braverman, 1987, p.79).

Essa divisão parcelada de trabalho, em tarefas simplificadas, sem dúvida, subdividiu o homem, transformando-o em especialista de apenas uma tarefa, e, com o auxílio da gerência, tornou-se impossível a expressão do sujeito no percurso de seu trabalho como ocorria anteriormente, ficou impossível a expressão de seus anseios, suas aspirações, seus objetivos no produto de um trabalho parcelado e controlado.

Ele pode agora contar seus ganhos em duplo sentido, não apenas na produtividade mas no controle gerencial, visto que aquilo que fere mortalmente o trabalhador é neste caso vantajoso para ele. (Braverman, 1987, p.76).

Está claro que Braverman fala do dono do capital. Para o autor, as primeiras tentativas de o capitalista industrial estabelecer uma gerência para o trabalho coletivo duraram as fases iniciais do capitalismo industrial. Várias tentativas foram feitas até que no final do século XIX e início do século XX surge a gerência científica de Taylor responsável pelo planejamento e controle na empresa capitalista.

A gerência científica privilegiou a fragmentação do trabalho operário, a especialização e o rígido controle das operações. Este modelo foi desenvolvido através da análise do trabalho operário e do estudo dos tempos e movimentos do processo produtivo, tendo como resultados a fragmentação das tarefas, a padronização de ferramentas e instrumentos de trabalho, a especialização do trabalhador, assim como a ênfase no controle rígido da supervisão para identificar falhas na produção. Com todo esse procedimento, buscava-se a eliminação do desperdício, da ociosidade operária e a redução dos custos da empresa.

Mais que a divisão do trabalho, a gerência científica proporcionou a degradação do conhecimento técnico do trabalhador. A concepção do trabalho, a partir da gerência, passou a pertencer ao pessoal específico da concepção organizados em um ambiente distante do pessoal da execução. Para Braverman (1987) a concepção prévia do projeto; a visualização das atividades de cada trabalhador; a definição de cada função; o modo de sua execução e o tempo que consumirá; o controle e verificação do processo e a quota dos resultados após conclusão de cada fase do processo foram processos retirados da oficina e transferidos para o escritório gerencial. Isso não quer dizer que um gerente, por exemplo, guarda toda a complexidade do processo produtivo, ele também é um especialista e seu

local de trabalho, o escritório, encontra-se também sujeito à mesma divisão do trabalho tal qual um trabalhador de fábrica, como observou o autor.

Com o advento da revolução tecno-científica a situação do sujeito no trabalho se agrava. Esse período que se convencionou chamar, também, de taylorismo/fordismo, em alusão à esteira de produção criada na fábrica de veículos Ford, representou segundo Antunes (2000), a forma mais avançada da racionalização capitalista do processo de trabalho ao longo de várias décadas do século XX. O autor assinala que o período se caracterizou pela “mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, suprimindo a dimensão intelectual do trabalho e reduzindo-o a uma ação mecânica e repetitiva” (Antunes, 2000, p.37).

A introdução da máquina no ambiente de trabalho proporcionou à gerência mais controle, já que todo o aparato mecânico passou a ser regulado e controlado de acordo com decisões centralizadas na gerência, longe do ambiente da produção. As conseqüências desse fato são desastrosas para o engenho humano. O trabalhador fica subordinado ao ritmo da máquina que, em hipótese alguma, corresponde ao ritmo do homem, muito menos aos ritmos individuais. O processo de trabalho se torna, também, mais complexo, mas isso não corresponde a uma apropriação e conhecimento do trabalhador, ao contrário, surgem os especialistas, os semi-especializados e os operadores da máquina, cujo conteúdo do trabalho se resume a tarefas repetitivas e destituídas da dimensão intelectual.

Paralelo ao processo de fracionamento do conhecimento operário, também, fora da fábrica, os novos métodos gerenciais e o incremento da tecnologia proporciona a redução

da demanda de trabalho, transformando operários em mão-de-obra excedente, além de intensificar a desmobilização da classe trabalhadora, conforme observa Braverman (1987).

Para Antunes (2000), no final da década de 60 e início da década de 70 do século XX, o taylorismo/fordismo deu sinais de esgotamento como resultado da crise de acumulação do capital do final da era keynesiana. Com isso, operou-se, no ambiente da fábrica, uma intensa modificação proporcionada pela aplicação de avançadas técnicas de gestão da força de trabalho, assim como pelo aumento da utilização da micro-informática nos processos de trabalho. Para o autor, dentre as experiências do capital, o toyotismo, modelo desenvolvido na fábrica Toyota no Japão, foi a que teve maior impacto no mundo do trabalho, pois se mostrou como uma opção possível para a superação capitalista da crise, não apenas no Japão, mas também nos países ocidentais, através das adaptações necessárias ao capital.

O toyotismo rompe com o caráter parcelar do processo de trabalho fordista, organizando o trabalho em equipes com múltiplas funções. A larga utilização da informática proporciona ao trabalhador operar várias máquinas simultaneamente, forçando o surgimento do empregado mais qualificado e “multifuncional”. O corte de custos gerou um número reduzido de trabalhadores no setor de produção, pois transfere grande parte do trabalho a empregados terceirizados ou mesmo acabam por ampliar as tarefas dos trabalhadores, como realizar concomitantemente atividades de manutenção, acompanhamento e inspeção de qualidade. Uma outra característica apontada por Antunes (2000) é a instituição dos círculos de controle de qualidade (CCQs), onde grupos de trabalhadores são incentivados a discutir seu trabalho e desempenho, visando uma melhor produtividade da empresa e que segundo o autor, “converte-se em um importante

instrumento para o capital apropriar-se do *savoir faire* intelectual e cognitivo do trabalhador, que o fordismo desprezava” (Antunes, 2000, p.55).

As modificações trazidas por esse novo padrão de produção, ao estabelecer o empregado multifuncional acabam por intensificar o ritmo das atividades de cada trabalhador, tanto na indústria, quanto na área de serviços, já que ser multifuncional pode significar ter "multitarefa", conforme esclarece Lombardi (1997), pois acrescenta um novo rol de tarefas às que o operador já fazia, redistribuindo as funções eliminadas do processo, para os trabalhadores que ainda permanecem empregados.

Pesquisando o impacto do processo de reestruturação produtiva nas condições de trabalho de uma empresa automotiva, Lombardi (1997) observou o aumento das pressões mentais e físicas na vida dos trabalhadores. A empresa pesquisada, ao introduzir dispositivos eletrônicos nas máquinas, deixou o trabalho mais fácil e seguro, mas, em contrapartida, aumentou a velocidade para a execução das tarefas, pois além do aumento das metas de produção, foi introduzido o desempenho de tarefas adicionais, exigindo maior concentração e atenção do trabalhador. As práticas de autocontrole e de controle grupal, como os CCQs, ajudaram a aumentar ainda mais o grau de responsabilidade do trabalhador, gerando, muitas vezes, estafa mental. O ritmo de trabalho passou a exigir maior atenção e vigilância porque aumentou o número de operações a realizar e porque o trabalho dos empregados dispensados foi redistribuído entre os que permaneceram na empresa.

Como se percebe, acompanhando esse processo, encontra-se um número crescente de desempregados, que quando podem, investem em qualificação e anos de estudo,

atuando como uma espécie de pressão psicológica para o trabalhador empregado, além de ser um forte argumento na mão do empregador para obter um empregado dócil e qualificado. Esse contingente de desempregados tem sustentado, na contemporaneidade, formas estúpidas de trabalho, a exemplo do trabalho infantil e a subordinação ao trabalho penoso.

O processo de reestruturação produtiva, presenciado nos últimos anos, possibilitou também a intensificação da produção de serviços, que se configurou como o setor produtivo que mais utiliza as tecnologias informáticas. Esse processo facilitou a execução das tarefas, entretanto trouxe obstáculos para o trabalhador como a sensação de desqualificação, o aumento da tensão causada pelo ritmo acelerado e pelo controle automatizado, além de estabelecer tarefas monótonas e tediosas. A introdução da microinformática e dos novos modelos de gestão encerra, também, exigências de qualificação que podem tornar-se rapidamente obsoletas, conforme o incremento de novas técnicas no ambiente de trabalho, exigindo do trabalhador requalificação constante (Seligmann-Silva, 1997).

A importância de analisar o percurso do trabalho no modo de produção capitalista, no presente trabalho, é para afirmar que as condições e organização do trabalho, desenvolvidas por este sistema, possuem uma dinâmica que diverge dos anseios requeridos pelo sujeito no ambiente laboral. Não é apenas a sobrevivência que satisfaz o homem no trabalho, mas, principalmente, a possibilidade de criar, de se expressar através de sua obra e em um tempo condizente com suas potencialidades físicas e mentais. Tudo isso vai se tornando um objetivo distante, quando observamos as ofertas de trabalho da contemporaneidade e lembramos de todas as transformações a que o trabalho passou até

assumir a forma veloz da micro-informática. O trabalho, na atualidade, tem exigido do homem performances conseguidas, apenas, através da supressão das horas de lazer e da vida em família, porque foram intensificados ritmos de trabalho, baseados em ritmos de máquinas. Tornou-se banal a extensão da casa como local de trabalho, e o trabalhador se vê imbricado em uma teia de situações, a exemplo do medo do desemprego e da concorrência entre colegas, que o impossibilitam de negar a extensão do trabalho para a vida em família e de impedir o impacto dessas transformações em sua saúde.

Esse confronto instigante do contexto do trabalho com o sujeito do trabalho tem mobilizado, nos últimos anos, um número considerável de estudiosos (Karasek, 1979 Dejours, 1992, 1993, 1994, Seligmann-Silva, 1994, Laurell, 2000), que investigam consequências dessas pressões na subjetividade dos indivíduos, buscando alertar a população de trabalhadores para os riscos a que estão expostos e que, muitas vezes, encontram-se mascarados pela empresa ou até mesmo pelos próprios trabalhadores, na tentativa de suportar o sofrimento de que não conseguem evitar. Os autores apontam principalmente para os baixos salários, as preocupações com a qualificação, o aumento de responsabilidades e o ritmo acelerado de trabalho que afetam a vida em família, suprimem horas de lazer e principalmente aumentam as cargas mentais do trabalho, comprometendo intensamente a subjetividade do trabalhador e mostrando a importância, cada vez maior, que representa o trabalho como determinante de transtornos na saúde dos indivíduos. As principais correntes teórico-metodológicas interessadas por essa problemática serão explicitadas a seguir.

2.1 - PRINCIPAIS CORRENTES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA SAÚDE MENTAL E TRABALHO

Muitos autores vêm analisando a importância das condições e organização do trabalho no desenvolvimento de distúrbios mentais e psicossomáticos nos indivíduos. A maioria dos estudos, que abordam esta problemática, surgiu no bojo das discussões em torno das consequências do processo de reestruturação produtiva e desenvolvimento tecnológico presenciado nos últimos anos. No campo da saúde mental e trabalho, essas mudanças têm sido cada vez mais questionadas, porque têm proporcionado, de um lado, a perda do controle sobre o processo produtivo, e de outro, o surgimento de situações precárias de trabalho em especial nos países periféricos. Deste modo, é fundamental que, estudos que abordem a problemática da saúde mental no trabalho, sempre possam trazer considerações acerca da situação política e sócio-econômica que influenciam o contexto de trabalho.

A partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas têm-se observado que as mudanças subjacentes ao processo de reestruturação produtiva na organização e condições de trabalho vêm expondo os trabalhadores a situações adoecedoras que proporcionam, cada vez mais, o surgimento de um número crescente de distúrbios mentais. Selligmann-Silva (1992) nota a quantidade de termos que esse assunto comporta, por situar-se num campo interdisciplinar complexo, abrangente a ainda pouco examinado, que se apresenta como ponto de encontro de disciplinas tão diversas como a psiquiatria clínica, a economia política, a biologia, a sociologia, a antropologia, a psicologia experimental, a psicologia clínica, a toxicologia, a epidemiologia e as várias disciplinas do campo da engenharia industrial e de produção, que estudam a organização e os processos de

produção. A autora lembra da diversidade de denominações que este campo vem abrigando, como neurose de trabalho, fadiga mental, síndrome neurótica de trabalho, sintomas da desadaptação ou de insatisfação, *stress* do trabalho e sofrimento mental. (Seligmann-Silva, 1992, p. 218-219)

Mesmo sabendo da quantidade de termos que o tema aborda, é importante estabelecer uma distinção ente a saúde mental como objeto da clínica psiquiátrica e saúde mental objeto da Saúde Mental e Trabalho.

A clínica psiquiátrica leva em consideração aspectos sociais, genéticos e neurológicos na abordagem das doenças mentais. Investiga o discurso, a história social, familiar e os gestos do indivíduo, tendo sempre à mão o Código Internacional de Doenças (CID); compara os sintomas do paciente e inicia as denominações: neurose obsessiva compulsiva, psicose etc. Todos os recursos da clínica, como exames de laboratório, histórico familiar, social, abordagens teóricas, etc., são utilizados no sentido de investigar diversos processos que podem estar impactando na saúde mental do sujeito. A preocupação da Saúde Mental e Trabalho é, no entanto, com repercussões do trabalho na saúde mental do indivíduo. Pode-se dizer que a Saúde Mental e Trabalho é um recorte em meio à complexidade de processos a que o indivíduo está sujeito. Conforme a abordagem que o pesquisador utiliza, utilizar-se-á, até, de recursos da clínica psiquiátrica, mas sempre tendo como cenário o trabalho.

No caso deste estudo, o interesse não é, nem de longe, pelas manifestações psicopatológicas discutidas na clínica psiquiátrica, mas pela compreensão do impacto que a organização e condições de trabalho impõe ao trabalhador, através da abordagem

Psicodinâmica do Trabalho que privilegia a fala dos trabalhadores, e tem como elementos principais de análise os recursos subjetivos mobilizados por cada sujeito no confronto com as diversas situações de trabalho, quais sejam: o sofrimento mental, o prazer, as defesas individuais e coletivas. Também são analisados por essa vertente as possibilidades de criação do sujeito no ambiente laboral e a complexidade das pressões exercidas pela organização do trabalho.

Como já foi explicitada, a opção deste estudo é pela abordagem Psicodinâmica do Trabalho. Mesmo assim, é importante a análise de algumas vertentes teórico-metodológicas da Saúde Mental e Trabalho, que inclusive embasaram muitos dos estudos da revisão bibliográfica feita no capítulo introdutório. As principais correntes teórico-metodológicas que mais têm se destacado no estudo desta problemática são: a abordagem das Ciências Sociais, os estudos da relação estresse-trabalho e, como já dito, a Psicodinâmica do Trabalho.

Uma das vertentes de estudos da saúde mental e trabalho é a que privilegia a relação entre estresse e trabalho. Conforme Araújo (1999), essa vertente tem se desenvolvido largamente na produção científica das últimas décadas. No campo da saúde e trabalho, segundo a autora, o modelo mais utilizado para avaliar aspectos psicossociais do trabalho é o Modelo Demanda-Control ("*Job Strain Model*") proposto por Robert Karasek (1979 *apud* Araújo, 1999).

Araújo (1999) destaca que a proposta de Karasek envolve duas dimensões básicas: grau de controle ("*decision latitude*") e demanda psicológica do trabalho ("*psychological demand*").

A autora (1999) descreve os componentes discutidos por Karasek (1979 *apud* Araújo, 1999) que compreendem o controle do trabalho:

- a) aspectos referentes ao uso de habilidades: o grau pelo qual o trabalho envolve aprendizagem de coisas novas, repetitividade, criatividade, tarefas variadas e o desenvolvimento de habilidades especiais individuais;
- b) autoridade de decisão: abarca a habilidade individual para a tomada de decisão sobre o próprio trabalho, a influência do grupo de trabalho e a influência na política gerencial.

A demanda psicológica refere-se às exigências psicológicas que o trabalhador enfrenta na realização das suas tarefas, envolvendo pressão do tempo, nível de concentração requerida, interrupção das tarefas e necessidade de se esperar pelas atividades realizadas por outros trabalhadores.

Araújo (1999) esclarece que o modelo de Karasek distingue quatro tipos de experiência de trabalho gerados pela interação dos níveis “alto” e “baixo” de demanda psicológica e do grau de controle: alta exigência do trabalho (caracterizado como alta demanda e baixo controle), trabalho ativo (alta demanda e alto controle), trabalho passivo (baixa demanda e baixo controle) e baixa exigência (combinando baixa demanda e alto controle). A maioria das reações adversas das exigências do trabalho, tais como fadiga, ansiedade, depressão e doença física ocorrem quando a demanda de trabalho é alta e o grau de controle do trabalhador sobre o trabalho é baixo. (Araújo, 1999, p.14).

No que se refere ao estudo da saúde do professor, modelo de Karasek tem sido amplamente utilizado no campo das pesquisas epidemiológicas (Araújo, 1999; Wernick, 2000) tendo, inclusive, conforme apontado por Araújo (1999), produzido numerosas evidências empíricas ao longo de sua aplicação em diferentes países, embora, como a maioria das vertentes aqui discutidas, também apresente suas limitações para o estudo da saúde.

Já o interesse da abordagem das Ciências Sociais recai sobre a avaliação dos agravos à saúde, dentre eles os agravos mentais, como resultante da dinâmica de dominação, presente tanto no trabalho quanto fora deste, devendo ser analisados sob a ótica das relações de poder.

Seligman-Silva (1994) que estuda os processos de desgaste mental do trabalhador, dentro da abordagem das Ciências Sociais, admite os aspectos político, macrossocial e macroeconômico, tanto do contexto internacional, como do nacional, como determinantes, de maneira direta ou indireta, dos processos de desgaste humano.

O exame dos sistemas e legislações de previdência social e direitos dos assalariados assume grande importância. Estão aí incluídas, de modo especial, à proteção à saúde e ao emprego, os dispositivos relacionados à promoção de qualificação profissional, assim como as garantias de apoio social aos desempregados.

Para a análise destas determinações que se tecem a partir de governos e sociedades nacionais, é fundamental identificar a lógica das estratégias adotadas e os seus reais propósitos e prioridades. (Seligman-Silva, 1994, p.68).

Os agravos à saúde do trabalhador seriam, segundo Seligmann-Silva (1997), o resultado de perdas de natureza biológica, psíquica, ou social, que configurariam um desgaste mental. Estas perdas podem ser concretas, potenciais ou simbólicas e geralmente

abrangem articuladamente estes três componentes, mesmo que as repercussões no organismo do indivíduo sejam menos visíveis.

Seligmann-Silva (1997) atenta para a complexidade do desgaste que abrange, ao mesmo tempo, a instância psicológica, física e social. A autora exemplifica que a fisiologia e o psiquismo são concomitantemente envolvidos por experiências penosas do ambiente de trabalho, podendo ter conseqüências no campo social para o sujeito envolvido, afetando a identidade do trabalhador, ao atingir valores e crenças, que podem ferir sua dignidade e esperança. Outro aspecto desta abordagem é a consideração de um estágio de mal-estar e de tensão na transição entre saúde e doença. O trabalhador, na impossibilidade de encontrar alternativas para superar tal situação, poderá desenvolver um quadro mórbido (Seligmann-Silva,1997). O reconhecimento desse quadro, aponta a autora, é de enorme importância para as práticas preventivas no campo da saúde.

Seligmann-Silva (1997) observa que a Psicodinâmica do Trabalho, a abordagem das Ciências Sociais e os estudos entre estresse e trabalho têm apresentado diferentes desdobramentos, podendo ser estabelecidas, no entanto, convergências entre estes, especialmente na medida em que podem ser percebidas correspondências entre suas descobertas de pesquisa. “Encontramos, assim, a descrição de agravos cujas características clínicas são iguais ou muito semelhantes, embora venham recebendo denominações distintas e aderidas aos respectivos quadros teóricos de referência” (Seligmann-Silva, 1997).

Seligmann-Silva (1997) assinala ainda a aproximação que se vem fazendo entre a Sociologia do Trabalho e a saúde mental no trabalho, observando que essa aproximação

parece carregar consigo um importante estímulo para aumentar a interlocução entre as principais abordagens desse campo de pesquisa, uma vez que os estudos da Sociologia do Trabalho têm integrado os aspectos da psicologia cognitiva presentes nos estudos mais atuais da abordagem do estresse. O campo da Sociologia do Trabalho também vem demonstrando preocupações com o papel da dimensão psicoafetiva e da intersubjetividade na mobilização subjetiva da inteligência e da cooperação criativa nas equipes de trabalho, processos anteriormente analisados pela Psicodinâmica do Trabalho, além de incorporar análises da dominação nos contextos de trabalho e das formas sutis que esta dominação assume na modernidade dos sistemas computadorizados e automatizados. Tais estudos articulam-se com a abordagem das ciências sociais, elegendo como ponto de referência teórica as proposições de Marx no estudo do desgaste.

A apreciação dos problemas de saúde mental vinculados às novas exigências do trabalho, pode-se dizer, tem crescido no contexto das pesquisas no campo da Saúde e do Trabalho. A maioria das abordagens mencionadas por pesquisadores tem salientado o papel central desempenhado pelas condições e organização do trabalho no agravamento da situação de saúde dos indivíduos. Alguns estudos procuram ressaltar, através da abordagem qualitativa, avaliações detalhadas das relações estabelecidas no ambiente de trabalho, sejam elas entre trabalhadores, ou entre trabalhadores e chefias. Os estudos quantitativos, por sua vez, têm fornecido evidências empíricas relevantes para consolidar associação entre determinadas características do ambiente e organização do trabalho e efeitos nocivos sobre a saúde.

3 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, dedicado à fundamentação teórica, vamos apresentar os principais conceitos e categorias que fundamentarão o estudo da saúde mental do professor noturno no presente trabalho.

Dessa maneira, o capítulo foi dividido em três partes centrais que buscam, além da exposição da vertente teórica do presente estudo, a compreensão da dinâmica que envolve o processo de trabalho docente. A primeira parte será composta pela discussão das categorias centrais da Psicopatologia do Trabalho que deu embasamento ao presente trabalho. Em seguida, tentaremos expor o trabalho do professor, discutindo as características de seu processo de trabalho e outros componentes que fazem parte do cotidiano desta profissão. Na parte seguinte, trataremos de questões relevantes para a compreensão do trabalho noturno, alvo desta pesquisa. Na parte final do capítulo, será apresentado o contexto de mudanças políticas e econômicas a que o professor do ensino médio está sujeito no atual exercício de sua profissão.

De início, portanto, ressaltaremos alguns aspectos a respeito da Psicopatologia do Trabalho, considerando que eles permeiam a discussão da presente temática como um todo.

A Psicopatologia do Trabalho tem como principal representante o psiquiatra e psicanalista francês Christophe Dejours (1992, 1993, 1994) que incorporou o saber psicanalítico à explicação da relação entre o homem e seu contexto de trabalho. Alguns aspectos destacam-se nesta abordagem: a liberdade, o sofrimento mental, a organização do trabalho e as defesas coletivas contra a rigidez da organização prescrita do trabalho.

A saúde mental no trabalho é compreendida, em Psicopatologia do Trabalho, através de um modelo dinâmico que comporta elementos intersubjetivos mobilizados pela vivência do homem no trabalho. Através desse modelo é que se pode compreender o sofrimento mental no trabalho como principal objeto de estudo da Psicopatologia do Trabalho.

A Psicodinâmica do Trabalho baseia-se na concepção de que o trabalhador é um sujeito que pensa sua relação com o trabalho. Portador de uma história singular, encontra no trabalho situações adversas à expressão de sua subjetividade mobilizada pela necessidade de criação. Ele constrói um sentido para o trabalho que executa com base em experiências passadas e expectativas atuais. Assim, o trabalhador, portador de uma história única, procura no trabalho um ambiente propício para a expressão desse sentido. Entretanto, devido a pressões da organização do trabalho, que quase nunca suporta os sentidos do homem, poderá experimentar o sofrimento mental, assim como desenvolver estratégias individuais ou coletivas, no intuito de se defender do sofrimento ocasionado pelo confronto com uma situação adversa de trabalho.

Por sofrimento mental o autor compreende como a vivência subjetiva intermediária entre doença mental descompensada e o conforto (ou bem-estar) psíquico. O sofrimento

deve ser entendido como um “estado de luta” do sujeito contra as pressões da organização do trabalho que o empurram em direção à doença mental.

A organização do trabalho, que se expressa na divisão do trabalho, no conteúdo da tarefa, no sistema hierárquico, nas modalidades de comando, nas relações de poder e questões de responsabilidade, é considerada por Dejours (1992) como responsável pelo sofrimento mental do indivíduo.

O autor entende a organização do trabalho através de duas dimensões: a divisão do trabalho que corresponde ao modo operatório prescrito de execução das tarefas ou seja, a técnica aplicada ao trabalho, e por outro lado, a divisão de homens que compreende a repartição das responsabilidades, hierarquia, comando, controle, etc. Segundo Dejours (1994) a divisão das tarefas e o modo operatório incitam o sentido e o interesse do trabalho para o sujeito, enquanto a divisão de homens solicita sobretudo as relações entre pessoas e mobiliza os investimentos afetivos, o amor e o ódio, a amizade, a solidariedade, a confiança etc. (Dejours, 1994, p.126)

O conflito entre organização do trabalho e funcionamento psíquico pode ser reconhecido, segundo o autor, como fonte de sofrimento. Mas esse sofrimento não é vivenciado passivamente, ele também estimula o sujeito a desenvolver coletivamente ou individualmente estratégias defensivas que modificam a percepção que os trabalhadores têm da realidade que os faz sofrer. Esse mecanismo funciona como uma forma de adaptação às pressões rígidas que causam sofrimento. Pode-se dizer que, na impossibilidade de vencer a rigidez das pressões organizacionais, os trabalhadores conseguem “alterar” a percepção que eles têm das fontes de sofrimento do trabalho,

possibilitando ao indivíduo certa estabilidade, impossível de ser alcançada através de recursos defensivos próprios.

As estratégias funcionam como regras, implicando um consenso e um acordo partilhado, não necessariamente através do esclarecimento, mas principalmente pelo envolvimento de todos, deixando de funcionar a partir do momento em que já não é interesse do coletivo sustentá-las. No dizer de Dejours: “De vítimas passivas, os trabalhadores colocam-se na posição de agentes ativos de um desafio, de uma atitude provocadora ou de uma minimização diante da dita pressão patogênica.” (Dejours, 1994, p.128)

Não é apenas uma adaptação defensiva do sofrimento que o sujeito experimenta no trabalho. O sofrimento também dá lugar à transgressão que tem como função atenuar o sofrimento e possibilitar a vivência de prazer no trabalho, a despeito de toda pressão exercida por este. Essa transgressão é discutida pelo autor através dos conceitos de *inteligência prática* ou *ardilosa*.

Por *inteligência prática* o autor compreende que, a partir de percepções de situações que se apresentam no cotidiano do trabalho, o operário desenvolve sua interpretação e sua medida corretiva, para somente depois lançar mão da técnica, quando verificará a eficácia da tentativa sugerida pela sua intuição. Uma característica da *inteligência prática* é o seu poder criador. A criatividade presente na *inteligência prática* é uma oportunidade que o trabalhador dispõe para colocar sua marca pessoal na atividade e no produto que cria. Essa característica é de capital importância para a saúde psíquica do

indivíduo, principalmente quando se trata de empresas onde a rigidez da organização formal dificulta a expressão da criatividade dos indivíduos.

Os aspectos da *inteligência prática*, segundo Dejours (1993), apresentam-se em todos os sujeitos, bem como em todas as tarefas e atividades de trabalho, desde que os indivíduos gozem de boa saúde. Um corpo muito doente ou esgotado diminui o poder da inteligência prática e de sua criatividade. Quando o potencial de criatividade da *inteligência prática* é subutilizado pela empresa pode causar sofrimento mental, deixando espaço para o desenvolvimento de doenças e insatisfação no trabalho.

Os processos psíquicos mobilizados pelos sujeitos na invenção, imaginação, inovação, criatividade, ajustamentos, bricolagem etc. podem ser ligados a uma *forma específica de inteligência*, raramente levada em conta nas análises científicas. Trata-se, com efeito, de uma inteligência heteronômica, por oposição à tentativa canônica de construção dos conhecimentos científicos. Trata-se especificamente de uma inteligência que tem raiz no corpo, nas percepções e na intuição sensível: *inteligência do corpo* sobretudo, ela é também uma inteligência em constante ruptura com as normas, regras, é uma inteligência fundamentalmente transgressiva. Ela está no próprio coração do que chamamos ofício, é a "*inteligência astuciosa*" (Dejours, 1993, p.87).

Para que o sujeito seja instigado a transgredir regras é necessário que a tarefa tenha um sentido para ele, além de mais, como se trata de uma transgressão, para sua aceitação social, é necessário passar pelo reconhecimento dos colegas e aceito pela hierarquia, numa espécie de validação do grupo de trabalho.

O reconhecimento pela hierarquia se direciona muito mais pela utilidade que a transgressão da regra tem para a empresa. Se a violação das normas paralisantes a que o sujeito tem que se desvencilhar para executar sua tarefa oferecer produtividade para a empresa, a transgressão é reconhecida pela conveniência, mas do contrário, se ela

desfavorecer algum objetivo da empresa, o sujeito é imediatamente rechaçado por suas escolhas, como se estivesse inadequado para o trabalho, inconveniente para o andamento da empresa.

Já o reconhecimento pelos colegas direciona-se às habilidades do sujeito, a sua inteligência, ao talento pessoal, conforme o autor: ao *juízo de originalidade e beleza*. O reconhecimento, tanto dos pares (juízo de originalidade e beleza) como da empresa, proporciona benefícios para a identidade do trabalhador, tornando o trabalhador um sujeito único, sem igual, finalmente reconhecido por suas habilidades pessoais, por sua astúcia, imprimindo uma marca pessoal no produto que cria.

Com o reconhecimento da transgressão no trabalho, é possível falar em uma dupla organização do trabalho: a organização prescrita composta pelas normas rígidas e a organização real composta, principalmente, pela transgressão, podendo tornar o trabalho mais eficiente e “aceito” pelos superiores da empresa.

Deste modo, identifica-se, também, uma dupla direção para sofrimento: a de pressionar para a criatividade, ou levar o homem à doença mental. Quando o sofrimento empurra o homem para a transgressão, traz uma contribuição que beneficia a saúde mental do sujeito, através de várias compensações, como a criação, o reconhecimento de sua identidade e a possibilidade de representar seus desejos, aspirações, anseios, angústias no cotidiano do trabalho. De outra lado, quando a organização do trabalho não mais permite a transgressão, quando permanecem apenas pressões incontornáveis, sem qualquer espaço para a identidade pessoal, o sujeito sofre. Conforme Dejours (1994):

...quando não há nada além de pressões fixas, rígidas, incontornáveis, inaugurando a repetição e a frustração, o aborrecimento, o medo, ou o sentimento de impotência. Quando foram explorados todos os recursos defensivos, o sofrimento residual, não compensado, continua seu trabalho de solapar e começa a destruir o aparelho mental e o equilíbrio psíquico do sujeito, empurrando-o lentamente ou brutalmente para a doença. Fala-se então de sofrimento patogênico. (Dejours, 1994, p.137)

A leitura da obra de Christophe Dejours evidencia que a aplicação da abordagem Psicodinâmica do Trabalho, no campo de pesquisa, tem fatalmente um caráter qualitativo, pois prioriza a escuta e a observação pormenorizada das estratégias desenvolvidas pelo trabalhador, individual ou coletivamente, para lidar com o sofrimento, a rigidez e práticas de poder características da organização do trabalho. Mas não apenas a observação leva ao conhecimento da dinâmica do sofrimento mental. Por ser uma vivência essencialmente subjetiva, a revelação do sofrimento no trabalho, pode ser feita, apenas, através da fala dos trabalhadores. É justamente através dessa compreensão que o presente trabalho se fundamenta: a busca da fala dos professores para a revelação da dinâmica do sofrimento e prazer que compõem a vivência cotidiana do trabalho docente.

3.1 - O TRABALHO DOCENTE

Para estudar o trabalho do professor é importante avaliarmos os principais aspectos que compõem o processo de trabalho. Para Marx (1989) o trabalho é um processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a própria natureza, modificando-a, ao mesmo tempo em que modifica a si próprio, ou seja, sua própria natureza. “No processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre que atua por

meio do instrumental de trabalho. O processo extingue-se ao concluir o produto” (Marx, 1989, p.202).

Os elementos que compõem o processo de trabalho, segundo Marx (1989), são: uma atividade guiada para um determinado fim, ou seja, o próprio trabalho; o objeto de trabalho e os meios de trabalho. Objeto de trabalho é a matéria a que se aplica o trabalho, todas as coisas sobre as quais recai a ação do trabalho humano. Meio de trabalho corresponde às condições materiais necessárias à realização do processo de trabalho. Os meios de trabalho são o instrumental que serve ao trabalhador para dirigir sua ação sobre o objeto de trabalho. “Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas, químicas das coisas, para fazê-las atuarem como forças sobre outras coisas, de acordo com o fim que tem em mira” (Marx, 1989. p.203). Pode-se acrescentar à análise do processo de trabalho o produto resultante deste processo, ou seja, o objeto construído pela ação humana, mediada pelos meios de trabalho.

A perspectiva marxista, embora ofereça uma importante fonte de análise para o processo de trabalho docente, não consegue sozinha esclarecer as especificidades desta atividade da mesma forma que analisa o trabalho operário, fazendo-se necessária a incorporação das contribuições de outros autores que vêm discriminando aspectos mais complexos e específicos do processo de trabalho do educador.

Para Libânio (1990 *apud* Pessanha, 1994), o trabalho do professor é considerado produtivo já que produz resultados, mas a produtividade do professor, embora comporte os elementos que constitui o processo de trabalho, o diferencia de um trabalhador de fábrica, uma vez que seu trabalho está permeado pela dimensão pedagógica e não material.

Codo e Vasques-Menezes (1999) consideram que o ofício do educador guarda em si muitas especificidades. A extração da mais-valia, por exemplo, é indireta, diferenciando-o sobremaneira dos outros trabalhadores. Além do mais, o planejamento do trabalho, as etapas a seguir no processo de ensino-aprendizagem, bem como o ritmo imposto ao seu trabalho não escapa completamente do seu controle.

Soratto e Olivier-Heckler (1999) apontam outra especificidade: a possibilidade de expressão afetiva. A atividade educacional torna-se impossível caso o professor não consiga estabelecer um vínculo afetivo com seus alunos. "... a capacidade de empatia não é apenas permitida, ela se faz imprescindível para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra com maior qualidade" (Soratto e Olivier-Heckler, 1999, p. 119). Para estas autoras, esse investimento afetivo diferencia o professor de outras categorias profissionais, especialmente daquelas que envolvem uma rígida divisão das etapas de produção.

A expressão da afetividade nesses casos parece depender da qualidade do relacionamento interpessoal proporcionado pela gerência. As possibilidades do trabalhador de uma fábrica, por exemplo, imprimir sua marca pessoal num produto padronizado é algo impossível, o que não se pode pensar do trabalho docente. O produto do trabalho do professor não é algo mensurável. Não é possível saber, com exatidão, a repercussão desse processo de trabalho em cada aluno, como cada um apreende e transforma aquilo que lhes foi ensinado. O trabalho do professor é algo absolutamente dinâmico caracterizado por uma permanente transformação em si e no outro. Estudos realizados por Fialho (1983, 1986, e 1996, 1998) indicam que o exercício da função docente é um campo de ampla densidade fenomênica com fatores e vínculos afetivos e epistemológicos entre sujeitos e saberes.

De acordo com os autores revisados (Marx, 1989, Pessanha, 1994, Codo e Vasques-Menezes, 1999, Soratto e Olivier-Heckler, 1999) pode-se concluir que o trabalho docente vem sendo exercido, historicamente, através das seguintes características:

controle – o planejamento de seu trabalho, as etapas a seguir no processo ensino-aprendizagem e ritmo imposto a seu trabalho não escapam completamente do seu controle.

ausência de controle sobre objeto e produto de seu trabalho – o produto do trabalho docente é a modificação do outro, logo fica difícil o controle sobre a dinâmica do processo educativo de um aluno.

*o meio de trabalho do professor é ele próprio*³ – não é preciso mediação para a exposição e discussão do conhecimento.

O trabalho docente poderá ser mais bem apreendido, caso sejam incluídos os aspectos afetivos e culturais conforme apontado pelos autores revisados. Assim, para se compreender o trabalho docente é importante que, associados às características do processo de trabalho, estejam a possibilidade de expressão afetiva (Soratto e Olivier-Heckler, 1999), assim como os significados atribuídos historicamente ao exercício do professor, como, por exemplo, o de missionário, citado por Carvalho (1995). A observação desses significados pode abrir brechas para uma possível relação entre a associação desses significados culturais do exercício docente a possíveis pressões sofridas na relação entre professor e

³ Embora tenha aumentado os instrumentos laborais que auxiliam o professor em suas tarefas, como as tecnologias de informática; na atividade docente, para a modificação do seu objeto de trabalho, não se necessita de um instrumental específico.

aluno. Outro dado importante, citado pela literatura (Coelho, 1998), é o processo de alienação política a que o professor foi exposto ao longo dos anos. Um dado, certamente, decisivo na quase ausência de questionamentos sobre sua condição de trabalho.

As possibilidades de expressão das características desse processo de trabalho tão específico e complexo, podem talvez, explicar os motivos pelos quais o professor, embora conviva com péssimas condições de ensino, ainda apresente índices altos de satisfação e comprometimento com sua profissão. Esse dado tem inclusive merecido destaque em pesquisas do campo da Saúde e Trabalho. Analisando os níveis de satisfação e comprometimento dos trabalhadores da rede pública brasileira, Soratto e Olivier-Heckler (1999) observaram que a grande maioria dos educadores apresentou altos níveis de comprometimento com a profissão. As autoras ressaltam que altos índices de comprometimento são encontrados geralmente em trabalhadores que pertencem a organizações nas quais as condições de trabalho permitem a identificação do trabalhador com sua empresa. Mas o que dizer das condições de trabalho do setor educacional brasileiro? Quais os motivos que justificam professores comprometidos com sua profissão, mas insatisfeitos com as condições de trabalho? Essas questões são, com certeza, difíceis de serem respondidas, mas precisam estar incluídas nos estudos sobre a relação da situação de saúde do educador e seu processo de trabalho, principalmente quando se percebe o crescimento da crítica em torno do aumento do controle sobre o trabalho docente.

3.2 - TRABALHO NOTURNO DO PROFESSOR

Na revisão bibliográfica sobre saúde mental dos professores, não foram encontradas referências sobre a saúde mental do docente do turno noturno, revelando que não existem estudos conclusivos nesta direção.

Os trabalhos encontrados versam sobre a violência que atinge escolas no turno noturno, mostrando uma característica da condição de trabalho a que este profissional está exposto. Sposito (2001), citando trabalhos de Zaluar (1985, 1994) e Peralva (2000), encontrou situações de extrema violência conduzida pelo corpo discente. A autora referiu uma espécie de rebelião para a destruição de carteiras em decorrência das faltas dos professores ou quando há interrupção repentina do fornecimento de energia elétrica. A autora salienta que esses episódios de violência, relatados por professores, são tratados geralmente de forma secundária nos estudos empíricos.

Foi também encontrado relato de professores sobre o perfil do aluno do turno noturno. Marin (1998), estudando as condições de trabalho da escola pública, revelou que os professores percebem os alunos do turno noturno como desmotivados, sem pré-requisitos e sem tempo para o estudo, mostrando a face de aluno trabalhador deste turno de ensino. Em recente pesquisa sobre as condições do ensino nas escolas públicas do Brasil, a Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE) revelou que o turno noturno ainda continua com o maior índice de evasão, o que confirma, em parte, a opinião das professoras pesquisadas por Marin (1998).

A maioria dos estudos sobre a saúde mental e trabalho que dão ênfase à jornada de trabalho, apenas inclui trabalhadores de turno, como trabalhadores da indústria têxtil (Metzner e Fischer, 2001), ferroviários (Seligmann-Silva, 1997) e enfermeiros (Costa, Morita e Martinez, 2000). Esses estudos, no entanto, embora incluam apenas trabalhadores de turnos, fornecem algumas descobertas que podem servir de base para avaliarmos o trabalho do professor alvo desta pesquisa.

Martinez e Oliveira (1997) utilizando a definição de Rutenfranz (1989) e Folkard (1985) observa que o esquema de Trabalho Normal corresponde ao período de atividades entre 6 e 18 horas; semana de cinco ou seis dias; 40 a 44 horas semanais, enquanto que o Trabalho em Turnos tem a jornada de trabalho com atividades em diferentes horários, ou horário constante, porém incomum. Neste caso, podemos inferir que o trabalho do professor noturno não corresponde a uma carga horária normal e, embora não seja um Trabalho de Turno, pode estar exposto a alguns riscos encontrados para os trabalhadores submetidos a essa jornada de trabalho, como alterações do sono, cansaço físico e mental e, principalmente, dificuldades com relação à vida social e familiar relatados pela literatura. Autores que estudam esta problemática (Martinez e Oliveira, 1997 e Metzner e Fischer, 2001) ressaltam que o trabalho em turno entra em choque com os ritmos biológicos, familiares e com os da comunidade, originando prejuízos para a saúde e a vida social dos trabalhadores. A interferência no relacionamento pessoal e familiar e as restrições de atividades sociais e dificuldade de planejamento da vida são os principais efeitos encontrados pelos autores que podem servir de comparação para o trabalho docente neste turno de ensino.

Os estudos feitos com o enfoque de gênero trazem outra questão para o debate. Quando se trata de trabalho de turno para mulheres, como é o caso de enfermeiras (Araújo, 1999, Costa, Morita e Martinez, 2000), as tarefas domésticas acabam por proporcionar uma dupla ou tripla jornada de trabalho. Esse fato pode estar ocorrendo também com professoras que são a maioria nas estatísticas da profissão. Os estudos apontam que mulheres, nas poucas horas que permanecem em casa, acabam realizando as mesmas atividades domésticas que estariam desempenhando, caso não estivessem empregadas. Neste caso, quando a professora ocupa dois ou três turnos de trabalho fica pouco espaço para a vida social e em família, bem como sobra pouco tempo para o lazer e cuidados com a saúde.

Essas são questões que podem atuar como mais uma justificativa para o estudo do trabalho docente no turno noturno, afinal, o cuidado com este profissional, revela também uma preocupação maior com a qualidade de ensino do turno que acolhe o aluno trabalhador e que, conforme apontam os professores da pesquisa de Marin (1998), carecem de tempo para o estudo, necessitando de um profissional disposto a enfrentar essa dura realidade.

3.3 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: NOVOS DESAFIOS PARA O PROFESSOR.

Para analisar as políticas educacionais e suas repercussões no trabalho docente, torna-se necessário atentar para o processo de redimensionamento do papel do Estado, assim como sua articulação com o fenômeno da globalização econômica. Neste processo,

destaca-se o papel desempenhado por organismos internacionais, em especial o papel do Banco Mundial, na elaboração e acompanhamento destas políticas implantadas pelos Estados.

Conforme analisado por Kruppa (2001), as políticas educacionais, no contexto atual, são o resultado de pressões exercidas tanto pelo Banco Mundial, como por outras instituições internacionais para a redefinição do papel do Estado nos setores econômicos e sociais. Esse novo perfil do Estado inclui o abandono de antigas funções de providência e a incorporação de novas funções reguladoras mais adequadas à nova ordem mundial, tais como a implantação de políticas de avaliação e regulação dos cursos, o processo de descentralização administrativa e financeira do ensino médio e fundamental, assim como o rígido sistema de controle de recursos orçamentários e de pessoal da Educação Superior.

A análise desse cenário evidencia que reformas no ensino médio e superior estão em sintonia com tentativas do Estado de se adequar à concepção de produtividade e às alterações no mundo do trabalho dominadas pelas concepções neoliberais. Assim, pode-se dizer que muitas das queixas dos professores com relação à organização e condições de trabalho estão intimamente relacionadas a um contexto mais amplo de reformas econômicas e educacionais.

Para Arce (2001), no contexto das reformas neoliberais, a educação deixa de ser encarada como um direito, tornando-se uma mercadoria escrava dos princípios do mercado. Para a autora, dentro da lógica neoliberal do Estado mínimo, a política educacional é norteadada por dois eixos centrais: a centralização e a descentralização. Ainda, segundo Arce (2001), descentralização é caracterizada pela inserção da escola no mercado

competitivo, passando a ser vista enquanto empresa educacional, eximindo o Estado da função de mantenedor financeiro do atendimento ao direito à educação. A autora enfatiza que é neste ponto que surge o caráter centralizador das políticas neoliberais na educação, pois é o governo o responsável por definir sistemas nacionais de avaliação, promover reformas educacionais, estabelecer parâmetros de um Currículo Nacional e estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente.

Segundo Gentili (1996), o neoliberalismo identifica a crise educacional brasileira como uma crise de qualidade, decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares, necessitando, neste caso, que as instituições escolares devam ser pensadas e avaliadas como se fossem empresas produtivas. Para o autor o processo atual de reestruturação educacional compreende a escola como produtora de um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado e o currículo) e, como consequência, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa, ou seja, dinamismo, eficiência e flexibilidade. Gentili (1996:10) assinala que a aplicação do modelo de qualidade total à educação sustenta-se na idéia de que “se os sistemas de *Total Quality Control* (TQC) têm demonstrado um êxito comprovado no mundo dos negócios, deverão produzir os mesmos efeitos produtivos no campo educacional”.

Oliveira (1997) ressalta que a aplicação do modelo de qualidade total na esfera da escola está baseada na melhoria da qualidade da educação, entendida como algo mensurável e quantificável em termos estatísticos, visando corresponder às necessidades impostas pelas novas relações de produção e consumo da contemporaneidade. Para Bruno

(1997:43), “trata-se também de potencializar a utilização dos meios físicos que integram o processo de trabalho dos educadores (instalações, livros, material didático, equipamentos etc.), de intensificar suas atividades, sem investir efetivamente em capacitação de professores”. Para a autora, a qualidade neste modelo refere-se muito mais à qualidade do processo e não do produto, uma vez que visa a redução de desperdício de tempo de trabalho, de custos e de força de trabalho.

As críticas feitas às políticas educacionais apontadas pelos autores (Arce, 2001; Gentili, 1996; Oliveira, 1997) pode significar novas formas de pressão sobre o professor, uma vez que se exige qualificação e intensificação de trabalho sem que realmente se tenha investido em tempo, qualificação e remuneração adequada dos educadores. A situação é agravada pelo aumento da carga horária de trabalho como alternativa de melhoria salarial. Percebe-se desta forma que, assim como a maioria dos trabalhadores, o professor também vem sofrendo as conseqüências do processo de reestruturação econômica, percebido, principalmente, através das políticas educacionais implementadas pelo Estado.

4 - METODOLOGIA

A opção metodológica do presente trabalho é o estudo de caso. Um estudo que procura encontrar no discurso do professor aspectos que afetam a sua saúde mental, aproxima-se deste método qualitativo de pesquisa. A preocupação com a escolha deste método foi a de favorecer os objetivos da pesquisa, ou seja, encontrar possíveis queixas de impactos da organização e condições do trabalho na saúde mental dos docentes, através do contato diário com as diversas situações de trabalho a que o professor estaria sujeito, como o contato com alunos, professores, funcionários, coordenação, direção e sindicato, enfim todas as possíveis agentes envolvidos na complexidade de relações diárias do trabalho docente, no sentido de chegar a um conhecimento amplo e detalhado daquilo que se pretende estudar, conforme observa Gil (1999:72). Uma outra justificativa para a escolha deste método de pesquisa é que, mesmo investigando a partir de pressupostos da Psicodinâmica do Trabalho, o estudo de caso possibilitaria o surgimento de elementos novos para este tema ainda pouco explorada no campo da Educação. Essa possibilidade é ressaltada por Lüdke e André (1986) quando observam o potencial deste método de estudo nas pesquisas qualitativas em Educação. Essa possibilidade de novos achados está relacionada, também a outra característica de que falam os autores, quando se referem à possibilidade do estudo de caso levar em conta o contexto em que o objeto do estudo se situa. Esse aspecto foi observado, também, na escolha do método, pois se considerou que a escola estudada representava um contexto único, com histórias e interações específicas,

unindo pessoas com trajetórias profissionais próprias, em um momento particular marcado, principalmente, por transformações nas políticas educacionais do Estado.

O estudo de caso foi realizado com a colaboração de três professores, indicados nos resultados através de pseudônimos, no sentido de resguardar a identidade dos mesmos. Da mesma forma, foi preservada, também, a identidade da unidade escolar em que estes professores atuavam e que foi alvo desta pesquisa. A pesquisa foi realizada entre os meses de outubro de 2002 e janeiro de 2003, o que correspondeu ao final da III Unidade, IV Unidade e provas finais. A estratégia de realizar a pesquisa no início do mês de julho foi inviabilizada pela paralisação de professores que se estendeu por um tempo imprevisto, como consequência da falta de diálogo entre Governo Estadual e Sindicato de Professores.

A introdução no universo dos professores foi realizada mediante um contato inicial com a vice-direção do turno noturno, quando foi informado, em linhas gerais, o tema da pesquisa. A vice-direção comunicou, imediatamente, à coordenação pedagógica que acolheu prontamente a proposta da pesquisa, colocando-se sempre à disposição da pesquisadora para eventuais solicitações, dando liberdade para circular no colégio e conversar com possíveis entrevistados.

Iniciada a fase exploratória da pesquisa, foram anotadas em diário de campo informações referentes à escola colhidas junto à coordenação ou através de documentos da escola, como número de funcionários, número de alunos, número de evasão, quantidade de professores, horário de funcionamento do turno noturno, média de alunos por turma, cursos e disciplinas oferecidos, planejamento pedagógico do ano de 2002 etc., em síntese, tudo que favorecesse conhecer o perfil da instituição. Foram solicitados, também, à vice-direção

os atestados médicos dos professores do ano de 2002, não sendo possível sua liberação, uma vez que a funcionária responsável por essa tarefa estava de férias. Optou-se, também, por fazer anotações no diário de campo, não apenas nas salas de aula, mas também, na sala de professores e coordenação pedagógica, onde ocorria a maior circulação de professores, o que serviu para captar aspectos relevantes das queixas dos docentes, bem como aspectos relacionados à organização e condições de trabalho. A pesquisa documental e as anotações no diário de campo realizadas, ora na coordenação pedagógica, ora na sala de professores, favoreceu, também, a introdução da pesquisadora no universo dos professores. A permanência nesses locais ajudou a elaborar estratégias para informar aos professores de que no colégio estava se processando uma pesquisa referente à saúde mental dos docentes do turno noturno, objetivando conseguir sujeitos para a pesquisa.

Tentando viabilizar o início da coleta de dados, foi pedido ao coordenador pedagógico que, sempre que houvesse reunião pedagógica, apresentasse a pesquisadora. Feito isso, passou-se então a conversar com o grupo de professores presentes nessas reuniões, explicando o tema da pesquisa e esclarecendo que seus resultados iriam valer-se, essencialmente, das falas dos professores sobre sua situação de saúde, no sentido de impedir que a pesquisa fosse confundida com investigações psicopatológicas da clínica psiquiátrica. Foi explicitada, também, a garantia do sigilo aos entrevistados. Nas explanações da pesquisadora, percebeu-se que alguns professores começavam a falar sobre suas queixas de saúde, antes mesmo de ser perguntados, o que serviu para mudar a estratégia do convite para a pesquisa, prevista no projeto, e passar para a estratégia da demanda, ou seja, considerou-se que, sempre que o professor iniciasse um relato sobre sua saúde, esse era um desejo por uma escuta e isso facilitaria os objetivos da pesquisa.

A observação teve como apoio o referencial teórico da Psicopatologia do Trabalho. Procurou-se na fase exploratória compreender a dimensão dos conceitos da Psicopatologia do Trabalho neste colégio, em especial.

Após essa compreensão inicial, foi possível estabelecer critérios para a observação das salas de aula, salas de professores e coordenação, ou seja, procurou-se compreender nas observações, como se apresenta: a organização real e prescrita do colégio; as formas como o professor gerencia a distância entre a organização prescrita e a organização real do colégio; as relações entre professores, coordenadores, diretoria, funcionários e alunos, e a operacionalização das tarefas dos professores.

A observação neste estudo serviu, ao mesmo tempo, para estabelecer um “diálogo” entre os dados provenientes das falas dos professores, no sentido de complementar, confirmar e indagar aspectos centrais do tema da pesquisa, objetivando explorar, um pouco mais, o discurso dos entrevistados.

Com esses componentes apreendidos através das primeiras falas do entrevistado, dos primeiros comentários e das primeiras observações, reestruturou-se, então, as expressões possíveis de captar o objeto de estudo nas entrevistas semi-estruturadas. É importante lembrar que essa busca da compreensão de expressões e fala dos professores, assim como de aspectos observados durante a pesquisa, foi um exercício constante que se deu até o último encontro com o último entrevistado.

O início da fase de coleta de dados concentrou-se, muito mais, nas entrevistas com professores, mas, devido a várias interrupções das atividades do Colégio, como reserva do

local para prova de vestibulares da Universidade Federal da Bahia e Universidade Católica do Salvador ou devido a cursos em que professores da pesquisa estavam envolvidos, os intervalos entre uma entrevista e outra ficaram muito longos.

As entrevistas foram realizadas na coordenação pedagógica, diretoria e apenas uma na sala de professores, utilizando para tanto um micro-gravador. Algumas falas dos professores tiveram, no entanto, que ser escritas devido à impossibilidade da gravação, como, por exemplo, nos momentos em que surgiam comentários dos professores entrevistados entre uma aula e outra. As entrevistas foram todas feitas em ambiente sempre tumultuado, com muito ruído e interrupções, como toque de telefone, perguntas de colegas e alunos, barulho de ventilador etc.

Quando o professor entrevistado não podia comparecer ao horário marcado para a entrevista por alguma falta, como um curso de atualização ou pós-graduação, ou, ainda, por estar ocupado com alguma tarefa do trabalho, tal como o preenchimento de cadernetas, reunião com coordenadores, projetos ou realizando provas para os alunos, o procedimento adotado era observar a dinâmica das relações estabelecidas entre alunos, professores, coordenação, funcionários e diretoria na coordenação e sala de professores, assim como verificar queixas dos professores relacionadas à organização e condições de trabalho que surgiam nas entrevistas realizadas.

Para a realização da entrevista foi utilizado um roteiro semi-estruturado, tendo como parâmetros para a elaboração das questões conceitos possíveis de apreender o objeto do estudo, ou seja, as queixas referentes à saúde mental e sua relação com a organização e condições de trabalho.

Foi nesta fase, mais precisamente em 30 de novembro de 2002, que a pré-banca suscitou algumas questões referentes ao roteiro de entrevistas. Para os examinadores da banca, seria mais apropriado não constar no roteiro o termo saúde mental, no sentido de não direcionar a resposta dos entrevistados. Foi indicado, então, que no roteiro de entrevista constasse apenas o termo saúde, procedimento mais adequado para apreender o objeto de estudo. Optou-se, assim, por reformular o roteiro de entrevistas semi-estruturado e aplicá-lo àqueles professores que ainda estavam no período de coleta de dados.

Após o processo de coleta de dados, foi iniciada a transcrição das fitas. O processo de transcrição foi realizado pessoalmente, pois, pretendeu-se lembrar o ritmo e a entonação de cada entrevistado, assim como preservar os gestos integrados ao discurso dos professores, buscando mais fidelidade nas interpretações. Depois que as entrevistas foram transcritas, partiu-se para os procedimentos de validação, quando os professores complementaram, por sua própria iniciativa, o conteúdo das entrevistas e foram retiradas as dúvidas decorrentes de problemas na audição das fitas, assim como, ampliados alguns trechos do discurso dos professores, que se fizeram importantes para os objetivos da pesquisa.

4.1 - ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.

A organização e análise dos dados foram feitas através da separação dos dados relativos a cada professor, ou seja, as entrevistas gravadas e já transcritas, as anotações dos comentários e as observações das atividades de cada professor. O material das entrevistas, observações e comentários foram, respectivamente, analisados e organizados de acordo com categorias de análise que se aproximam dos focos da pesquisa: a saúde mental,

organização e condições do trabalho docente noturno e as defesas coletivas desenvolvidas pelos professores.

4.1.1 - Organização e análise do material coletado através da observação sistemática, entrevistas e comentários.

Após a transcrição das gravações e validação das entrevistas realizadas, foi separado o material de cada professor e realizamos várias leituras, objetivando a “impregnação” do texto conforme observam Lüdke e André (1986). Após essa leitura, grifamos as partes mais importantes para o tema da pesquisa, ou seja, expressões e frases que denotavam o sofrimento/prazer no trabalho; a organização e condições de trabalho; a relação entre a organização e condições de trabalho e a sofrimento/prazer no trabalho e estratégias de defesa coletivas ou individuais percebidas na fala dos professores. Em seguida, elaboramos categorias de análises baseadas no referencial teórico da pesquisa, observando a tradução deste referencial para a realidade da escola. Dessa forma, privilegiou-se, no discurso dos professores, a observação de queixas que indicassem o sofrimento mental relacionado à organização do trabalho e às condições do trabalho, assim como, buscou-se aspectos que indicassem defesas coletivas, pois elas são, na teoria Dejouriana, elementos importantes que revelam a luta do indivíduo, muitas vezes em silêncio, contra o adoecimento psíquico engendrado pelas condições de trabalho.

A leitura do material relativo a observação de cada professor permitiu grifar os fatos importantes para a pesquisa, tais como aspectos que se relacionavam à organização e condições do trabalho noturno e ao sofrimento/prazer do professor ou questões que foram referidas pelos professores nas entrevistas e que se relacionavam ao tema do estudo. Os

dados das observações são expostos na pesquisa através das categorias de análise das entrevistas e comentários, pois serviram muito mais para estabelecer um “diálogo” com as falas dos professores e, conforme já explicitado, confirmar, complementar e indagar aspectos centrais do tema da pesquisa, explorando, ainda mais, o discurso dos professores.

Desta maneira, para a apresentação dos resultados, categorizou-se da seguinte forma o conteúdo das entrevistas, comentários e observações relacionadas a queixas de sofrimento mental:

Sufrimento mental e relação com alunos

Sufrimento mental e relação com a direção.

Sufrimento mental e relação com o governo.

4.2 - DESCRIÇÃO DE CASOS

O CASO DA PROFESSORA MARCELA

A professora Marcela tem 50 anos, é formada em Sociologia e trabalha no colégio desde 1994. Leciona no 1º grau no turno da manhã em uma cidade próxima a Salvador, trabalha pela tarde como técnica em outra Secretaria do Estado da Bahia e à noite trabalha no Colégio pesquisado, lecionando Sociologia no 2º grau.

No início das atividades de pesquisa no Colégio, a professora encontrava-se afastada de suas atividades, devido à licença médica por complicações na coluna. O primeiro encontro com a professora foi no período em que as entrevistas já haviam iniciado. A professora soube da pesquisa e procurou informações. Na conversa sobre o

estudo proposto, ela se referiu aos inspetores que visitavam o colégio aos sábados, mostrando dúvidas quanto a participar da entrevista. Falei do sigilo e do objetivo da pesquisa. A professora ficou de pensar antes de dar uma resposta. No dia 12 de dezembro de 2002, a professora decidiu participar da pesquisa, falando que, como estava indo dar aula, eu poderia observar a turma. Iniciei, então, a primeira observação de sua aula.

Antes que a professora entrasse na sala, um grupo de aproximadamente 6 alunos foi ao encontro dela, pedindo esclarecimentos sobre notas. Como a professora ficou de licença, foi substituída por um estagiário, estudante de Sociologia. Os alunos xingavam o professor substituto e o acusavam de não ter passado as notas das provas e dos trabalhos realizados para a caderneta. A professora disse que, neste caso, não saberia o que fazer e procuraria saber da coordenação a forma para resolver esse problema. Ao entrar na sala, os alunos continuaram reclamando e xingando o professor substituto. Quando a professora entrou na sala, um outro grupo de alunos falaram do mesmo assunto e a professora voltou a esclarecer. Dois alunos perguntaram se a professora não poderia colocar esta nota na caderneta. A professora, então, perguntou: “De que forma? Como eu vou saber a nota de vocês?” Um aluno se irritou, dizendo que havia feito o trabalho e queria a nota. Quando a professora tentava justificar, ele completou: “Neste colégio tudo é esculhambação”. Alguns alunos tentaram convencer a professora de corrigir um trabalho passado pelo professor substituto e a professora se negou, voltando a falar que procuraria saber da coordenação qual a melhor atitude a tomar neste caso. A professora, visivelmente cansada, não aparentava qualquer alteração na voz, ou nas atitudes. Ela falava, sempre, em um tom de voz baixo, pedindo, com muita calma, que os alunos prestassem atenção. Quando a professora conseguiu controlar a sala, explicou que iria fazer um trabalho para a nota, esclarecendo que a Secretaria de Educação pediu as notas até o dia 20 de dezembro. A sala

foi dividida em quatro grupos de até 6 alunos para responder o trabalho proposto. Este trabalho era constituído de 12 questões sobre o tema pobreza e minorias sociais. A professora forneceu as questões aos alunos em uma folha digitada. Os alunos se organizaram rapidamente. Alguns continuaram fazendo brincadeiras, de pé, com os colegas e um outro aluno deitou na janela. Depois de alguns minutos, eles voltaram a conversar alto e trocar dúvidas referente ao trabalho. A professora circulava por entre os grupos, explicando as questões. Muitos alunos se valeram do assunto copiado no caderno e responderam as questões do trabalho. Outros procuraram as explicações da professora. Após aproximadamente 25 minutos, a professora comunicou à turma que teria que sair, pois a turma D a esperava para assistir aula. Após esse comunicado a professora saiu em direção a referida turma.

No caminho, a professora fala que a Secretaria quer os resultados na caderneta até o dia 20 de dezembro. A professora questiona este pedido, uma vez que, o acordo pós-greve garantiu até o dia 10 de janeiro a realização das provas finais.

Na 2ª turma observada, alguns alunos fizeram a mesma reclamação referente ao professor substituto. Os alunos reclamaram que o professor não passou para a caderneta algumas notas da III unidade. A professora tinha em suas mãos alguns trabalhos com notas que foram realizados no dia do retorno da professora para a escola. Ela reclamou aos alunos das condições dos trabalhos, dizendo: “a gente tem que ter responsabilidade”. Tem provas sem nome. Ela olhou um trabalho entregue naquela noite e diz: Olha aqui, ó! Aqui ninguém tem sobrenome? Só existe um Luis, aqui? Olha aqui... Este trabalho não tem nome!. A professora entregou, então, os trabalhos para os alunos, iniciando, com isso,

muita discussão referente às notas baixas tiradas pelos alunos: “rapaz, o bicho tá pegando!” Comentou um aluno que tirou nota baixa neste trabalho.

Na 3ª turma observada, turma 2º B, chamou a atenção o número de alunos na sala. A sala estava muito cheia e ficou difícil a circulação da professora por entre as equipes. Chamou atenção, também, um aluno no fundo da sala muito revoltado, xingando alguém, como se estivesse falando para si próprio. A professora a todo o momento era solicitada, tanto por alunos desta sala, quanto por alunos de outras salas. O assunto era sempre o mesmo: notas, reclamações do professor substituto e o último dia das aulas. Como a escola passou por um longo período de greve, a Secretaria da Educação acordou com o Sindicato dos Professores que a reposição das aulas iria até dia 11. Este acordo no entanto não agradou aos estudantes que pressionavam os professores a terminarem as aulas em dezembro. A professora Marcela foi uma das pressionadas, mas como ela esteve de licença médica necessitou de mais tempo para cumprir o programa da disciplina, causando assim muito protesto entre os estudantes.

A professora pediu para os alunos adiantarem o trabalho, pois ela teria que ir correndo para a última turma, justificando que, os alunos da última turma, quando percebem a ausência do professor não esperam muito tempo para ir embora. A professora foi, então, saindo e uma aluna pediu para que ela esperasse, porque estava respondendo a última questão, Marcela no entanto, saiu muito rápido. Com o intuito de chegar na última turma, a 2º - E.

Nesta turma a professora deu as mesmas instruções para o trabalho, sempre com o semblante muito cansado. Os últimos alunos conversavam demais, parecem estar ansiosos

para a saída. Os alunos se organizaram em quatro equipes e com muita rapidez começaram a responder o trabalho para nota. No princípio da aula, eles estavam muito quietos ou discutindo o trabalho, mas após 20 minutos, eles começaram a conversar e falar alto: Ivan, coloca meu nome ai, pó! Fala um aluno. Outro aluno diz: Vamos embora, professora. Daqui a pouco não tem mais polícia na rua. A professora, então, começou a requerer a atenção dos alunos: “Gente! A gente já está no final do ano, se interessem um pouco”. Um aluno então respondeu à professora: “Professora, o DJ Eraldo só tem a 7ª série e consegue cobrir até cinco lugares na mesma noite. É um dos melhores DJs da Bahia, ao lado do DJ Crezinho. O aparelho de som dele é importado!”. A professora olhou para a entrevistadora, como se buscasse cumplicidade. Os alunos aparentam cansaço, alguns permaneciam sentados nas cadeiras respondendo as questões, sem realizar qualquer debate ou questionamento do conteúdo.

Nesta última aula, a professora aparentava muito cansaço, não circulava mais de grupo em grupo para perguntar ou ajudar os alunos, como fazia nas outras salas. Ela se movimentava na sala com muita lentidão, sem ânimo, sem explanação do assunto. Quando a última equipe entregou o trabalho, a professora vem ao encontro da pesquisadora e falou, andando pelo corredor, do motivo de seu afastamento da escola por motivo de saúde.

A segunda observação da sala da professora Marcela ocorreu no dia 13/12/02. Esta aula teve início no segundo horário. Os alunos, quando avistaram a professora, vieram em direção a esta na intenção de saber as notas da terceira unidade. É mais uma turma reclamando do professor substituto. A professora explicou que o professor substituto deixou alguns trabalhos na coordenação para serem entregues aos alunos. A turma ficou um pouco tranqüila fazendo os trabalhos em grupo. Os alunos foram distribuídos em

quatro equipes. A maioria da turma era de jovens e pareciam interessados. Depois de aproximadamente 20 minutos, as equipes ficaram dispersas, com os alunos falando alto ou requerendo ajuda da professora. A partir deste momento, não houve mais descanso para a professora, pois ela foi constantemente solicitada. Ao término da aula, a professora falou da dificuldade em preencher as cadernetas, pois é usada uma caderneta por turma para todos os professores das disciplinas. Neste caso, os professores, concorrem e discutem entre si, para conseguir agilizar a atualização das notas nas cadernetas.

O CASO DO PROFESSOR SÍLVIO

O professor Sílvio tem 42 anos, é recém-casado, licenciado em Geografia, tem 10 anos trabalhando para o Estado e leciona Geografia no turno matutino e noturno deste Colégio. Ela aparenta ser um colega muito popular e muito falante no meio dos colegas. Chama a atenção, também, sua opção religiosa, fazendo com que o professor, remeta-se à Bíblia, com muita frequência, para ilustrar aspectos da vida diária.

A primeira observação da aula do professor foi realizada no dia 11 de dezembro de 2002. O Professor informou que os alunos estavam cansados de aula expositiva e por isso resolveu utilizar aulas conjugadas para que os alunos realizassem pesquisas no laboratório de informática para explorar o assunto da aula: o Clima. Os alunos aparentavam pouco interesse no assunto, porque a maioria pesquisava *sites* de bate-papo, pornográfico ou de Britney Spears, sempre que o professor estivesse orientando outro colega. Quando o professor dirigiu-se à pesquisadora, alguns alunos se aproximaram dele para perguntar o último dia de aula. Alguns alunos protestaram quando souberam que as aulas terminariam no dia 11 de janeiro, culpando a greve realizada pelo corpo docente. O professor respondeu

que os alunos deveriam apoiar a greve, pois a conquista do professor seria também uma conquista para o aluno. A aluna continuou questionando sobre a reposição dos dias da greve, insistindo para que o professor liberasse a turma para as férias: “Só o senhor não fechou, todo mundo já fechou”.

Quando a segunda turma entrou na sala o professor teve que ser muito insistente para tirar os alunos que já estavam no laboratório de informática, pois estes estavam interessados em algum assunto de outro *site* da internet.

A segunda turma que entrou parecia mais interessada, pois se concentraram no *site* sugerido pelo professor. Uma aluna tentando entregar um trabalho ao professor disse: “professor, eu já copiei o que o senhor pediu.” O professor, ouvindo o termo “cópia” respondeu revoltado, dirigindo-se à pesquisadora: “Tudo gira em torno da cópia! Eles pensam que é para copiar, não, interpretar!”. Quando o professor sentou, depois de reclamar com a aluna, um aluno perguntou quando iria terminar as aulas. O professor respondeu, mais uma vez, que as aulas iriam até o dia 11 de janeiro. Outra aluna trouxe um trabalho para ser corrigido: “Peraí, tô cansado!”. O professor tenta explicar algo que a aluna colocou no trabalho, mas esta fica dispersa, demonstrando pouco interesse na explicação. O professor fechou o trabalho e disse, sem que a aluna perguntasse pela nota: “Eu não posso dar a nota assim, eu tenho que sentar, ler, para depois dar a nota. Eles só pensam na nota. O governo colocou na cabeça deles *a nota!*” Uma estudante que disse ser da cidade de Jacobina respondeu ao professor que a maioria dos professores não ligam para o aluno fraco, ligam apenas para os que sabem e deixam aqueles que não sabem de lado, completando: “...mas têm alunos que querem. O ensino daqui é muito fraco. Lá em Jacobina o professor de Inglês ensinava a pronúncia para depois ensinar a escrever. Aqui,

não. O professor escreve no quadro e depois escreve o que é.” Uma outra aluna da turma 1º C reclamou que os professores têm que perceber que muitos alunos não têm dinheiro para o transporte: “...eu tô desempregada e muitas vezes não tenho o dinheiro para o transporte”. Enquanto as alunas conversavam com o professor, muitos alunos que estavam no laboratório conversavam em salas de bate-papo da internet. Quando o professor avisa do término da aula, os alunos continuam insistindo para que o professor os deixe mais algum tempo no laboratório a fim de terminar o que estavam fazendo. Foi necessário muito esforço para retirar a última aluna da sala que olhava o e-mail. Foi necessário ameaçar apagar as luzes para que a aluna liberasse o computador, deixando que o professor encerrasse as atividades da noite.

A segunda observação da aula do professor Sílvio foi realizada no dia 13 de dezembro de 2002 no andar térreo do Colégio, na turma 1º D que corresponde ao 1º ano do 2º grau. O assunto da aula era Clima. A sala onde ocorreu a aula era bem iluminada e apesar de dois ventiladores grandes de metal nas paredes, o calor parecia incomodar alguns alunos. A sala também possuía muitos papéis de bala e de folhas de caderno pelo chão, o que lhe dava um aspecto de suja.

O professor deu a aula de pé de maneira expositiva. Durante todo o tempo, posicionou-se junto ao quadro-de-giz que foi utilizado para fazer desenhos que serviram para ilustrar o conteúdo dado. Iniciando a aula, o professor falou de uma viagem que fez ao Rio de Janeiro, estabelecendo diferenças entre o clima daquele estado e o clima do estado da Bahia. Nos primeiros minutos de aula o professor conseguiu manter a total atenção da turma, mas, após aproximadamente 20 minutos, os alunos começam a ficar dispersos.

Uma aluna ficou de costas para o professor, conversando com outro colega que estava em uma cadeira atrás da sua. Os alunos do fundo, também, começaram a conversar e o professor reclamou, aparentando desânimo: “Vocês só se preocupam com a nota.” Percebendo a aborrecimento do professor, a aluna pediu desculpas em voz alta.

Depois de aproximadamente 25 minutos, os alunos começaram a perder o interesse pela aula. Muitos alunos não aparentavam estar motivados quando o professor começou a falar de correntes marinhas, usando desenhos no quadro. Surgiram, então, brincadeiras acompanhadas de risos. “Você que tá rindo! Pegue o apagador aí para mim!”. Disse o professor para um dos alunos que estavam rindo. O professor colocou no quadro a definição de clima, tempo, elementos do clima e fatores climáticos. Neste momento, os alunos ficaram em silêncio, copiando o conteúdo do quadro. Dois alunos de outra turma interromperam a aula, tentando falar com o professor. Depois de copiadas as definições, os alunos voltaram a fazer brincadeiras entre si. Outro professor também interrompe a aula, tentando marcar prova com três alunos que estavam na sala. Outros três alunos tentavam interromper a aula, quando o professor falou: “Não pode não... Tem uma pessoa observando aqui, e olhe o que vocês fazem .” Não demorou muito para que o professor voltasse a reclamar, uma vez que os alunos começaram a conversar e brincar novamente, enquanto o professor explicava o assunto. Em seguida, o professor explicou como seria realizada a prova da unidade. Percebendo que os alunos voltaram a conversar, enquanto o professor expunha os assuntos da prova, o professor acusou a todos os alunos que eles só se interessam pela “nota”. Neste momento, outros alunos que não pertenciam à sala, interromperam a aula e uma das alunas deste grupo, embora o professor tenha proibido sua entrada na sala, conseguiu, com muita insistência, falar com o professor, atrasando um pouco a prosseguimento da aula.

O professor explicou que o colégio estava sem acesso à internet, porque foram roubados mouses e teclados dos computadores. Neste instante, um aluno chamou a atenção do professor, falando: “*Umbora* professor, quero ir embora!” Como se percebesse que a interrupção constante de pessoas de fora da sala atrasava o final da aula, um aluno ficou na porta impedindo que outros alunos de outras salas entrassem: “Tchau!” Falaram todos quando a aluna que interrompeu a aula estava de saída, mostrando compreensão para com os apelos do professor.

Enquanto saía da sala, o professor foi seguido por muitos alunos que pediam a correção de trabalhos. Ele sentou em uma cadeira do corredor e desabafou: “Eu tô cansado!” Em seguida, o professor começou a corrigir o trabalho de um aluno que solicitava a correção. O professor, então, voltou a falar na presença do aluno: “O que o aluno quer é o resultado. Eles não querem nada, só querem a nota. O governo colocou na cabeça deles, para eles só quererem a nota. Corrigiu um pouco mais e disse: “Tudo é cópia!” O professor olhou para o aluno, alertando que, mesmo tendo corrigido o trabalho, não daria a nota naquele momento. Parecendo não gostar da decisão do professor, o aluno bateu o caderno com força na parede, fazendo um forte estalido. Percebendo a atitude do aluno, o professor opinou: “Ele está danado porque queria uma nota. Eu não tenho medo de homem, porque eu sou homem!”

Minutos depois, na sala das professoras, o professor corrigia um trabalho de uma aluna, reclamando: “Tudo é cópia!”.

O CASO DA PROFESSORA DORALICE

A primeira observação da aula da professora Doralice realizou-se no dia 9 de dezembro de 2002. No começo da aula, a sala possuía apenas poucos alunos. Não demorou, no entanto, para que a sala ficasse cheia. Esta aula foi destinada a entrega de trabalhos e notas. Alguns alunos falavam em tom alto sobre assuntos diversos e cercavam a mesa da professora que corrigia alguns trabalhos para serem entregues naquele momento. Quando recebeu o trabalho corrigido e com nota, uma aluna expressa: “Eta! Fui para *reco-reco*. Tô lascada!”. Outra aluna que havia passado de ano, olhou para a professora e falou: “Tchau! Até ‘*paroano*’, se a senhora for minha professora.”

Um aluno percebendo que eu estava pesquisando aproximou-se, perguntando do que se tratava. Quando foi explicitado que a pesquisa tratava-se do trabalho docente, o aluno acusou o colégio de oferecer um ensino precário e completou:

A professora poderia estar dando aula, mas está corrigindo prova. Eles reclamam muito. Eu trabalho em uma escola particular (São Bento) e lá o professor ganha quase a mesma coisa do professor da escola pública e o professor dá aula pela manhã e reforço à tarde. O problema deles é o governo e eles massacram o aluno...

Massacram como?

Sem interesse, sem se preocupar se o aluno aprendeu.

E você está como na escola?

Quando eu estudava à tarde eu aprendia e agora que passei para a noite, perdi algumas provas. Eu tenho cansaço físico e mental. Mais cansaço mental, porque eu trabalho o dia todo e moro longe. Moro em plataforma.

Como é lá?

O transporte é precário... (Comentário de um aluno, 2002)

Nesse momento, o aluno foi solicitado pela professora para o recebimento de trabalhos e notas.

Ao final da aula, a professora relatou que a maioria dos alunos não se interessa pelo ensino. Ela apontou que vem pedindo “coisas relativamente fáceis que não depende muito de capacidade e os alunos não entregam.” Ela ressaltou que o aluno que conversava comigo veio transferido do turno vespertino sem a terceira unidade e ela tinha que “dar um jeito”. A professora queixou-se que, muitas vezes, passa uma atividade simples e os alunos não realizam. “Antes da greve eu passei uma atividade para a nota e depois de três meses de greve muitos sequer sabem o tema da atividade.”

A segunda observação da aula da professora Doralice realizou-se em 20 de dezembro de 2002, dia da última prova de recuperação paralela da III e VI Unidade. A sala estava bem iluminada e, como todas as salas do colégio, possuía dois ventiladores grandes de metal, mas, ainda assim, alguns alunos reclamavam do calor. A sala era muito espaçosa e, assim como as outras, aparentava ter sido construída para muitos alunos. Havia alguns papéis amassados no chão, dando à sala um aspecto de suja. Do lado de fora, vinha um barulho de uma reunião de colegas que aparentavam comemorar algo. Este barulho parecia incomodar os trabalhos da professora, no entanto, nenhum aluno aparentava incômodo com o ruído, enquanto fazia a prova. Como a porta não possui fechadura, facilitava sucessivas entradas de alunos na sala de aula, assim como a permanência destes na porta da sala, observando os colegas realizarem as provas.

A professora aplicou a prova e em seguida começou a corrigir provas e trabalhos, realizando contas de notas e utilizando, para tanto, uma calculadora. Em seguida passou o resultado dos seus cálculos para a caderneta.

Os que estavam fazendo prova, procuravam saber da professora se passaram ou ficaram na recuperação. De vez em quando, a professora circulava pela sala como se procurasse algum aluno com dificuldade. Em um desses movimentos, ela percebeu que um aluno não fazia o que pedia o enunciado da prova. Ela então explicou ao aluno que não havia pedido para responder ao texto e sim fazer uma redação. Quando a professora saiu o aluno pronunciou um palavrão e completou: “Logo esta matéria, eu fiquei de recuperação...” Voltando a perguntar em seguida: “Quantas linhas, professora?”

A professora respondeu que usasse “no mínimo 15”. O aluno voltou a fazer a prova reclamando e olhando sempre para a porta da sala. Quando uma colega entrou, o mesmo aluno voltou a interromper a aula em voz alta: “Cadê o pessoal? Eu trouxe um litro de *whisk*.” Olhando para a professora, o aluno voltou a chamar a atenção dela: “Professora! Eu quero passar! Só fiquei de recuperação nesta matéria!” Eles iniciam, então, um diálogo em meio à prova:

- Aldair você está desconcentrando um colega daqui!
- O quê, professora?
- Você está desconcentrando e tumultuando a prova!
- O que foi que eu fiz? Eu só disse que eu quero passar.
- Quem quer passar estuda.
- O quê?
- Quem quer passar estuda.

O aluno permaneceu olhando para fora, aparentando ansiedade para sair. Um outro aluno aproximou-se do aluno Aldair e falou em voz baixa: “Você tem camisinha aí?”

Antes que Aldair respondesse, a professora reclamou com o aluno que imediatamente saiu da sala. Outra aluna, na porta da sala, olhou para uma colega e falou: “Menina está todo mundo te esperando lá”. E, olhando para o aluno Aldair, completou:

“Ainda está na sala?”. Aldair, então, procura saber se a aluna terá que fazer provas de recuperação: “Você não ficou, não foi? Passou?” Em vista da confirmação da aluna que havia ficado em alguma recuperação, o aluno Aldair deu uma gargalhada e dizendo um palavrão, completou: “Tava tirando onda?” Diante das inúmeras interrupções, a professora fechou a porta e em seguida voltou a passar notas para a caderneta e a circular pela sala. Quando a professora voltou a sentar, o aluno Aldair entregou sua prova dizendo: “Desculpe aí, professora”. A professora procurou saber o motivo da desculpa. O aluno pediu, então, para que a professora desculpasse o incômodo e em seguida pergunta o dia do resultado daquela prova. Depois de obter a resposta da professora de que dia seis seria o resultado, o aluno dirigiu-se a outros dois colegas dizendo: “Você vai? Você vai?” Um dos colegas fez, em seguida, um sinal negativo. A professora voltou, então, a reclamar com o aluno: “Aldair!” O aluno se desculpa, mais uma vez, saindo da sala.

A professora voltou, então, a corrigir provas, até que um aluno interrompe sua atividade pedindo: “Professora, posso passar corretivo?” A professora faz um sinal afirmativo e percebe, neste momento, que um aluno entrou na sala muito atrasado. A professora perguntou como ele iria fazer a prova faltando pouco tempo para terminar o horário. Diante da insistência do aluno, a professora entregou a prova, lembrando, mais uma vez, do pouco tempo que o aluno tinha para a realização da prova.

A professora voltou, então, a corrigir provas e trabalhos, utilizando a máquina calculadora e passando notas para a caderneta. Depois de aproximadamente dez minutos de silêncio um aluno interrompe a atividade da professora perguntando: “Professora, certeza, é com S ou C ?” Antes que a professora respondesse o aluno concluiu: “c, c, c”.

No momento que a professora Doralice reinicia a correção das provas, alguns alunos que estão na porta esperando a nota a chamam. A professora se dirige à porta explicando que o resultado será dado dia seis de janeiro, entretanto, quando a sala passa a ter apenas seis alunos em prova, Doralice cede ao pedido dos alunos e passa a entregar provas corrigidas. Neste momento, os alunos circulam a professora em busca dos seus resultados enquanto alguns questionam as notas recebidas. Este pequeno tumulto ocorre com alunos ainda respondendo suas provas.. A professora passa a corrigir algumas provas, explicando onde se encontram os erros dos alunos. Ela observa, também, que o tempo estipulado para a prova já se esgotou e dirigindo-se para os três últimos alunos que ainda respondem a prova, solicita: “Meninos, já vai dar dez horas (vinte e duas horas)!” Com exceção do último aluno a entrar na sala, os alunos respondem que estão passando as provas a limpo. Um aluno ao entregar a prova solicitou da professora a correção. A professora aceita, entretanto assegura: “Mas eu não vou dar nota não. Só vou dar uma olhada.” Depois de atendida a solicitação do aluno, ela pede aos outros alunos que esperem o resultado no dia seis de janeiro. Em seguida, ela se dirige a mesa, quando o último aluno que está na sala pede para a professora dar uma “ajudinha”. A professora nega a ajuda e completa: “Sabe o que é isso? Você não frequenta a aula. Essa é a última recuperação paralela, agora só seis de janeiro, que é a prova final. E só tem ela!”

Com muita calma, o aluno continuou a fazer seu pedido, insistindo por três vezes consecutivas, sendo continuamente acompanhado pela negação da professora. Após alguns minutos, ele entrega a prova sem qualquer resposta para as questões propostas. Com a saída do aluno, a professora comenta que sempre o observa do lado de fora do colégio e que, apesar dele ir à escola todos os dias, não entra na sala, deixando, assim, de frequentar as aulas.

Após esta observação, pode-se concluir um aspecto relatado por um dos professores entrevistados de que as salas são grandes por terem sido o resultado da adaptação das instalações de um hospital para um Colégio. Desta forma, os professores que lecionam nestas salas, precisam falar muito alto para que todos os alunos na sala o ouçam. O tamanho das salas favorece a superlotação de alunos, aumentando a dispersão o que exige do professor mais trabalho para manter os alunos envolvidos na aula. Além deste fator, o professor precisa deslocar-se constantemente para atender às diversas solicitações dos alunos. O barulho proveniente das falas e circulação de alunos nos corredores, das conversas paralelas na própria sala de aula e os ruídos incessantes dos ventiladores contribuem, também, para um maior desgaste do professor, que em virtude disso necessita falar ainda mais alto para que os alunos das últimas fileiras o ouçam.

4.3 - CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

O colégio pesquisado situa-se no centro da cidade do Salvador. É um colégio muito concorrido e, inclusive, necessita de sorteios no período de matrícula em virtude do número de alunos que desejam estudar naquela instituição. As modalidades de ensino médio que o Colégio dispõe são a Formação Geral (diurno e noturno) Aceleração III e Formação Geral semestral no curso noturno.

O Colégio inicia as aulas do turno matutino às 7:20 minutos, com intervalo das 9:50 às 10:10 e término às 11:50 minutos. No turno vespertino as aulas têm início às 13:20 minutos, com intervalo de 15:50 às 16:10 min. e término das às 17:50 min.. No turno

noturno as aulas são iniciadas às 19:00 com término às 22:20 min. A professora Marcela, no entanto, salientou que no ano de 2003 as aulas terão início a partir de 18 horas e 45 min.

O colégio dispõe de auditório, biblioteca, gabinete odontológico, sala de vídeo, sala de eventos, sala para aulas de dança, sala para aulas de Teatro, sala para Artes Plásticas, quadra de esportes, laboratório de informática, laboratório de ciências e Núcleo de Orientação ao Adolescente (NOA).

O Projeto Pedagógico do ano de 2000 aponta 3.876 alunos matriculados no ano de 1999, sendo que 2.842 alunos obtiveram aprovação e 443 alunos foram reprovados. O número de evasão foi de 555 alunos ao longo do ano de 1999. Através de quadro explicativo no mural da escola, foi possível observar que o turno noturno é o responsável pelo maior número de evasão, sendo considerado, por um dos coordenadores do noturno, um dado que pode motivar o encerramento da oferta de vagas neste turno.

A equipe dirigente é constituída de uma diretora geral e três vice-diretoras distribuídas nos três turnos de ensino. Possui 125 professores e 7 coordenadores pedagógicos.

O Colégio possui um Colegiado Escolar criado em 1999 e composto de três professores, três funcionários, três alunos e três representantes dos pais de alunos.

Na observação do Colégio, foi possível constatar dados sobre o turno noturno de ensino que já haviam sido descritos por professores entrevistados, como o fato de que a maioria dos alunos é de trabalhadores e originária das classes populares. Os alunos chegam

geralmente após o tempo estipulado para o início das aulas, as 7:20 min, demonstrando que podem estar no trabalho ou deslocando-se destes. O atraso do aluno, no entanto, não é motivo de queixas dos professores. A maioria demonstra compreender esta dificuldade da clientela de trabalhadores. Chama atenção, também, que esse colégio tem muitos alunos matriculados que pertencem a outros bairros, o que pode indicar carência de colégios de 2º grau em outras localidades de Salvador, fazendo com que o aluno tenha que se deslocar para um bairro central, porém distante de seu bairro. A maioria das queixas de alunos que surgem na coordenação pedagógica remete às questões de frequência e atestados para estágios ou transferência em virtude de trabalho, o que atesta a condição da clientela do Colégio estudado.

Nas observações preliminares, observou-se, também, que os professores, alvo desta pesquisa, concentravam-se muito mais na sala de professores e coordenação pedagógica. Desta forma, no início da pesquisa, a opção foi circular muito mais por estes dois ambientes, objetivando colher dados para o estudo.

A SALA DA COORDENAÇÃO

A primeira observação do ambiente do colégio foi feita na sala da coordenação pedagógica, os professores passam por um período peculiar. Após três meses de uma greve exaustiva, os professores retornam as suas atividades, tendo que repor aulas aos sábados e prolongar o ano letivo até o dia 11 de janeiro de 2003. A aula aos sábados, inclusive, é alvo de polêmica, uma vez que os alunos não têm frequentado, entretanto o professor é forçado a frequentar, pois do contrário podem ter o ponto cortado em virtude da presença de inspetor da Secretaria de Educação que fiscaliza todos os turnos do Colégio ao sábado. Os

professores se queixam que o fiscal da Secretaria de Educação, apenas pergunta o nome dos professores que não estão presentes, faz suas anotações e, em seguida, vai embora.

Neste ambiente, chama a atenção a quantidade de alunos que vão à coordenação resolver problemas relacionados à escola. A coordenação é também o ambiente onde os professores realizam a Atividade Complementar (AC). Uma das reuniões do AC foi observada, sendo importante o relato desse episódio.

Uma professora que organiza um projeto intitulado “*A Paz do Natal na Escola*” tenta conseguir algumas cartolinas através do coordenador. Como este está muito atarefado, não consegue dar, prontamente, atenção ao pedido da professora. Em seguida, é iniciada a reunião do AC (Atividade Complementar). A discussão é basicamente referente à cobrança da Secretaria de Educação para realizar a Semana Pedagógica nos dias 15, 16 e 17 de Janeiro. Alguns professores contestam a decisão da Secretaria, alegando que os alunos ameaçam não freqüentar o mês de janeiro. Uma professora relata que a Jornada Pedagógica no período proposto pela Secretaria de Educação está sendo polêmica, não apenas nesta unidade, mas em muitos outros colégios. A mesma professora acusa, também, o colégio de possuir um comportamento submisso com relação à Secretaria, ao contrário de outros colégios que ela tem observado.

Um professor critica a ênfase que a Secretaria vem dando ao tema da avaliação, esquecendo de promover atividade para estimular alunos e professores. Um professor reclama que a falência do ensino, comprovada pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) está recaindo sobre o professor. Outra professora diz que o Estado está preocupado em dar cursos para os professores e o Colégio não está mandando os professores “certos”.

Este professor fala que a semana pedagógica está sendo proposta para o final do ano, quando o professor está muito cansado e sem fôlego para discutir qualquer assunto, sugerindo que esta atividade iniciasse no mês de fevereiro, quando o professor estaria descansado. Alguns professores reclamam que os cursos oferecidos para capacitação de professores não são informados a todos os professores da instituição. A coordenação alega, então, que a DIREC não está informando ao colégio as vagas para os cursos. Uma professora que trabalha na DIREC informa que, realmente, o órgão responsável por essa divulgação não vem passando essa informação aos colégios.

Em seguida, o coordenador expõe o projeto “*A Paz do Natal na Escola*”, pedindo a colaboração de todos e explicando que a paz pode ser refletida dentro de uma dimensão religiosa, política, social ou filosófica. “A proposta é que ela seja interdisciplinar com o maior número possível de colaboradores.”

A professora, autora do projeto, fala da idéia de uma peça teatral e comenta que uma professora já está colaborando com a pintura de um Cristo negro para o Natal com a intenção “de chocar.”

FINAL DE ANO NA SALA DOS PROFESSORES.

A sala de professores é um ambiente com aproximadamente 6m² por 30 m². É uma sala ampla, entretanto não haveria espaço nela, caso todos os professores do turno noturno tivessem que se reunir ao mesmo tempo. Ela possui 3 mesas quadradas com cadeiras onde os professores sentam geralmente para descansar, tomar o café feito pela cozinha do próprio colégio, corrigir provas e trabalhos ou para conversar na espera do início de uma

aula, entre uma aula e outra ou na espera da chegada de alunos. Encostados nas paredes, encontra-se dois pequenos sofás de napa preta e, ao fundo, dois computadores que estavam em boas condições no início de outubro, mas ao final de dezembro e início de janeiro, já se encontravam fora de funcionamento. Perto da porta e ao fundo da sala, encontram-se dois armários de madeira que possuem divisões com chaveiro para cada professor da instituição. É grande a circulação de pessoas nesta sala, principalmente entre os intervalos de uma aula a outra. Essa circulação aumenta, muito mais, nos períodos de correção de provas ou quando os professores têm que transferir notas para as cadernetas. O final do ano é um período típico de transferência de notas para as cadernetas. Uma das professoras entrevistadas ressaltava as dificuldades de transferir notas para as cadernetas quando se têm muitas turmas lotadas de alunos.

Em um desses dias, há formação de vários pequenos grupos onde cada qual desenvolve atividades, sempre, com o objetivo de fechar as notas das cadernetas e resolver os diversos problemas que surgem com o final do ano letivo. Em um canto da sala há um grupo de aproximadamente doze alunos em torno de um mesmo professor, com o objetivo de receber antecipadamente os resultados dos trabalhos ou notas finais. Nas três pequenas mesas existentes, duas estão ocupadas por cinco professores que corrigem provas e transferem resultados para as cadernetas. Na terceira mesa, dois alunos fazem provas sob a supervisão de um professor que acumula a função com correção de provas. O calor é grande no ambiente, pois além de muitas pessoas reunidas, o espaço possui janelas que, por algum motivo, não abrem, além de dois ventiladores de teto, não muito eficientes.

Embora tentem concentrar-se na correção das provas, os professores não estão livres para concluir sua atividade. A todo o momento, eles são interrompidos por alunos

que procuram saber se passaram de ano, ou se precisarão ir para as recuperações paralelas tardias ou provas finais. No processo de transferência de notas para as cadernetas, a maioria dos docentes isola-se na sala dos professores ou tranca-se na coordenação pedagógica a fim de não serem interrompidos.

Os entrevistados relataram que anteriormente havia uma caderneta para cada professor e atualmente existe uma para cada turma, ou seja, em uma mesma caderneta possui espaço para transcrição de notas de todas as disciplinas de uma mesma turma.

Esta nova condição facilita o trabalho da coordenação, entretanto dificulta o trabalho dos docentes, pois, como os professores lecionam em várias turmas, precisam disputar as cadernetas entre si, além de realizar sucessivos cálculos para transcrever notas de todos os alunos.

Próximo à sala dos professores, na porta da direção, aglomeram-se alunos em diversas situações irregulares para o colégio. Além da constante interrupção de alunos, funcionários, coordenador, diretor, e outros colegas, os professores dão atenção até mesmo à pesquisadora, representante de editora e vendedor de assinaturas de revistas. Uma professora que passa notas para a caderneta é interrompida por um desses vendedores que tenta convencê-la a obter uma assinatura de uma revista de grande circulação nacional. A professora pede para o vendedor aguardar um pouco até que ela possa se “desestressar”. Antes que a professora consiga seu objetivo, um aluno a interrompe pedindo para adiantar sua prova. A professora então responde: “Não posso. Não posso fazer uma prova hoje com você; uma prova que eu já preparei e depois fazer outra na recuperação”. O aluno insiste e ela diz: “Então sente aí. A prova da recuperação é objetiva. Você faz agora uma prova toda

escrita”. O aluno então rebate: “Eu, não. Não vou gastar meus neurônios fazendo uma prova escrita podendo fazer uma objetiva. Prefiro fazer depois”. Após a saída do aluno, a professora abaixa a cabeça, guardando o rosto sobre os braços cruzados. O vendedor, então, pergunta: “Já ‘desstressou’? Vamos conversar?”

A professora levanta a cabeça, nega o pedido do vendedor e recomeça a transcrição das notas para a caderneta.

5 - RESULTADOS

5.1 - SOFRIMENTO MENTAL E RELAÇÃO COM ALUNOS.

Esta categoria buscou encontrar, no discurso dos professores, as queixas de sofrimento mental que estivessem relacionadas à relação com alunos. Percebeu-se que as queixas de sofrimento estiveram relacionadas a diversos comportamentos de alunos, revelando a dinâmica dos conflitos de que participam os professores em uma organização escolar.

Uma das relações apontadas pelos professores entre a saúde mental e organização do trabalho referiu-se à falta de interesse do aluno para com o ensino. Esse dado foi, inclusive, relatado por todos os professores. A causa atribuída à falta de interesse da maioria dos alunos, citada pelos professores, está nas características da clientela de trabalhadores e no comportamento do Conselho de Classe que, segundo a professora Marcela, “aprovam brincando”. Os professores apontam o comportamento da coordenação e diretoria do colégio no Conselho de Classe, uma vez que tendem a aprovar os alunos sem o consentimento dos professores, transformando-se, assim, nos maiores responsáveis pela falta de interesse do aluno para com o ensino, bem como o investimento do professor no trabalho. Os entrevistados relatam que muitos alunos já sabem que irão passar para uma série seguinte, pois, esta prática dos superiores do Colégio, já está difundida em todo o corpo discente.

A professora Doralice associa a falta de estímulo e insatisfação com a profissão à falta de reconhecimento dos alunos:

Então eu acho que nenhum profissional gosta de ver o seu trabalho jogado fora e trabalho aqui é jogado fora. Que você não vê o resultado. Que o aluno não assiste aula. Ele não acompanha o conteúdo e no fim do ano ele faz apenas uma única prova e passa. Então eu acho que isso é o fator que mais desestimula o professor. (...) no geral eu me sinto incomodada, porque eu procuro fazer uma coisa bem feita, apesar do Estado não estar nem preocupado com isso, mas eu procuro fazer uma coisa bem feita pensando no aluno e ele, que é o mais interessado, não tá nem ai. Ele não está preocupado se eu estou dando aula, se eu não estou, se ele tá aprendendo. Ele só quer passar de ano e é isso que me incomoda muito, e que tá me fazendo...é...eu estou me sentindo insatisfeita com essa profissão. (...) O professor não tem ninguém para apoiar ele e muitos professores já desistiram, então eles vão no ritmo que o aluno quer. Fica sua profissão... Eu acredito que isso desvaloriza a profissão, porque o aluno acha que todo mundo é igual, que todos os professores tá aqui pra poder, no fim do mês, receber o salário e que ninguém tem compromisso, ninguém quer realmente que o aluno aprenda. E, na verdade, isso só dependeria do aluno e da escola. (Professora Doralice, 2002).

A professora Doralice complementa seu discurso, associando a falta de interesse do aluno à política educacional do Estado e ao envolvimento de todos do Colégio, ressaltando seu sentimento de estar sendo manipulada pelo corpo discente.

A interferência é altamente negativa. A política educacional é a principal culpada pela falta de reconhecimento do trabalho do professor. O próprio aluno não reconhece o professor como uma pessoa que tá ali prestando um serviço para melhorar a qualidade da vida deles. Não reconhece isso... isso em parte porque... o que você ouve na sala de aula, hoje, é que o aluno bastava ir para a escola que ele vai passar. Então ele não se preocupa em cumprir com os deveres. Ele só vem mesmo. Ele freqüentando, ele tem a certeza que ele vai passar de ano e é isso que ele quer. Só freqüentando, e nisso ele vê o professor como uma marionete, um bonequinho de marionete.(Professora Doralice, 2002).

Percebe-se nos relatos dos professores, que eles se esforçam para dar um ensino de qualidade aos alunos, entretanto, não se sentem reconhecidos por estes, pelo Estado, coordenação ou direção, empregando expressões que indicam o sentimento de carência de apoio e de estar sendo manipulados.

O relato da professora Marcela complementa a concepção dos entrevistados sobre o aluno do turno noturno, ressaltando a frustração de sua expectativa com o aluno deste turno de ensino:

O que incomoda muito ao professor noturno é que você tem uma expectativa de aluno trabalhador ser melhor aluno para você trabalhar, para você desenvolver um trabalho, mas não é o que você encontra. (Professora Marcela, 2002).

A professora Marcela relaciona sua angústia ao resultado insatisfatório que o aluno vem proporcionando ao trabalho do professor, indicando que a falta de compromisso do aluno é reforçada pelo Estado e pelo comportamento do Conselho de Classe:

Eu me empenho na questão da conscientização etc. e não tenho retorno, não tenho retorno. Não tenho retorno porque? Porque o aluno não tem a menor consciência, não tem responsabilidade, não tem compromisso e isso me angustia. Eu fico completamente angustiada. Eu quero dotá-los de conhecimento, ao mesmo tempo conhecimento crítico etc. Programo, eu crio métodos, método de trabalhar com dicionário, fazendo glossário, fazendo resumo para que estude, para que aprenda e a maioria copia um do outro, não faz etc., e chega no final do ano... essas formas que o Estado cria de aprovação aleatória. Aprova brincando. Chega no Conselho de Classe: ah! esse aluno é bonzinho, tem que passar. É uma coisa e outra, e isso me angustia, mesmo, Eu saio de cada sala, de cada turma muito cabisbaixa, mesmo, muito!(...) Então isso tudo favorece para que eu tenha um desgaste maior. (Professora Marcela, 2002).

O professor Sílvio associa tristeza, desestímulo e prejuízos na auto-estima ao resultado insatisfatório do trabalho docente:

Que tem alunos semi-alfabetizados, alguns analfabetos, mesmo, né? E a política governamental de ter que aprovar né? Ter que aprovar o aluno, porque tem que aprovar aluno sem saber nada... Isto também à custa do professor. E que estímulo o professor tem? Isto também é uma, uma... como se fosse uma... né? Uma, um desestímulo, né? Um... você fica assim triste de saber que ele não tá formando nada, que é só um faz de conta. Isso também, eu acho que é para a questão afetiva do professor, a questão da auto-estima do professor, também, não é muito bom, porque, porque ele vê que não tem... Ele não tá formando nada! Ele tá num jogo de faz de conta! Isso também desestimula, né? Você tem que a cada dia,

tem que remotivar; buscar força não sei de onde, né? Prá fazer o trabalho dele e sentir, também, que ele não é valorizado na rede, não é valorizado também pelos alunos. Que todo o ônus da... da deficiência educacional acaba caindo nas costas do professor, né? (Professor Sílvia, 2002)

No caso específico do aluno noturno, algumas características podem estar concorrendo para a falta de estímulo para as atividades do Colégio. Percebeu-se no comentário dos alunos, que muitos vêm diretamente do trabalho para a escola e existem ainda aqueles que prolongam a jornada de trabalho, deixando de assistir as primeiras aulas. Alunos que moram em bairros distantes tendem a sair, também, antes do término da aula o que diminui ainda mais seu contato com a exposição das aulas. Na observação de uma das aulas do professor Sílvia, uma aluna, inclusive, relatou a dificuldade que vinha enfrentando para pagar o transporte, uma vez que estava desempregada.

5.2 - SOFRIMENTO MENTAL E RELAÇÃO COM A DIREÇÃO.

Esta categoria relaciona-se às queixas de sofrimento mental que estiveram relacionadas à comportamentos da direção ou coordenação do colégio, no sentido de distinguir as pressões da direção relatadas por professores e as queixas de sofrimento mental advindas deste componente do trabalho.

O comportamento dos superiores do colégio de pressionar o professor para aprovação de alunos foi alvo de inúmeras queixas dos entrevistados, sendo que alguns mencionaram revolta, sentimento de estar sendo manipulado, angústia e depressão, associada às pressões dos superiores. A pressão por aprovação exercida pela coordenação pedagógica do Colégio foi assim referida pelo professor Sílvia:

Ele (o professor) é induzido a aprovar. O aluno, porque... “Ah! Tá com quatro vírgula pouco... só perdeu uma matéria... É aluno esforçado... não sei o quê”. Então eu vejo assim. Não sei se é assim uma coisa até orquestrada junto com coordenador, Secretaria. Eu sei que existe uma pressão do Governo do Estado de que quanto mais aprovar pela quantidade, quanto mais aprovar, melhor. Não à qualidade! Não quer saber se essa pessoa tem condições ou não de ir para uma série mais à frente. Eu vejo uma maneira de empurrar o aluno para frente. Eu vejo até uma interferência porque tira o espaço do professor, né? Tira o direito do professor que tá ali dia-dia com o aluno e ele sabe quem tem condições ou não tem condições de ser aprovado. (Professor Sílvio, 2002).

A professora Marcela relacionou angústia e revolta dos professores às estratégias utilizadas pelos superiores do Colégio para a aprovação de alunos:

O Conselho não tem muito critério, mas existe um critério que é aprovar aluno. A cada ano o professor está reagindo, até não indo. Quando vão, os professores saem revoltados. Porque é uma coisa muito forte. Esse aluno é bonzinho... Isso é geral. (...) O ano passado, como o número de reprovação foi muito grande, convocou outro Conselho de funcionários e aprovou os alunos. Não são professores. Os professores ficaram angustiados com isso. (Professora Marcela, 2002)

A professora Marcela associou as pressões dos superiores do Colégio por aprovação a pressões exercidas, também, pela Secretaria de Educação, indicando um professor que já havia passado por uma situação de inquérito junto à Secretaria de Educação. Quando indagado sobre essa experiência, o professor relatou seu diálogo com o inspetor da Secretaria de Educação do Estado:

Então o senhor (o inspetor)... ou senhor acompanha o meu trabalho em sala de aula ou então o senhor manda outra pessoa vim ensinar o assunto que o senhor quiser. Eu vou até me prestar a assistir as aulas dele e depois quero que o senhor mande ele aplicar uma avaliação para o senhor ver o resultado. O inspetor, meu irmão, botou a pastinha dele debaixo do braço: “Oi, eu volto amanhã”. Até hoje estou esperando o inspetor voltar. Ele sabe da realidade. Então, eles tentam pressionar o professor. Se o professor prefere omitir: “Não, tá, eu passo todo mundo.” Fica por isso mesmo e agrada a Deus, a gregos e troianos. (Professor entrevistado, 2002)

Foi também referida a interferência da coordenação e diretoria na autoridade docente. Os professores entrevistados sentem-se desautorizados pela coordenação pedagógica, pois não podem tomar muitas decisões, sem que antes tenham que passar pelo crivo da coordenação pedagógica. Sobre esse aspecto, a professora Doralice, assim, se referiu:

O aluno que vem um dia, ele exige mais do que os outros que freqüentam todos os dias e ele sente que tem respaldo nessas atitudes e o professor vai ficando desmoralizado dentro da sala de aula, porque o que ele diz ali não tem valor. Ai, ele vai em alguém superior e ai o que o professor diz perde a validade. O professor diz que ele não tem direito de fazer a atividade e a escola determina que o professor tem que fazer a atividade. Então essas coisas ai tira uma... eu não diria autoridade, mas tira uma figura de professor como responsável pela sala de aula. (Professora Doralice, 2002).

A autoridade docente está comprometida, também, na manipulação dos dados, pois a professora Marcela relatou que a coordenação e diretoria, na intenção de manter um alto índice de aprovação para a escola, já convocaram, inclusive, um Conselho de Funcionários para aprovar alunos, diante na negativa do Conselho de Classe convocado em determinado ano. A professora Doralice observou que, ela mesma, já havia reprovado uma aluna com a nota 2,0 e, no ano seguinte, a aluna estava em uma turma mais avançada.

A queixa de pressão da coordenação foi muitas vezes observada na sala da coordenação pedagógica. Sempre que surgia alguma discussão referente ao aluno que não freqüentou ou que tem muitas notas baixas, a coordenação pedia ao professor que refletisse essa posição em relação ao aluno, uma vez que ele pertenceria a uma clientela trabalhadora. Alguns professores ignoravam o pedido de reflexão e questionavam a facilidade que o aluno tem para passar de ano, referindo-se ao conteúdo que não foi apreendido durante todo o semestre ou ano, ou se referindo à prova ou ao trabalho exigido,

ambos muito fáceis. Além da revolta sentida por alguns professores, fica a impressão da falta de apoio da direção para com o professor. Observa-se, por exemplo, na fala da professora Doralice, a certeza da falta de apoio:

É, também, que a escola não oferece um respaldo para o professor. O professor fica muito na linha de frente e ele não tem ninguém que apóie ele por trás. Então, você lidar com 5 salas por dia com 40, 30 alunos; cada um com um gênio diferente; você tem o seu. É uma coisa muito difícil! Principalmente agradar. E aí, você nunca agrada e você é sempre colocada como a culpada. (Professora Doralice, 2002).

Essa falta de apoio a que a professora se refere pode ser constatada, também, nos processos, já citados, em que a Secretaria de Educação convoca um professor, que vem reprovando um número acentuado de alunos, para explicar os motivos pelos quais vem tomando essa atitude. Nesse processo, a decisão do professor é vista como isolada. Ele é chamado para explicar sozinho suas decisões, sem nenhum apoio ou implicação da coordenação, direção, colegas ou alunos, como se não houvesse outros condicionantes para o desenvolvimento escolar dos alunos.

5.3 - SOFRIMENTO MENTAL E RELAÇÃO COM O GOVERNO.

Nessa categoria, trataremos das queixas de sofrimento mental que estiveram relacionados às condições de trabalho proporcionadas pelo governo estadual, ou melhor, às decisões ou políticas educacionais do governo estadual que atingem diretamente o trabalho do professor.

Dentre as queixas que se associaram às decisões ou políticas governamentais, no relato dos professores, as queixas de defasagem foram as mais referidas. Os professores

Sílvio e Marcela observam que o governo não destina para o professor cursos relacionados a sua área de atuação, assim com, não diminui, também, a carga horária do professor para que este, dispondo de mais tempo, possa participar de cursos de seu interesse.

Esta situação tem gerado nos professores diversas queixas como o sentimento de insegurança para lidar com as exigências da profissão, conforme observa a professora

Marcela:

Ano a ano, a cada ano, acho que eu estou me defasando, eu estou me decaindo, perdendo a qualidade, então isso me angustia. Isso tem a ver também com a questão da autoridade. Será que essa relação que eu estabeleço com o aluno está sendo suficiente até com relação ao conteúdo que eu trabalho? O conteúdo que eu quero trabalhar? Para o resultado que eu quero obter? (Professora Marcela, 2002)

A professora ressalta seu interesse em realizar cursos de pós-graduação e anseios por desenvolvimento intelectual, entretanto expressa as dificuldades encontradas:

Não tenho tempo de me preparar para seleção de aluno regular. Lá em São Lázaro (Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia) não faço porque me sinto despreparada. Lá é muito exigente! Em Educação já fiz disciplinas e tal, mas hoje já me interessa mais pela área de História, Mestrado de História e é isso. O Estado não capacita o professor. Então, pelo contrário, eu acho que ele desgasta o professor. Eu acho que ele quer que a gente dê uma educação deficitária, deficiente ao aluno. (Professora Marcela, 2002)

O professor Sílvio relaciona tristeza, desilusão, desgaste físico e emocional às condições de trabalho proporcionadas pelo Estado, utilizando palavras que deixam transparecer a revolta pelas condições de trabalho:

...então o professor, também, se vê, também, muito triste, muito desiludido e ele... ele a duras penas... fazer uma pós-graduação, um Mestrado prá tentar sair daqui. Ainda tem gente que desiste, até porque ele vive prá o quê? Dando murro em ponta de faca, nadando contra a maré, que ele não tem condições sozinho de agüentar e, nisso, eu acho

que também é..., embora o desgaste físico e emocional, é... psicológico seja grande, também. A questão do desgaste emocional... eu acho que seja mais importante. Que o professor, ele se vê, assim, num universo de faz de conta, né? Um país das Maravilhas, país de Alice! (Professor Sílvio, 2002).

Essa percepção de que a Educação é um “universo de faz de conta” exprime muito bem um sentimento de desvalorização da profissão, desvalorização, esta, que tem gerado, como o professor Sílvio expressou, sentimentos de tristeza e desilusão, por não poder realizar o seu trabalho a partir de suas expectativas de qualificação, ou mesmo, a partir das necessidades da própria profissão.

A jornada de trabalho é outra característica que demonstrou ter estreita relação com as condições de trabalho proporcionadas pelo Estado. Conforme já haviam salientado alguns autores (Araújo, 1999, Noronha, 2000, Teixeira, 2000), o aumento da jornada de trabalho aumenta o cansaço físico e mental, diminuindo as horas de lazer e aperfeiçoamento na profissão. O aumento das horas de trabalho tem estreita relação com os salários proporcionados pelo Estado, pois, percebendo seu padrão de consumo ser diminuído pela corrosão do salário, o professor ver-se forçado a aumentar sua carga horária de 20 para 40 horas e, em alguns casos, para 60 horas, na tentativa de suprir as suas necessidades básicas de consumo e de sobrevivência.

Alguns professores chegam exaustos ao colégio, demonstrando cansaço físico e queixando-se de cansaço mental. Esse dado pode ser analisado, tendo em vista a dupla ou tripla jornada de trabalho a que os professores estão submetidos. Os professores Sílvio e Marcela associaram a jornada prolongada de trabalho aos baixos salários oferecidos pelo governo. A professora Marcela associa sua necessidade de prolongar a jornada de trabalho à sobrecarga de trabalho que vem afetando sua saúde:

É isso. A minha saúde começou a deteriorar. O desgaste; três expedientes; eu me desloco para Camaçari que é uma outra cidade, outro Município; vou de transporte. Antes eu tinha o transporte da própria prefeitura; hoje é um transporte comercial. (...) Quando eu cheguei nessa escola, eu trabalhei em três disciplinas. Era: Filosofia, Ética e Sociologia. Antes de vir para esta escola, lecionei Geografia em outra escola na periferia, quer dizer, foi muito desgaste neste período, tudo em função de manter um status, uma sobrevivência digna. (Professora Marcela, 2002).

Concorrendo com a questão do salário, a questão das condições físicas do ambiente de trabalho também foi alvo de críticas dos professores. O professor Sílvio associou as condições de trabalho do colégio ao seu cansaço físico e mental. Sobre esse aspecto, o professor assim expressou:

Minha saúde é cansaço, cansaço físico e mental, porque primeiro, é a voz, né? O professor utiliza, muito, a voz. A sala muito cheia, dois ventiladores, que os alunos em função do colégio não ser adaptado... foi adaptado para sala de aula, ele não é verdadeiramente um colégio assim, um, um hospital adaptado prá ser escola. Isso força muito as cordas vocais do professor, né? Normalmente as cordas vocais e o estresse da sala, do dia-dia, as salas muito cheias, salas inadequadas, apertadas prá muito aluno; quantidade de alunos na sala... (Professor Sílvio, 2002).

Aspectos referentes ao trabalho docente como a correção de trabalhos e provas, o preparo das aulas, assim como repetições de atividades organizadas para os alunos foram referidos pelos professores como componentes que também concorrem para o desgaste do professor. A professora Doralice associou a falta de estímulo do professor às condições gerais do trabalho docente e complementa que seu nervosismo, irritação, estresse, impaciência e ansiedade, são também o resultado das condições de trabalho docente:

É um trabalho estressante, você trabalha antes, durante e depois. Você trabalha em casa procurando atividades, preparando textos. Você trabalha durante a aula tentando passar conteúdo para o aluno e trabalha depois corrigindo atividades, corrigindo os exercícios. Então eu acho que toma muito tempo do professor e isso se torna muito cansativo, ai chega uma hora que você até não quer fazer mais aquilo, porque você perde um fim de semana todo, depois de uma avaliação. Isso desgasta a pessoa, faz com

que a pessoa perca o estímulo, em fazer aquela atividade, porque você fica repetindo a mesma coisa o tempo todo, ai prepara aula, dá aula, faz atividade, é um trabalho desgastante.(...) eu tava me sentindo muito estressada, muito nervosa, irritada, impaciente, ansiosa, eu acho que foi onde o trabalho atingiu minha saúde mental foi nesse patamar. Eu tava muito ansiosa, muito mesmo e muito impaciente. (Professora Doralice, 2002)

A caderneta também foi um fator citado pelos professores como um motivo de desgaste e desentendimentos no trabalho. Os professores relatam que anteriormente havia uma caderneta para cada professor e atualmente existe apenas uma para cada turma. A nova caderneta dificulta o trabalho dos docentes, pois, como os professores lecionam em várias turmas, precisam muitas vezes das cadernetas que estão com os colegas, o que acaba por impor um ritmo de trabalho independente da vontade do professor. Esse processo, conforme explicitado anteriormente, além de necessitar de sucessivos cálculos e concentração, contribui para estremecer a relação entre os professores, pois quando um “atrasa” a transcrição das notas de sua disciplina, um outro professor, que espera esta mesma caderneta, culpa o colega de irresponsabilidade, acabando por impor um novo ritmo de trabalho ao final das unidades e um novo componente de discórdia nas relações de trabalho. Como o princípio adotado no Colégio para o cálculo de notas é o sistema de pesos, o professor tem que, depois de corrigida a prova somar com as outras atividades da unidade e multiplicar essa média pelo peso da unidade correspondente. Caso o aluno não tenha obtido a média nas duas primeiras unidades, ou nas duas últimas unidades, ele terá que ir para a recuperação paralela, onde obterá uma outra nota. Se essa nota for superior à média estabelecida, o aluno poderá substituir pela nota anterior, mas se a nota recebida na recuperação paralela for inferior à nota antiga, o aluno, então permanece com aquela nota anterior, que inclusive foi motivo de elaboração de uma nova prova para a recuperação paralela. Nesse novo sistema, o cálculo é sempre feito retirando as médias das unidades

passadas para cada aluno. Esse processo é, evidentemente, agravado quando o professor tem muitas turmas lotadas de alunos. A professora Doralice relatou, inclusive, que geralmente perde duas tardes, fora do horário de trabalho, para realizar os cálculos exigidos pela coordenação para a obtenção das médias dos alunos.

Na análise dos resultados do presente trabalho baseado, principalmente, nos relatos dos professores, foi possível observar que três principais aspectos que dizem respeito à organização do trabalho aparecem associados a queixas de sofrimento mental dos docentes: pressão por aprovação empreendida pelos superiores do colégio, dificuldades na relação com alunos e queixas referentes às políticas governamentais, principalmente aquelas referentes aos salários dos educadores. Percebe-se, também, que a interação desses componentes acaba potencializando o sofrimento dos professores. Como exemplo dessa interação, podemos citar a problemática da pressão por aprovação, empreendida indiretamente pela Secretaria de Educação do Estado, que surgiu, no discurso dos professores, como a principal responsável pela interferência na autoridade docente, afetando a relação com os alunos e direção do colégio.

Outro aspecto observado na fala dos professores, foi que o impacto da organização do trabalho no trabalho docente não se restringe apenas a estratégias explícitas de coação do professor, mas guarda outras estratégias mais dissimuladas que visam a execução dos objetivos da Secretaria de Educação do Estado pelo corpo docente.

Obteve relevância, também, no discurso dos professores, o impacto das condições de trabalho proporcionadas pelas políticas educacionais do governo do Estado da Bahia

como os baixos salários, salas de aula inadequadas e trabalho repetitivo, componentes estes que já foram mencionados por Araújo (1999), Noronha, (2000) e Teixeira (2000).

6 - DISCUSSÃO

Na análise dos resultados do trabalho, percebeu-se que pressões da organização e condições do trabalho docente concorrem entre si para desencadear o sofrimento mental nos docentes. As principais queixas de impacto na saúde mental, referidas pelos professores do Colégio, no que diz respeito à organização do trabalho, estiveram associadas a três principais elementos: às decisões e políticas educacionais do governo do estado, à relação com alunos e a pressões dos superiores da instituição de ensino, especialmente pelo aumento do índice de aprovação de alunos do Colégio.

Quando analisamos as políticas educacionais propostas pelo estado, percebe-se que ainda persistem os baixos salários o que submete o professor a jornadas de dois ou três turnos de trabalho, dificultando, também, avanços na qualificação docente. No que diz respeito ao comportamento dos superiores do colégio, a fala dos professores mostrou que o comportamento da direção do colégio tem favorecido uma organização do trabalho rigidamente estruturada em torno das decisões da Secretaria de Educação do Estado. A relação com os alunos foi outro dado relevante nas queixas dos docentes, especialmente quando relacionaram a insatisfação no trabalho à falta de interesse e ao baixo rendimento escolar do corpo discente do turno noturno.

No que diz respeito ao sofrimento mental, associado às decisões e políticas educacionais proporcionadas pelo estado, os professores apresentaram inúmeras queixas,

sendo a percepção de defasagem e a carga excessiva de trabalho a que o professor tem que se submeter em virtude dos baixos salários da categoria as queixas mais referidas pelos entrevistados. Esse dado já é assunto amplamente conhecido da sociedade e coincide com inúmeros trabalhos sobre a saúde do professor (Araújo, 1998, Codo, 1999, Teixeira, 2000 e Noronha, 2001).

Outro dado trazido pelos professores da pesquisa, referente à relação com o governo, foi o aumento do ritmo de trabalho em virtude de mudanças nas cadernetas. Os entrevistados relatam que seu grau de responsabilidade aumentou após a introdução de mudanças no sistema pontuação para os alunos e após a introdução de apenas uma caderneta para vários professores, conforme observado nos resultados do presente trabalho. O ritmo de trabalho, com a introdução das cadernetas, passou a exigir maior atenção e vigilância porque há um maior número de tarefas a cumprir, além da rapidez com que têm que realizar essa atividade em virtude do número de professores que esperam o seu momento para fazer a transcrição das notas na mesma caderneta. Foi observado, também, por uma das entrevistadas, que quando o professor tem muitas turmas com vários alunos, essa tarefa fica ainda mais cansativa, pois são necessárias, aproximadamente, duas tardes livres para o término desta tarefa.

As queixas de nervosismo, ansiedade e insatisfação que estiveram relacionadas a características da organização do trabalho do Colégio estudado foram também encontradas na literatura. Surgiram, principalmente, queixas de angústia, depressão, revolta, insatisfação, falta de estímulo, desvalorização da profissão, sentimento de estar sendo manipulado, perda da autoridade docente e desmoralização. O estudo de Araújo (1998) identificou que aspectos do ambiente de trabalho como a insatisfação no desempenho das

atividades, o desgaste na relação professor-aluno, a falta de autonomia no planejamento das atividades e a pressão da chefia encontraram-se especificamente relacionadas ao adoecimento psíquico, o que confirma a relevância dada pelos professores, do presente estudo, à interferência da organização do trabalho na sua saúde.

Algumas queixas dos professores, como frustração, desgaste físico e mental e defasagem, foram fatores encontrados, também, na literatura sobre a saúde do professor (Araújo,1999, Noronha, 2000, Teixeira, 2000). No estudo de Teixeira (2000), os professores relacionaram problemas na sua saúde mental a características da organização do trabalho, entre outros fatores, à falta de apoio da instituição e problemas políticos institucionais, problemas também referidos pelos professores do presente trabalho.

Queixas de frustração, angústia e ansiedade foram também relatadas por professoras no estudo de caso realizado por Noronha (2001). Para a autora, a não-realização da tarefa, conforme o desejo do professor, deixa um sentimento de insatisfação, frustração e ansiedade, fato este, também, referido, de maneira semelhante, pelos professores do Colégio estudado.

O trabalho do professor, conforme Codo (1999) possibilita ao trabalhador a expressão de sua criatividade, estimulando também seu crescimento pessoal e profissional. A possibilidade de controle sobre os processos que compõem esta atividade, permite ao professor autonomia sobre seu trabalho, responsabilidade pelos resultados e importância para aquele a quem o trabalho é destinado, provocando o prazer de se sentir importante para o outro.

Tomando como base essa descrição do trabalho docente, pode-se concluir que a pressão por aprovação empreendida pelos superiores do colégio, as políticas educacionais citados pelos professores, juntamente com a falta de interesse dos alunos, aparece, no discurso dos professores, como responsáveis pela incompatibilidade entre o investimento do professor e o resultado e remuneração do seu trabalho, o que tem gerado inúmeras queixas de insatisfação.

Estudos de Marin (1998), apontam, também, as dificuldades de estudo do aluno trabalhador, o que contribui para as queixas de insatisfação dos professores deste turno de ensino. No caso específico dos alunos do presente trabalho, foi verificada, além da ausência de tempo para o estudo, a falta de investimento do governo estadual em livros didáticos para a clientela do turno noturno, o que pode estar contribuindo para o baixo rendimento em avaliações, alvo de queixas de insatisfação e frustração dos professores do presente estudo.

A pressão por aprovação foi outra característica bastante criticada pelos professores e relacionada a inúmeras queixas como a tristeza, angústia e sentimentos de desvalorização. Essa pressão surgiu no discurso dos professores e nas observações através de atitudes dissimuladas como o processo de culpabilização do professor e o mascaramento da realidade escolar sob a forma da designação do aluno através dos seguintes termos: *aluno bom* ou *aluno trabalhador*.

Comportamentos dissimulados, como os dos superiores do Colégio em questão, são comumente percebidos em organizações, mas difíceis de serem encontrados na literatura, talvez pelas dificuldades de sua descrição. No caso desta organização, as pressões

exercidas pelos superiores não são usualmente descritos em estudos sobre a saúde mental, dificultando o estabelecimento de comparações com outros dados da literatura.

Dejours (1992), discutindo sobre a ansiedade nas relações no trabalho, salienta algumas táticas de liderança empreendidas pelos superiores de uma organização que podem ilustrar as situações vivenciadas pelos professores do presente estudo. O autor alerta, também, para os efeitos dessas táticas na saúde mental dos trabalhadores:

É preciso fazer uma observação particular no que diz respeito às táticas de lideranças empresariais. O chefe de equipe e o contramestre utilizam freqüentemente repreensões e favoritismos para dividir os trabalhadores, de maneira que a ansiedade relativa à produtividade, acrescenta-se então a ansiedade resultante do que chamaríamos de “cara feia do chefe”. A desigualdade na divisão do trabalho é uma arma terrível de que se servem os chefes a bel-prazer da própria agressividade, hostilidade ou perversidade. Temos o hábito de apresentar essas relações de trabalho em termos políticos ou em termos de poder. Mas a frustração, a revolta e a agressividade reativas, muitas vezes não conseguem encontrar uma saída. Conhecemos muito mal os efeitos da repressão dessa agressividade sobre o funcionamento mental dos trabalhadores, se bem que possamos presumir sua importância na relação saúde-trabalho. (Dejours, 1992, p. 75)

Como toda organização, esta instituição procura encontrar, também, aliados junto aos trabalhadores, no intuito de colocar em prática seus objetivos, sem que a oposição a esses objetivos lhe dificulte a realização dos mesmos. Dados das observações atestam que, com freqüência, professores que reprovam os alunos são comparados com aqueles que não reprovam, numa espécie de jogo, onde o elogio e a valorização de um professor, pode contribuir para a frustração e a insatisfação de outros. Diversas situações podem ocorrer nesse jogo, como a proteção daqueles que se acomodam, em detrimento daqueles que se rebelam. Esse comportamento dos superiores foi, inclusive, relatado por uma das professoras entrevistadas, quando se referiu à colocação das faltas em professores que

“criam problemas,” ao contrário do que ocorre com professores que pouco se manifestam em relação às decisões dos superiores.

Um outro jogo exercido pelos superiores do Colégio é a estratégia de culpabilização do professor. Esse processo consiste em comparar também professores entre si, associando a culpa da reprovação do aluno às estratégias de ensino utilizadas pelo professor na sala de aula, fazendo referências às estratégias utilizadas pelos professores que aprovam, evitando a discussão em torno da falta de investimento governamental no ensino público. Essa culpabilização é, também, uma forma de pressão por aprovação pois, como foi visto no resultado do presente trabalho, essa prática pode ser intermediada pela coordenação, ou vir, explicitamente, através de um inspetor da própria Secretaria de Educação do Estado, conforme observado nos resultados do trabalho.

Uma outra estratégia utilizada pela organização para alcançar seus objetivos é a larga utilização do termo *trabalhador* para designar o aluno do turno noturno, no sentido de buscar a reflexão do professor para a necessidade deste aluno passar para uma série mais avançada. Esse processo parece servir, apenas, para o critério de aprovação aleatória imposto pelo Estado, pois, em nenhum momento, esteve associado a uma discussão efetiva da melhoria das condições do ensino do turno noturno, como por exemplo a falta de livros didáticos para essa clientela desfavorecida, como citou a professora Marcela. Esse comportamento dos superiores do Colégio parece servir para acostumar o aluno a uma situação de descompromisso com a Educação, conforme relatam os entrevistados, criando um processo contínuo de hostilidade entre professores e alunos. O trabalho do professor fica, então, permeado por esta dinâmica, deixando pouco espaço para a manifestação de potencialidades individuais e da “autoridade” requerida pelos professores.

Correia e Matos (1999) avaliando a crise da autoridade docente na contemporaneidade, salientam que autoridade distingue-se da noção de poder por seu significado estar associado à noção de autor, à idéia de criador, de um agente que se encontra na origem de sua própria ação e que é capaz de se autorizar, ao passo que a palavra poder remete para a idéia de procuração, mandato, de ter influência ou força. Nas palavras dos autores:

...enquanto o poder é delegado por procuração, por decreto ou por meio do exercício de mandato ou ordem, a autoridade - associada às noções de autor, compositor, criador, inventor ou arquiteto - remete-nos mais para a idéia de alguém que se legitima por sua obra do que para os procedimentos em que a legitimidade deriva de um processo de cessão de um poder cuja legitimidade transcende aquele que o exerce por delegação. (Correia e Matos, 1999, p. 14)

A importância de recorrer a esses autores dá-se pela necessidade de compreender se essa problemática surgida na fala dos professores trata-se de uma queixa por autoridade ou poder. Os autores sustentam que, na contemporaneidade, o discurso da crise da autoridade docente revela, muito mais, uma crise nos mecanismos de delegação de poder e dos pressupostos que asseguravam sua ocultação. “Pode-se igualmente admitir que essa dupla crise não foi ‘compensada’ pelo reforço dos processos de autorização, isto é, dos processos que permitiam aos professores ‘autorizarem-se’ mediante suas obras, suas criações e sua palavra” (Correia e Matos, 1999, p.15).

Tomando por base o discurso dos autores, a questão da interferência na autoridade docente do Colégio estudado, embora não se descarte uma reclamação pelos antigos mecanismos de poder da profissão docente, merece ser amplamente estudado, pois revela, também, a interferência de alguém que, por não pertencer ao processo de trabalho, por não

ter investido diretamente no conhecimento do aluno, não se encontra autorizado para o julgamento do resultado do trabalho docente.

O comportamento dos dirigentes da instituição tem dado lugar a inúmeras queixas entre os docentes, porque os professores conhecem, bem, as verdadeiras razões pelas quais seus superiores revestem-se de poder para tal feito. São razões que nada representam às práticas educacionais. Os professores conhecem as intenções da Secretaria de Educação para o aumento do número de anos de escolaridade. Basta atentar para o discurso do professor Sílvio:

Eles querem manter o quê? A coisa como está. Só com essa questão do Banco Mundial passar verba, então, eles procuram forjar, (...) procura limitar a coisa um pouco, muda só aparência para mim, mas o conteúdo não muda, a essência da Educação. Eles não... Não investem na Educação, não querem preparar o aluno... (Professor Sílvio, 2002)

Um aspecto que chamou a atenção, na fala dos professores, foi a identificação de queixas de professores que nos leva a refletir sobre os mecanismos de defesas coletivas que podem estar operando no ambiente de trabalho dos professores.

As defesas coletivas foram observadas através da análise das expressões que indicavam um comportamento de distorção da realidade da dinâmica do sofrimento do ambiente escolar. Essas expressões foram, nos textos dos professores Sílvio e Doralice, apreendidos, sobretudo, através, da denúncia do comportamento de colegas que tendem a se acomodar às pressões dos superiores da organização escolar.

A professora Marcela mencionou um aspecto do coletivo dos trabalhadores que pode indicar um comportamento de defesa diante das pressões do trabalho. Ela fez alusão

ao processo de despersonalização porque passam muitos trabalhadores, no sentido de se proteger das retaliações da organização do trabalho. Sobre esse aspecto, a professora assim se referiu:

Quando eu trabalhava de manhã eu tinha mais tempo, era outra clientela e também, eu estava menos desgastada. Eu tinha uma relação mais próxima com a direção, com a vice-direção, com colegas. Hoje não. Hoje o corre-corre é muito maior. E a noite é menos tempo também, a gente não ter um recreio. Então eu interagia muito mais, mais não tenho problema de relacionamento com os colegas. Com a direção eu me dou bem. Procuo me dar bem. Tem momentos assim, que, de certa forma, eu me sinto traído, assim, os colegas. Mas eu não posso nem ser muito solidária com eles. Porque eu não tenho tempo para isso. Procuo me relacionar bem com todo mundo. Esqueço um pouco minha militância, nesse sentido que eu digo.

Militância, você fala...

Militância; questão política mesmo; de classe. Dentro da escola a gente tem, hierarquicamente, temos a questão de classe. A direção da escola que representa o patronato e os professores. Então eu procuro escamotear isso aí e eu posso até estar me sentindo mal com isso.

E isso te incomoda?

Me incomoda. Eu preciso faltar um dia, tem gente que nem faltou e já dão falta. Eu vejo e não falo nada. Ontem, mesmo, eu faltei. Eu liguei, está tudo ok. No caso de outra pessoa que cria caso e tal, já não pode fazer isso. (Professora Marcela, 2002).

Foi possível observar queixas de professores, na sala de professores, de que a coordenação elogia o professor que aprovou todos os alunos, em detrimento daquele que teve um grande número de reprovação. Os professores que se revoltam com essa situação, sentem-se isolados em suas reclamações, percebendo que existe uma espécie de regra estabelecida. A professora Doralice referiu-se a esse contexto:

A gente vive dentro de uma instituição que já tem regras definidas, quando a gente chega aqui... Já tá definido, quando a gente chega no início da unidade, há o máximo que cada atividade que pode dar para eles, se o professor faz uma atividade diferente os alunos reclamam, eles têm esse respaldo, então existe uma certa... uma regra já imposta e fica difícil você quebrar a regra. (Professora Doralice, 2002)

Quando perguntada sobre sua posição diante dessa situação, a professora respondeu:

...Toda uma organização já pronta que dificulta que o professor faça modificações. Mesmo que eu queira fugir dessas determinações, eu não consigo. Você tem que participar! Você não tem como fugir dessa estrutura. Chega a um determinado ponto que você não tem em quem se apoiar. (Professora Doralice, 2002)

Os professores entrevistados, diferentes, talvez, dos colegas denunciados por eles, demonstram que compreendem os verdadeiros motivos pelos quais a coordenação pedagógica vem incentivando o aumento do índice de alunos aprovados. O professor Sílvio revela seu conhecimento, afirmando:

Eu acho que as políticas que o Estado faz na área de Educação são todas voltadas para facilitar. Ele quer estatística. Ele quer tantos alunos concluíram o segundo grau, tantos alunos saíram do.. do ensino médio, é... do ginásio para o ensino médio e quantos alunos saíram do ensino médio. E ele não tá preocupado com qualidade, só com quantidade e a escola tende a fazer o que eles mandam. Então não tem ninguém preocupado e a maioria dos professores não se preocupam com isso. (Professor Sílvio, 2002)

A professora Marcela relata que muitos professores deixam de participar do Conselho de Classe, porque não querem escutar histórias do tipo: “esse aluno é bom”. Este critério para passar os alunos, reconhecido pelos professores que participam do Conselho, de qualquer forma, pode revelar uma espécie de defesa coletiva relacionada à impossibilidade de lidar com as péssimas condições para a execução do trabalho docente, assim como indica um deslocamento, no coletivo dos trabalhadores, das verdadeiras razões pela qual o Estado vem pressionando escolas a mostrarem altos índices de aprovação.

A tentativa de identificar defesas coletivas no discurso dos professores foi uma forma de atestar, no presente trabalho, o sofrimento mental engendrado pela organização do trabalho docente noturno. Estas defesas parecem distorcer a percepção das reais intenções do Estado sob a máscara do aluno *trabalhador* ou do *aluno bom*, conforme se percebeu no discurso da professora Marcela.

O mecanismo das defesas coletivas é compreendido por Dejours (1993) como uma forma de adaptação às pressões rígidas da organização do trabalho a fim de evitar o sofrimento mental que elas causam. Na organização do trabalho docente, também, podem estar presentes os mesmos mecanismos de pressão e de defesas coletivas, muito mais estudados em organizações tayloristas. As defesas coletivas, observadas no presente estudo, nos levam a cogitar que, na impossibilidade de vencer a rigidez das pressões dos superiores, os professores parecem distorcer a percepção que eles têm das fontes de sofrimento do trabalho, possibilitando ao docente certo bem estar no trabalho, difícil de ser alcançado, caso se desejasse enfrentar, individualmente, as pressões provocadas pela gerência do Colégio.

É notório, por exemplo, o comportamento da professora Doralice. Ela, mais que os outros profissionais, parece não compreender as regras implícitas estabelecidas no coletivo dos trabalhadores. Isto pode indicar que o professor mais jovem, ao ingressar em uma instituição escolar, traz consigo valores da profissão docente, construídos socialmente ou em sua formação. Entretanto, ao se deparar com o envolvimento de todos em regras implícitas, fica confusa, acabando por demonstrar a frustração e ansiedade desencadeada por pressões da organização do trabalho. Já Marcela, professora com mais anos de

experiência, demonstra que compartilha as defesas desenvolvidas pelo grupo de professores, na certeza que a revolta lhe traria prejuízos dentro da organização.

As falas dos entrevistados que indicaram a falta de envolvimento pessoal de colegas professores no trabalho, foram compreendidas, no presente trabalho, como estratégias utilizadas pelos professores para evitar o sofrimento provocado pelo trabalho. Codo (1999), no entanto, tratou esse aspecto através de uma variável da síndrome de *burnout*: a falta de envolvimento pessoal no trabalho. Para o autor, a falta de envolvimento pessoal é vista como uma tendência a uma evolução negativa no trabalho, afetando a habilidade para realização do trabalho, o atendimento, ou contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como a organização. O autor encontrou um índice de 30,6% de professores com baixo envolvimento pessoal no trabalho, revelando a situação preocupante da saúde mental do docente. Da mesma forma, outro componente da síndrome de *burnout*, estudado pelo autor, a exaustão emocional, pode estar presente nas atitudes de defesa empreendido pelo corpo docente do presente trabalho. Em seu estudo, o autor encontrou um índice de 26,3% de professores com exaustão emocional. A exaustão emocional é definida pelo autor como uma situação em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos em relação à afetividade. Os trabalhadores percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com problemas.

As condições de trabalho e o excesso de conflitos nas relações pessoais no trabalho, percebidos através da fala dos professores do presente trabalho, podem ser um indicativo de que as defesas coletivas desenvolvidas pelos professores desta instituição têm relação com os processos de exaustão emocional e baixo envolvimento pessoal no trabalho que

caracterizam, juntamente com o processo de despersonalização, a presença da síndrome de *burnout* em professores, conforme o estudo de Codo (1999).

Os dados, embora fossem tratados através da abordagem dejouriana, atestam as conclusões da abordagem das ciências sociais de que as políticas operadas no contexto de trabalho acabam afetando a subjetividade dos trabalhadores. Conforme a abordagem das Ciências Sociais, o discurso de sofrimento dos professores é o resultado direto ou indireto da dinâmica de dominação presente no ambiente de trabalho. Os dados mostram, ainda, que o processo saúde doença não depende apenas de componentes individuais, mas principalmente de um contexto político-econômico favorável a sua promoção. Decisões políticas onde o professor é tratado como mero executor de decisões da Secretaria de Educação, aliada à submissão e à progressiva perda de poder nas decisões das políticas educacionais, acaba ferindo sua identidade profissional e dignidade no trabalho, gerando angústia, frustração e revolta.

7 - LIMITES E PERSPECTIVAS

Estudar a saúde mental no contexto escolar foi uma experiência que serviu para confirmar as dificuldades de delimitação deste objeto de estudo tão rico e complexo. O trabalho serviu para demonstrar que em uma pesquisa qualitativa surgem elementos de difícil apreensão dada a carga de subjetividade que esteve relacionada às queixas dos docentes. Sem dúvida, uma tarefa que não se esgota em um trabalho acadêmico.

Pensou-se em fazer um trabalho onde os sujeitos deveriam nomear o seu sofrimento, utilizando largamente a fala dos professores o que poderia excluir as definições psiquiátricas do sofrimento mental, tarefa certamente de extrema dificuldade dada a complexidade de componentes do cotidiano do trabalho docente a que as queixas dos professores estiveram relacionadas. Para esta tarefa, foi importante a leitura de Dejours (1992, 1993, 1994) pois ele parece ser, dentre os teóricos do trabalho, o autor que melhor explora a fala e a subjetividade dos sujeitos, persistindo, no entanto, as dificuldades de sistematizar o discurso dos professores no tempo curto oferecido pelo mestrado.

No decorrer do trabalho, observou-se que algumas queixas dos professores necessitariam ser explorados com mais detalhes, como a interferência na autoridade docente, pois, ora se assemelhava à ausência de antigos mecanismos de poder descritos por Correia e Matos (2002), ora se assemelhava ao descaso e desrespeito do governo e direção

ao trabalho do professor, mostrando que um trabalho com esta preocupação poderá suscitar discussões na classe dos professores sobre este componente de sofrimento no trabalho.

Pode-se citar como limite para o presente trabalho, a observação das defesas coletivas, objeto de difícil apreensão, analisado apenas através de uma observação exaustiva das relações entre professores no ambiente de trabalho. As defesas coletivas necessitariam de um estudo mais profundo, pois, no presente trabalho, parecem não apenas envolver a evitação do sofrimento mental, conforme salienta Dejours (1993), mas aponta, também, para a alienação política presente na categoria dos professores.

Deve-se lembrar que a insistência na procura de defesas coletivas foi feita mediante a compreensão de que as defesas, conforme Dejours (1993, 1994, 1995), uma vez que tendem ao mascaramento da realidade, confirmam que no ambiente de trabalho operam mecanismos opostos aos desejos dos trabalhadores, podendo explicitar a qualidade dos riscos a que os trabalhadores estão expostos.

O comportamento dos alunos relatado pelos professores também foi algo que, devido à limitação de tempo e do objeto de estudo, não pode ser devidamente discutido. A atitude dos alunos de ameaça aos professores merece um estudo exaustivo dos condicionantes individuais e sócio-econômicos que influenciam o comportamento de revolta e agressividade dos alunos para com os professores.

Espera-se que as lacunas deixadas por esse trabalho inspirem investigações futuras que possam dar conta da problemática da saúde mental do professor, pouco estudada, ainda, no campo da Educação.

8 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não tem a intenção de concluir, mas de abrir uma nova discussão que atente para o discurso de sofrimento dos professores, na certeza de que o crescimento das pesquisas nessa direção possa aumentar as discussões sobre as condições e organização do trabalho docente, bem como despertar para a importância da prevenção da saúde dos docentes, visando garantir uma vivência saudável no ambiente de trabalho.

Mais do que o relato de suas dores no trabalho, os relatos dos professores assumem também, aqui, uma forma de denúncia, quando comentam, principalmente, as práticas de manipulação dos dados de aprovação por superiores da instituição. Dessa maneira, o percurso deste trabalho foi uma oportunidade de se aproximar das políticas estaduais de educação no ambiente específico de uma unidade escolar, reconhecendo através da observação e entrevistas o que já havia sido discutido por teóricos da educação (Arce, 2001, Gentili, 1996, Kruppa, 2001).

A constatação de que pressão por aprovação esteve relacionada à maioria das queixas de sofrimento mental dos docentes reforça, dessa forma, a certeza de que a mobilização política deva ser o primeiro passo para a melhoria das condições de trabalho no ambiente escolar. Este dado mostra-se, também, intimamente relacionado às pressões do governo Estadual da Bahia para obter altos índices de aprovação de alunos, em virtude de pressões internacionais para a melhoria das estatísticas educacionais, o que acaba

provocando impactos na saúde mental dos docentes, porque fere questões referentes à autonomia do professor, assim como a sua identidade profissional.

Percebeu-se que os significados do trabalho escolhido pelo professor estão sendo suprimidos pelas pressões da organização do trabalho docente, acarretando insatisfações com as atividades diárias, pois nada representa para o professor, ou mesmo, para qualquer ideal educacional. A interferência contínua na relação entre professores e alunos tem provocado, assim, o distanciamento dessa dimensão do prazer do trabalho docente. No caso específico dos professores do estudo, três elementos centrais para satisfação do trabalho docente - o produto do trabalho, a organização e as condições de trabalho - surgem não como fontes de satisfação, mas como fontes de sofrimento mental. Isso nos leva a concluir que a profissão docente se encaminha cada vez mais para uma profissão de risco à saúde mental, o que pode comprometer, em um futuro próximo, as motivações e o envolvimento com o trabalho do professor.

É importante notar que os valores da profissão docente estiveram todo o tempo permeando o discurso dos professores, como a liberdade de planejamento, o relacionamento com os alunos e o reconhecimento do trabalho. É fazendo referência a eles, que os professores se queixam da rigidez atual da organização do trabalho. Isso nos leva a perceber que estes valores estão vivos no sentimento dos professores, pois é a partir deles que a maioria dos professores entrevistados se contrapõe às pressões da organização do trabalho, ainda que essa luta lhes traga sofrimento. A intensidade desse sofrimento aparece, sobretudo, no discurso dos professores que apontaram uma organização estranha aos seus desejos e satisfações profissionais.

Finalmente é importante ressaltar que as reflexões que foram possíveis realizar a partir dos dados deste estudo, devem ser compreendidas dentro do contexto único em que se produziu, atentando para as especificidades dos discursos e trajetórias profissionais que foram alvo desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3ª ed. São Paulo:Boitempo, 2000.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo, **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001.

ARAÚJO, Tânia Maria (Org). **Condições de Trabalho e Saúde dos Professores da Rede Particular de Ensino**. Salvador: SIMPRO-BA/CONTEE, 1998.

BECKER, Howard Saul. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3ª ed. Rio de Janeiro:LTC, 1987.

BRUNO, Lúcia Barreto. **Poder e administração no capitalismo contemporâneo**. p. 9-44. In: Oliveira, Dalila Andrade. *Gestão Democrática da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BUARQUE DE HOLANDA, Aurélio. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

CARVALHO, Márcia Bardou. **O professor - um profissional, sua saúde e a educação em saúde na escola**. Tese (Doutorado em Saúde Pública), Faculdade de Saúde Pública/Universidade de São Paulo, São Paulo,1995.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes , 1999.

COELHO, Ildeu Moreira. **A Questão Política do Trabalho Pedagógico**. p.31-49. In: Brandão, Carlos Rodrigues et al. *O Educador: Vida e Morte*.Escritos sobre uma espécie em perigo. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

CORREIA, José Alberto., MATOS, Manuel. **Do poder à autoridade dos professores**: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. p.9-30. In: Veiga, Ilma Passos., Cunha, Maria Isabel (orgs.). *Desmistificando a Profissionalização do Magistério*.Campinas: Papirus, 1999.

COSTA, Ester., MORITA, Ione., MARTINEZ, Miguel Angelo. Percepção dos efeitos do trabalho em turnos sobre a saúde e a vida social em funcionários da enfermagem em um hospital universitário do Estado de São Paulo. **Cadernos de Saúde Pública**, Campinas, v.16, n. 2, Rio de Janeiro, 2000.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: Estudos de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez/Oboré, 1992.

_____ ABDUCHELI, Elisabeth, JAYET, Christian. **Psicodinâmica do Trabalho: Contribuições da Escola Dejouriana à Análise da Relação Prazer, Sofrimento e Trabalho.** São Paulo: Atlas, 1994.

_____ **Inteligência operária e organização do trabalho:** a propósito do modelo japonês de produção. p. 281-309. In: Hirata, Helena (Org.), *Sobre o Modelo Japonês.* São Paulo: Edusp/ACBJ, 1993.

FERNANDES, Sônia Regina Pereira. **Trabalho Informatizado e Distúrbios Psico-emocionais:** Estudo em Três Empresas de Processamento de Dados em Salvador. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva), Faculdade de Medicina/ Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1992.

FIALHO, Nadia Hage. Entraves na aprendizagem: a perspectiva do sujeito–aluno segundo a teoria rogeriana e a teoria dos grupos operativos. **Revista FESPI, Ilhéus/Ba,** ano I, n. 1, p. 81-95, 1983.

_____ Algumas implicações epistemológicas sobre o objeto da pesquisa em educação. **Revista FESPI, Ilhéus/Ba:** ano IV, n. 8, p. 113-121, 1986.

_____ **Paidagogein: ajuste de contas com a epistemologia.** 202p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1998.

_____ Fracasso escolar e formação do educador. **Revista da FAEEBA, Salvador/Ba:** ano V, n. 5, p. 47-59, 1996.

FISCHER, Frida Marina., METZNER, Ricardo Jorge. Fadiga e capacidade para o trabalho em turnos fixos de doze horas. **Revista de Saúde Pública,** v. 35, n. 6. São Paulo, 2001.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e Educação:** manual do usuário. p. 9-49. In: Gentili, Pablo., Silva, Tomás Tadeu da (Orgs.). *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.* Brasília: Vozes/CNTE, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 1999.

KARASEK *apud* ARAÚJO, Tânia Maria. **Distúrbios Psíquicos Menores entre Mulheres Trabalhadoras.** Tese (Doutorado em Saúde Coletiva). Instituto de Saúde Coletiva. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

KRUPPA, Sônia Portela. **O Banco Mundial e as Políticas Públicas de Educação nos anos 90.** Anais da 24ª Reunião Anual da Anped., Caxambu, v. 1, p.1-11, 2001.

LAURELL, Asa Cristina., NORIEGA, Mariano. **Processo de Produção e Saúde:** trabalho e desgaste operário. São Paulo: Hucitec, 1989.

LIBÂNIO *apud* PESSANHA, Eurize Caldas. **Ascensão e queda do professor.** São Paulo: Cortez, 1994.

LOMBARDI, Maria Rosa. Reestruturação produtiva e condições de trabalho: Percepções dos trabalhadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 61, 1997.

LÜDKE, Menga., ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

MARIN, Alda Junqueira. Com o olhar nos professores: Desafios para o enfrentamento das realidades escolares. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 9, n. 44, 1998.

MARX, Karl. **O Capital - Crítica da Economia Política. O Processo de Produção do Capital**. São Paulo: Nova Cultural, v. 1, 1985. (Série: Os Economistas)

_____. **O Capital - Crítica da Economia Política**. São Paulo: Bertrand Brasil, v. 1, 1989.

MARTINEZ, Miguel Ângelo., OLIVEIRA, Luiz Roberto. Trabalho em turnos nas empresas de Botucatu, São Paulo: estudo descritivo. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 2, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.

NORONHA, Maria Márcia Bicalho. **Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Medicina), Faculdade de Medicina de Minas Gerais. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão Democrática da Educação: Desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

ROTENBERG, Lúcia., et al, Gênero e trabalho noturno: sono, cotidiano e vivências de quem troca a noite pelo dia. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, 2001.

SELIGMANN-SILVA, Edith. **Saúde Mental e Trabalho**. p. 217-287. In: Tundis, Silveirio Almeida.; Costa, Nilson Rosário da. (Orgs.). **Cidadania e Loucura: Políticas de Saúde Mental no Brasil**. Petrópolis: Vozes/ABRASCO, 1992.

_____. **Desgaste Mental no Trabalho Dominado**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro/Cortez, 1994.

_____. Saúde mental e automação: a propósito de um estudo de caso no setor ferroviário. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 13, supl. 2, p. 95-109, 1997.

SOARES Jr, José Maria., et al. A saúde do professor do sexo feminino do ensino primário. **Revista Brasileira de Medicina**, v. 51, n 7, p. 891-898, 1994.

SORATTO, Lúcia., OLIVIER-HECKLER, Cristiane. **Trabalho: Atividade humana por excelência**. Cap 5, pp.111-121. In: CODO, Wanderley. Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, 2001.

TEIXEIRA, Wéltima. **O Corpo Docente do Ensino Superior e as Doenças Ocupacionais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade São Francisco, Bragança Paulista, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUNDIS, Silverio Almeida., COSTA, Nilson do Rosário (Org.). **Cidadania e Loucura**: Políticas de Saúde Mental no Brasil. Petrópolis: Vozes/ABRASCO, 1992.

WERNICK, Renate. **Condições de Saúde e Trabalho dos Docentes da Universidade Federal da Bahia Salvador – BA**. Dissertação (Mestrado em Saúde Comunitária). Instituto de Saúde Coletiva. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

ANEXO I

Roteiro de entrevista

1. Qual a sua idade?
2. Qual o seu estado civil?
3. Você tem filhos? Quantos?
4. Qual o seu nível de escolaridade?
5. Há quanto tempo exerce a profissão de professor?
6. Você trabalha como professor em outros turnos além deste? Qual (quais) turno(s)?
7. Você possui outra fonte de renda além do salário que recebe como professor?
8. Como você percebe sua saúde?
9. Que aspectos da sua saúde mental estariam relacionados à organização do seu trabalho?
10. Que aspectos da sua saúde mental estariam relacionados às condições de trabalho da escola?

ANEXO II

Roteiro de entrevista

1. Qual a sua idade?
2. Qual o seu estado civil?
3. Você tem filhos? Quantos?
4. Qual o seu nível de escolaridade?
5. Há quanto tempo exerce a profissão de professor?
6. Você trabalha como professor em outros turnos além deste? Qual (quais) turno(s)?
7. Você possui outra fonte de renda além do salário que recebe como professor?
8. Você poderia falar sobre seu trabalho?
9. Como você percebe sua saúde?
10. Que aspectos da sua saúde estariam relacionados às condições de trabalho da escola?
11. Que aspectos da sua saúde estariam relacionados à organização do seu trabalho como professor?