

FUNDAÇÃO EDSON QUEIROZ
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA – UNIFOR
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM SAÚDE

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE A
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA E A PROMOÇÃO DE
AMBIENTES EDUCACIONAIS SAUDÁVEIS**

JOÃO BATISTA VIANEY SILVEIRA MOURA

FORTALEZA

2005

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

FUNDAÇÃO EDSON QUEIROZ
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA - UNIFOR
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM SAÚDE

JOÃO BATISTA VIANEY SILVEIRA MOURA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE A
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA E A PROMOÇÃO DE
AMBIENTES EDUCACIONAIS SAUDÁVEIS

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Mestrado em Educação em Saúde da Universidade de Fortaleza – UNIFOR, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação em Saúde.
Orientadora: Prof^a. Dr.^a Ana Maria Fontenelle Catrib

FORTALEZA

2005

João Batista Vianey Silveira Moura

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE A
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA E A PROMOÇÃO DE
AMBIENTES EDUCACIONAIS SAUDÁVEIS**

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Mestrado em Educação em Saúde da Universidade de Fortaleza – UNIFOR, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação em Saúde.

Data da aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª.: _____
Dr. ^a Ana Maria Fontenelle Catrib - UNIFOR
Orientadora

Prof^ª. _____
Dr. ^a Meirecele Calíope Leitinho – CEC
Examinadora

Prof^ª. _____
Dr. ^a Katia Siqueira de Freitas - UFBA
Examinadora

Prof^ª. _____
Dr. ^a Raimunda Magalhães da Silva – UNIFOR
Suplente

DEDICATÓRIA

Aos meus pais (*in memoriam*), pelo trabalho incansável e contribuição decisiva para minha formação.

À Loyse, minha esposa, por ter me incentivado a enfrentar o desafio do mestrado e por ter compreendido os momentos de exaustão.

À minha filha Laura, pelo afeto e presença constante nesta dissertação.

AGRADECIMENTOS

Aos professores, sujeitos deste estudo, pela coragem, seriedade e compromisso com que assumem sua tarefa.

À Prof^a. Dr.^a Ana Maria Fontenelle Catrib, pela vibração, ponderações e orientações oportunas, sempre respeitando a liberdade das escolhas.

Aos gestores das escolas públicas onde o estudo foi realizado, pela compreensão, interesse e incentivo à realização desta pesquisa.

A todos os professores do Mestrado em Educação em Saúde da Universidade de Fortaleza, pela abertura, disponibilidade e valiosas contribuições.

Aos companheiros de Mestrado, pela solidariedade, apoio e contribuições.

À professora Dr.^a Kátia Siqueira de Freitas, pela disponibilidade apresentada ao aceitar nosso convite para participar da banca e analisar este trabalho.

À prof^a. Dr.^a Meirecele Calíope Leitinho, que, com suas observações críticas e construtivas na qualificação, abriram novas perspectivas para esta pesquisa.

À Coordenadora do Curso de Mestrado em Educação em Saúde, prof^a. Dr.^a Raimunda Magalhães da Silva, pelas críticas e questionamentos oportunos e por se colocar sempre à disposição nos momentos mais extenuantes.

Ao professor Casemiro Campos pelos aconselhamentos e pela mão sempre estendida.

Registro que esta pesquisa foi financiada com recursos da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico-FUNCAP. Reconheço que sem este financiamento seria muito difícil a realização deste estudo, que acredito ser importante para o desenvolvimento do conhecimento científico.

RESUMO

O presente estudo buscou investigar os impactos provocados pela organização do trabalho escolar na saúde mental do professor. A organização do trabalho refere-se à divisão do trabalho, o conteúdo da tarefa, o sistema hierárquico, a burocratização da tarefa e as questões de responsabilidade exigidas pelo trabalho. A compreensão desta situação deu-se a partir do referencial da teoria das representações sociais e da teoria do enfrentamento. Este estudo avaliou o entendimento sobre as representações sociais de professores frente à organização do trabalho na escola e o modo como estes vivenciam as questões relacionadas ao fenômeno da exaustão emocional, além de identificar as estratégias de enfrentamento desenvolvidas por esses sujeitos ao vivenciarem tais situações. No percurso metodológico foram utilizados o questionário Maslach, a observação participante e as entrevistas semi-estruturadas. As falas dos professores foram organizadas a partir da identificação das dimensões mais relevantes. A realização da análise de conteúdo proporcionou desenvolver uma análise das representações sociais presentes nos discursos dos entrevistados. Os resultados demonstram que os participantes estabeleceram relação entre o significado atribuído à organização do trabalho e as estratégias de enfrentamento utilizadas. A escola significou principalmente um local que é bom, mas, também, problemático. Neste aspecto, os professores ressaltaram a presença da interação, amizade e companheirismo, problemas relacionados às condições estruturais e organizacionais da escola. Concluímos que as práticas sociais de promoção da saúde no trabalho docente devem observar incentivo e fomento de uma rede social intensa e extensa que tenha um papel importante na prevenção de estresse e de outros problemas e que devemos reforçar os suportes afetivos sociais que proporcionem, ao indivíduo, condições de desenvolver estratégias de enfrentamento em vez de adaptações automáticas, como vem prevalecendo. Recomendamos às escolas que estimulem formas alternativas de humanização do trabalho, propostas pelos próprios professores, além da busca de melhoria da qualidade das relações no contexto do trabalho. Posicionamos-nos a favor do diálogo criado em tal contexto que resulte numa conscientização coletiva sobre as condições de vida e na compreensão do potencial do indivíduo e do grupo para a promoção de mudanças que repercutam positivamente na organização do trabalho na escola.

PALAVRAS-CHAVE: representações sociais – organização do trabalho – exaustão emocional.

ABSTRACT

The present study investigates the impacts provoked for the organization of the schoolwork in the teacher's mental health. The organization refers to division of the work, the task content, the hierarchic system, the bureaucratization of the task and the questions of responsibility demanded by the work. The comprehension of this situation was given from the referential theory of social representations and the theory of the confrontation. This study evaluated the agreement on the social representations of teachers front to the organization of work in the school and the way that these live deeply the questions related to the phenomenon of the emotional exhaustion, besides identifying the strategies of confrontation developed by these people facing such situations. On the methodological way, were used the Maslach questionnaires, the participant comment and the half-structuralized interviews. The teacher's speech had been organized from the identification of the most relevant dimensions. The accomplishment of the content analysis provided to develop an analysis of the social representations in the speeches of the interviewed ones. The results demonstrate that the participants had established relation between the meaning attributed to the organization of the work and the strategies of confrontation used in. The school mainly meant a place that is good, but also, problematic. In this aspect, the teachers had emphasized the presence of the interaction, friendship and fellowship, problems related to the structural conditions and organizational of the school. We conclude that social practice of health promotion on teaching work must observe incentive and promotion of an intensive and extensive social net that has an important act in the prevention of it stress and other problems and, that we must strengthen the social affective supports that provide, to the individual, conditions to develop strategies of confrontation instead of automatic adaptations, as it comes prevailing. We recommend to the schools that stimulate alternative forms of humanization of the work, proposed for the teachers themselves, beyond the search of quality improvement of the relations in the context of the work. We stand in favor of the dialogue created in such context that results in a collective awareness about the life conditions and the understanding of the individual potential and the group for the promotion of changes that brings about positively in the organization of the work in the school.

KEY-WORDS: social representations - organization of work - emotional exhaustion.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadros

Quadro 1	Perfil dos professores	64
----------	------------------------	----

Tabelas

Tabela 1	Freqüência de esgotamento ao final do dia	65
Tabela 2	Chegando ao limite	66
Tabela 3	Sentimento de exaustão emocional	66
Tabela 4	Frustração com o trabalho	67
Tabela 5	Estresse ao trabalhar com pessoas	67
Tabela 6	Esgotamento com o próprio trabalho	68
Tabela 7	Excesso de trabalho no emprego	68
Tabela 8	Cansaço matinal ao enfrentar outro dia de trabalho	69
Tabela 9	Esforço enorme ao trabalhar com pessoas o dia inteiro	69
Tabela 10	Sentir-se cheio de energia para o trabalho	70
Tabela 11	Estímulo ao trabalhar com os alunos	70
Tabela 12	Calma para lidar com problemas emocionais	71
Tabela 13	Capacidade de criar ambiente tranquilo para os alunos	71
Tabela 14	Influência positiva sobre a vida das pessoas	72
Tabela 15	Facilidade para lidar adequadamente com os problemas dos alunos	72
Tabela 16	Facilidade para entender o sentimento dos alunos acerca das coisas	73
Tabela 17	Realização de coisas importantes no trabalho	73
Tabela 18	Sentimento de culpa em relação aos problemas dos alunos	74
Tabela 19	Tratamento a alguns alunos como se fossem objetos	74
Tabela 20	Descaso com o que acontece com alguns alunos	75
Tabela 21	Insensibilidade com as pessoas decorrente do trabalho	75
Tabela 22	Endurecimento emocional gerado pelo trabalho	76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Representações sociais sobre motivação para atuar na docência	84
Figura 2	Representações sociais do significado do trabalho na escola	88
Figura 3	Representações sociais sobre o ambiente escolar	91
Figura 4	Representações sociais da organização do trabalho	96
Figura 5	Representações sociais sobre o enfrentamento da exaustão Emocional	102

SUMÁRIO

SITUANDO O PROBLEMA DA EXAUSTÃO EMOCIONAL E A TAREFA DOCENTE	13
1. COMPREENDENDO O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA	18
1.1 A natureza e o significado da profissão docente	18
1.1.1 As concepções de ensino e o trabalho docente	20
1.1.2 A profissionalidade do trabalho docente	24
1.2 A organização do trabalho do professor na escola	27
1.2.1 A relação trabalhador-trabalho: uma perspectiva histórica	27
1.2.2 O conteúdo significativo do trabalho	29
1.2.3 A escola como unidade de análise	30
1.3 A exaustão emocional e as implicações na prática docente	36
2. A PROMOÇÃO DA SAÚDE NA ESCOLA E O TRABALHO DOCENTE	42
3. CAMINHO PERCORRIDO - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	47
3.1 Representações Sociais: uma via de acesso à compreensão do trabalho docente	47
3.2 O discurso docente como fonte de representações sociais	50
3.3 Refletindo sobre o enfrentamento da exaustão emocional	52
3.4 Conhecendo a realidade do estudo	55
3.4.1 Tipo de Estudo	55
3.4.2 Ambiente do estudo	55
3.4.3 Participantes da pesquisa	56
3.4.4 Coleta de dados	57
3.4.5 Análise dos dados	59
3.4.6 Aspectos éticos	62
4. ENSINAR É PRECISO, ESTAR BEM NÃO É PRECISO: O TRABALHO NA ESCOLA ATRAVÉS DA VISÃO DOS ENVOLVIDOS	63
4.1. Análise do perfil do professor participante da pesquisa	63
4.1.1 Características dos participantes da pesquisa	63
4.2. Afinal: por que buscar a promoção da saúde no trabalho docente?	64
4.3 As Representações Sociais dos professores e a análise de seus discursos	81

4.3.1	Representações sociais da motivação para atuar na docência	81
4.3.2	Representações sociais do significado do trabalho na escola	85
4.3.3	Representações sociais sobre o ambiente escolar	88
4.3.4	Representações sociais da organização do trabalho	91
4.3.5	Representações sociais sobre o enfrentamento da exaustão emocional	96
5.	POR UM TRABALHO DOCENTE SAUDÁVEL – DESVELANDO POSSIBILIDADES	104

SITUANDO O PROBLEMA DA EXAUSTÃO EMOCIONAL E O TRABALHO DOCENTE

O processo de exaustão emocional decorrente da organização do trabalho na escola e suas conseqüências sempre foram questões que provocaram em mim um certo incômodo. Acompanhei parte da vida profissional de meu pai atuando como professor e percebi nele um profissional que se dedicava de corpo e alma à profissão, mas ao mesmo tempo notava que com o passar dos anos as atividades por ele desenvolvidas iam se tornando pesadas e sofridas. Após anos a fio, no desenvolvimento de sua tarefa, via meu pai contar os dias que restavam para a chegada da tão desejada aposentadoria. Ouvia-o falar de sua profissão com orgulho ao mesmo tempo em que lamentava a ausência de reconhecimento e a exaustão proporcionada pelo trabalho excessivo.

Foi neste cenário que iniciei meus primeiros passos no magistério. Desde os primeiros momentos como professor de geografia na Educação Básica, na qual atuei durante 20 anos, pude perceber o quanto realmente era exaustiva a tarefa docente. Organizar o trabalho pedagógico, realizar a gestão da sala de aula, lidar com a indisciplina dos alunos, atender as exigências decorrentes da organização do trabalho na escola. Enfim, percebia no cotidiano o peso da multiplicidade de tarefas a serem executadas.

A primeira experiência na docência iniciou-se em fevereiro de 1985, quando ingressei no estágio do Serviço Social do Comércio no setor de educação de comerciários. O estágio teve duração de dois anos e neste período desenvolvemos o trabalho docente nas turmas de supletivo. As atividades eram divididas em trabalho de sala e trabalho de planejamento. Esta primeira vivência permitiu conhecer as inúmeras tarefas e a composição do trabalho docente. Deparei-me com um trabalho, que para ser realizado, exigia muito mais que o tempo da sala de aula. O trabalho docente envolvia todo o tempo da sala de aula e grande parte do tempo fora dela.

Desenvolvendo, a partir daí, trabalhos em outras escolas percebi o quanto às exigências que recaíam sobre o trabalho do professor os colocava em situações extenuantes, comprometendo a realização das tarefas, e acima de tudo a saúde

mental. A exaustão emocional ronda permanentemente a vida do professor, ameaçando-o com a impossibilidade de realizar sua tarefa.

A exaustão emocional é temida pelo professor por causa de sua alta frequência e, principalmente pelos seus efeitos psicológicos. Esta situação reflete, inquestionavelmente, as contradições do processo de desenvolvimento sócio-político-econômico do país.

Nas últimas décadas os professores vêm tentando se equilibrar diante de duas atribuições: desenvolver as pessoas e dar conta das novas exigências que são postas pelo mercado. Nesse aspecto, a educação assumiu contornos neoliberais e os professores passaram a sofrer críticas contundentes por não conseguirem responder às exigências impostas pelo imediatismo competitivo do mercado. Competição e excelência transformam a vida dos professores em uma verdadeira “roda-viva”, e as escolas, ao se submeterem a tais exigências, imprimem rigidez à organização do trabalho. Dessa forma, o trabalho docente, que já é complexo e composto por inúmeras tarefas, passou a ser alvo de mais controle e burocratização. Essa lógica põe em risco a construção da relação professor-aluno que, para se efetivar, necessita de afeto, vínculo e energia psíquica. Nessa perspectiva, Arroyo (2002) levanta o seguinte questionamento: que perfil de profissional da educação dará conta dessas funções tão desencontradas? De acordo com este autor, as políticas públicas colocam os professores em fronteiras de guerra, expostos ao tiroteio de todos os lados e esperam que eles se virem no cumprimento de papéis sociais incompatíveis. Diante dessas transformações, o espaço escolar enquadra o professor, alienando-o de seu trabalho e de sua tarefa.

Já Contreras (2002) afirma que, na visão do mercado, o ato de ensinar é compreendido a partir dos mecanismos de controle do processo, tais como: as normas, as técnicas, as estruturas curriculares e da fragmentação do conhecimento. Sendo assim, o prazer de educar e educar-se, de saber e sentir o conhecimento, é tido como um acessório que caiu em desuso. Parece não haver lugar para o sentimento e para a emoção. A escola perde mais tempo controlando os educadores por meio de normas e regras, provocando, assim, um movimento que tem alimentado a desmotivação e a exaustão emocional de seus professores. Arroyo (2002), referindo-se ao excessivo controle exercido pela organização do trabalho na

escola, afirma que as normas têm cumprido a tarefa de controlar os corpos, os tempos, os sentimentos, a imaginação e os sonhos dos professores.

Neste cenário tem-se desenvolvido a crise do educador, configurando-se em uma crise de identidade que aponta para o questionamento do saber e saber-fazer do professor, bem como a competência de saber lidar com as novas exigências de um mundo movido pela busca incessante da eficiência, lucro e competição extrema. A capacidade de lidar com uma realidade social tão deteriorada coloca o professor em constante impasse quanto aos seus saberes e sua profissionalidade. Talvez, o maior dos impasses esteja vinculado à contradição existente entre o discurso, que admite ser a educação essencial para a sociedade, mas, na prática, não reconhece o trabalho desenvolvido pelos professores, em alguns momentos chegando a situá-los como responsáveis por todas as mazelas da educação.

Segundo Codo¹ (1999), essa situação tem levado uma parcela significativa de professores à exaustão emocional, física e moral. Pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Laboratório de Psicologia do Trabalho (UnB) e publicada no livro *Educação: carinho e trabalho* (CODO,1999), revela que, no Brasil, aproximadamente 48% dos educadores sofrem de algum sintoma de *burnout*², síndrome que atinge profissionais, principalmente, que trabalham na área de recursos humanos, também compreendida como falência ou perda do eu, da motivação para o trabalho que leva à desistência da atividade, mesmo ainda continuando a exercê-la. A pesquisa revela que, no estado do Ceará, a exaustão emocional, uma das fases mais preocupantes e profundas de *burnout*, atinge cerca de 26,3% dos professores, enquanto a média nacional é de 16,2%. Essa é uma perspectiva de extrema gravidade, pois se cria uma possibilidade ameaçadora de levar a educação à falência. A esse respeito, Codo (1999) reitera que os professores são, portanto, um grupo de risco!

¹ Wanderley Codo é professor da UnB, coordenador do Laboratório de Psicologia do Trabalho e autor de diversos escritos, artigos e livros sobre saúde mental e trabalho. Coordenou a obra *Educação carinho e trabalho* em que discute sobre o sofrimento psíquico que atinge os trabalhadores da educação.

² Este termo foi utilizado pela primeira vez por Fregenhauer em 1974 para designar o sentimento de desânimo e vazio que toma conta dos profissionais que cuidam de outras pessoas. É uma síndrome multidimensional que envolve exaustão emocional, despersonalização e demotivação.

Ressaltamos que esta preocupação atinge não somente os professores em nosso país. Em nível mundial, citamos o caso dos Estados Unidos, tomando por base a pesquisa de Heynes, citado por Codo (1999), segundo a qual 80% dos professores que lecionaram entre os anos de 1976 e 1985, no ano de 1986 não estavam mais atuando na sala de aula. Entre os que continuavam, 23,7% já haviam estado fora (por mudança, licenças etc.) no período de 1976 a 1986.

Ao observarmos esses dados, verificamos que uma parcela considerável de educadores sofreu algum tipo de exaustão emocional. Nessas circunstâncias, o professor passa por um processo de aquisição de sentimento de desamparo que pode provocar outros sentimentos, tais como sofrimento, despersonalização e desmotivação. Estes são alguns dos males que atingem os professores e que podem conduzir a situações físicas, psíquicas e cognitivas de extrema gravidade para esta parcela significativa de pessoas que trabalham com educação, provocando impactos irreversíveis à saúde.

A Declaração de Jacarta³ (2001), sobre a Promoção da Saúde, explicita que os tomadores de decisão devem estar firmemente comprometidos com a responsabilidade social. Neste aspecto, tanto o setor público quanto o privado deveria promover a saúde indo ao encontro de políticas e práticas que: evitem prejudicar a saúde dos indivíduos e salvaguardem tanto a pessoa no mercado como a pessoa no local de trabalho.

A Carta de Ottawa⁴ (2001) recomenda a promoção da saúde como um processo através do qual os indivíduos são capacitados para ter maior controle sobre sua própria saúde, o que significa o reconhecimento da importância do poder e do controle para a promoção da saúde. A Carta ainda ressalta que a educação em saúde já não se destina apenas a prevenir doenças, mas preparar o indivíduo e os grupos para o desenvolvimento da autonomia e tomada de decisões para a luta por uma vida mais saudável.

A partir desta perspectiva foi estabelecido como foco desta pesquisa as seguintes questões: 1) Que representações são construídas pelos professores ao

³ A Declaração de Jacarta é uma das Cartas de Promoção da Saúde que reúne documentos de referências resultantes do processo de discussão e construção coletiva dos conceitos fundamentais sobre o tema.

⁴ Documento resultante da primeira Conferência de Promoção da Saúde realizada em Ottawa em 1986.

experimentarem algum sintoma de exaustão emocional? 2) Que estratégias de enfrentamento os professores têm promovido ao conviverem com a exaustão emocional? 3) Que práticas podem ser propostas no sentido de favorecer a promoção da saúde física, mental e social do professor?

Para Arroio (2002, p.10), os professores são colocados como apêndices na escola. Devemos reconhecer o papel do mestre no centro da pedagogia, resgatando, assim, os sujeitos da ação educativa. Para ele “toda relação educativa será o encontro dos mestres do viver e do ser, com os iniciantes nas artes de viver e de se gente”.

Este estudo avaliou o entendimento sobre as representações sociais de professores frente à organização do trabalho na escola e o modo como estes vivenciam as questões relacionadas ao fenômeno da exaustão emocional, além de identificar as estratégias de enfrentamento desenvolvidas por esses sujeitos ao vivenciarem tais situações. Nesse sentido, a relevância situa-se na compreensão da complexidade do trabalho docente, da forma como a exaustão emocional atinge os professores em seu trabalho e das representações que os professores fazem do fenômeno. A pesquisa se reveste de maior importância ao descrever as estratégias de enfrentamento à exaustão emocional vivenciada pelos professores em seu trabalho, proporcionando, por conseguinte, referências para a promoção da saúde no trabalho docente.

A partir deste contexto desenvolveu-se este estudo. Buscamos, portanto, compreender de que forma a organização do trabalho na escola pode conduzir o professor a situações de exaustão emocional por compreendermos que a organização do trabalho denuncia a saúde mental, como observou Dejours (1992). Não temos a pretensão de aprofundar o estudo em nível de síndrome de *burnout*, que no caso é constituído por processos mais complexos relacionados ao envolvimento pessoal e às atitudes negativas diante do trabalho. Mas ao mesmo tempo, temos que tomar *burnout* por referência por considerarmos a exaustão emocional seu principal fator.

1 COMPREENDENDO O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA

Parabéns professor, você tem um trabalho completo, cuidado professor, você tem um trabalho completo demais.

(Wanderley Codo)

1.1 A natureza e o significado da profissão docente

Em que consiste o trabalho docente? Esta pode parecer uma pergunta banal, mas sua resposta é de extrema importância para que possamos compreender como este se configura. É preciso que compreendamos a natureza da docência bem como a relação que os professores estabelecem com seus saberes para que, assim, possamos refletir sobre as representações que eles constroem ante a organização do trabalho na escola e suas implicações emocionais.

Na opinião de Tardif (2002)⁵, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. O trabalho docente não pode ser compreendido de forma fragmentada e alienado dos saberes profissionais. Segundo este autor, a prática docente é uma atividade que mobiliza diversos saberes que conduzem à construção da identidade e significado do trabalho docente.

Ao refletir sobre a essência do trabalho realizado pelo professor torna-se importante destacar os saberes necessários ao desenvolvimento e à identificação da tarefa docente. Tardif (2002) ressalta que a prática docente incorpora saberes essenciais ao desenvolvimento do trabalho educativo. Relaciona, portanto: a) os saberes disciplinares, transmitidos pelos cursos universitários e que se integram à prática docente através da formação inicial e contínua dos professores nas diversas disciplinas oferecidas na universidade; b) os saberes curriculares, que consistem nos discursos, objetivos, conteúdos e métodos e que se apresentam de forma expressa sob forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar e c) os saberes experienciais ou práticos, adquiridos no exercício da função e

⁵ Tardif, em *Saberes docentes e formação profissional*, 2002, faz uma análise detalhada sobre os saberes que compõem o trabalho docente.

na prática de sua profissão sendo incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades.

Na opinião de Tardif (2002, p.108),

A experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério.

Na realidade o trabalho docente e os saberes profissionais não se articulam a ponto de o professor assumir o controle da totalidade de sua prática.

Concordamos com Tardif (2002, p.40), quando diz que,

De modo geral, pode-se dizer que os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, entre os diferentes grupos que atuam, de maneira ou de outra, no campo dos saberes. De fato, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão. Eles se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela. A relação que os professores mantêm com os saberes é a de 'transmissores', de 'portadores' ou de 'objetos' de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parecem incapazes de definir um saber produzido e controlado pelos que exercem.

Já Contreras (2002) argumenta que o trabalho docente, como ofício, não pode ser definido apenas de forma descritiva, e comenta que a docência, como tudo em educação, define-se também por suas aspirações e não somente por sua materialidade. A realização desta tarefa é, segundo o autor, carregada de aspirações e carga simbólica que, por sua vez, não devem levar à perda do sentido das condições reais de sua prática.

Teoricamente o trabalho docente é marcado pela pluralidade. Nele está presente uma diversidade de saberes que interagem na composição da tarefa docente. Saberes institucionais, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana. Todos esses saberes compõem o saber docente, que como enfatiza Tardif (2002), é um saber essencialmente heterogêneo.

Do ponto de vista prático, o autor comenta que o trabalho é composto a partir das relações de exterioridade, inserindo-se, portanto, numa divisão social do trabalho intelectual onde,

Os produtores de saberes e os formadores, entre os grupos e instituições responsáveis pelas nobres tarefas de produção e legitimação dos saberes e os grupos e instituições responsáveis pelas tarefas de formação, concebidas nos moldes desvalorizados da execução, da aplicação de técnicas pedagógicas, do saber-fazer (TARDIF, 2002:54).

Prosseguindo com a argumentação, Tardif (2002) afirma que os saberes experienciais aparecem como o núcleo fundamental do saber docente e que é a partir desse núcleo que os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Observa, ainda, que os saberes oriundos da prática são reprocessados, possuindo uma condição diferenciada, pois são formados por todos os outros. Acerca dessa reflexão, o autor salienta que o corpo docente não lucraria em liberar os seus saberes da prática cotidiana e da experiência vivida, de modo a levá-los a serem reconhecidos por outros grupos produtores de saberes e impor-se, desse modo, enquanto grupo produtor de uma saber oriundo de sua prática e sobre o qual poderia reivindicar um controle socialmente legítimo (TARDIF, 2002).

A partir do exposto, à guisa de conclusão, apontamos os principais aspectos que evidenciam o conteúdo do trabalho docente (TARDIF, 2002): é um trabalho configurado a partir dos saberes docentes e profissionais, marcado pela experiência adquirida na rotina, pela prática desenvolvida na ação, pela interatividade estabelecida a partir das interações realizadas com os outros sujeitos educativos, sobre a diversidade e pluralidade fundadas em múltiplos conhecimentos e sobre um saber-fazer, pela história de vida, carreira e experiência de trabalho, pela complexidade e possibilidade de incorporar a experiência nova, pela personalização do trabalho, pela existencialidade, pois a experiência de trabalho está incorporada à história de vida do professor, muito mais pela consciência do trabalho do que a consciência pelo trabalho, pela temporalidade que implica em uma socialização e uma aprendizagem da profissão e pela dimensão social construída pelas interações com diversas fontes provenientes do seu trabalho.

1.1.1 As concepções de ensino e o trabalho docente

Esquemáticamente, Tardif (2002) classifica a prática docente em três importantes concepções: a) a educação enquanto arte; b) a educação enquanto

técnica orientada por valores e c) a educação enquanto interação. Essas três perspectivas desenvolvem uma análise das relações que se estabelecem entre o que se concebe enquanto ensino e o que se espera enquanto trabalho docente. Vejamos cada uma delas.

A primeira concepção foi originada na Grécia Antiga e ainda se encontra presente na atualidade. Para os gregos, técnica e arte não são conceitos antagônicos, estando integrados em um mesmo tipo de ação. Nessa concepção, o modelo de prática educativa se baseia na atividade do artesão, portanto a ação educativa se desenvolve a partir de uma representação geral do objetivo que se quer atingir, do conhecimento concreto sobre o material com que se trabalha, da ação baseada na tradição, na experiência e na habilidade pessoal. Em última análise, é um trabalho que consiste em agir com e sobre um ser que, ao crescer e se desenvolver, deve ser acompanhado e estimulado pela atividade educativa.

Nessa perspectiva, o trabalho docente é caracterizado pela atividade racional, pela capacidade de julgamento contido na atividade e pela finalidade posta no acabamento da obra. Em síntese, a educação enquanto arte busca acabar o inacabado, dando sentido final à arte de educar.

Tardif (2002, p.161) comenta que nessa concepção o professor não possui ciência de sua própria ação, portanto,

Ele age guiando-se por certas finalidades, e sua prática corresponde a uma espécie de mistura de talento pessoal, de intuição, de experiência, de hábito, de bom senso e de habilidades confirmadas pelo uso. Nesta perspectiva, a arte de educar tem um triplo fundamento: ela tem seu fundamento em si mesma (é ensinando que nos tornamos bons professores); tem seu fundamento na pessoa do educador (é possível aprender a educar, contanto que o educador já possua as qualidades do ofício); e enfim, tem seu fundamento na pessoa do educando, cuja formação constitui a finalidade interna, imanente da prática educativa.

Na segunda concepção, a discussão gira em torno da prática educativa como técnica orientada por valores. Essa perspectiva surge pela oposição entre a objetividade e a subjetividade. São, portanto, duas esferas que caracterizam a cultura da modernidade e não especificamente a educação. Mesmo assim, a educação não deixa de ser fortemente influenciada pelas teorias modernas e pela oposição existente entre elas. De um lado, temos o positivismo, o empirismo e o cientificismo; do outro, o subjetivismo, o relativismo pessoal, dentre outras (TARDIF, 2002).

Nesse contexto, a prática educativa é guiada pela objetividade e subjetividade que, como argumenta Tardif (2002, p.163), mobilizam duas formas de ação:

Por um lado, ela é uma ação guiada por normas e interesses que se transformam em finalidades educativas; por outro, é uma ação técnica e instrumental que busca se basear num conhecimento objetivo (por exemplo, as leis da aprendizagem, uma ciência do comportamento, etc.) e num controle axiologicamente neutro dos fenômenos educacionais. Essas duas formas de ação exigem dois tipos de saber por parte dos professores: um saber moral e prático relativo às normas e finalidades da prática educativa, e um saber técnico-científico relativo ao conhecimento e ao controle dos fenômenos educacionais.

O trabalho docente, nessa concepção, integra os conhecimentos das ciências do comportamento e da aprendizagem, além das virtudes de uma ética da pessoa. O professor, por sua vez, deve conduzir sua prática a partir das normas e do conhecimento das teorias científicas relativas à educação.

Por fim, a terceira concepção se baseia na educação compreendida como interação. A etnometodologia, o interacionismo simbólico e as teorias da comunicação são algumas das teorias que atualmente têm abordado o processo educativo na perspectiva da interação. Essas teorias argumentam que a interação refere-se às formas de atividades em que as pessoas agem em função uma das outras. Ao fazerem isto, orientam seus comportamentos em função dos comportamentos dos outros gerando a possibilidade do confronto com o outro. Esse confronto pode se expressar de várias maneiras: por meio dos sentimentos, das interações lingüísticas, de processos de negociações de papéis desempenhados, dentre outras.

Aplicada ao trabalho docente, essa idéia de interação se expressa quando o professor se coloca diante de um grupo de alunos e procura estabelecer relações que permitam desencadear com eles um processo de formação mediado pelas interações. O sucesso dessa relação depende da dimensão interativa que reside nessa situação (TARDIF, 2002). O fato é que o professor não pode obrigar o aluno a aprender. Para que o processo pedagógico possa acontecer e a tarefa do professor possa então ser realizada, torna-se necessário o estabelecimento da relação de forma colaborativa e voluntária.

O trabalho realizado pelos professores, por ser uma atividade humana, é um trabalho essencialmente regido pelas interações humanas. De acordo com Tardif

e Lessard (2005), o professor, ao entrar em sala de aula, se insere em um ambiente essencialmente marcado pelas interações humanas. Essas interações constituem, assim, o núcleo de toda atividade docente. É a partir dessa condição que podemos pensar em um outro componente do trabalho docente: a dimensão afetiva. Uma boa parte deste trabalho é de cunho afetivo e emocional, baseia-se, portanto, nas emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente, de perceber e sentir suas emoções, suas angústias, suas alegrias e seus próprios bloqueios afetivos (TARDIF, 2002).

Codo (1999) cita que o trabalho do professor para se concretizar necessita de energia afetiva. Sem ela, o vínculo não se estabelece e o professor fica impossibilitado de realizar sua tarefa.

O professor vive em seu cotidiano situações de interações com os alunos de diferentes níveis. Essa diversidade interativa ocorre na perspectiva de intensificar a participação desses alunos em seu próprio processo de formação bem como atender às diferentes necessidades apresentadas. A energia afetiva investida nesta relação possibilita ao professor não apenas realizar o seu trabalho, mas investir neste trabalho, o que ele é como pessoa, isto é, significá-lo. Neste aspecto, Tardif (2002) comenta que alguns professores podem não se submeter a essa exigência, mas para isso terão que viver na indiferença e no desapego. Desta forma, a renúncia afetiva os conduzirá a conviver com situações, na maioria das vezes, dolorosas e sofridas que poderão levá-los à despersonalização e à exaustão emocional (CODO, 1999).

Sendo assim, o trabalho docente supõe

Um trabalho moral, pois é sempre portador de um certo fardo ético que repousa, pelo menos parcialmente, sobre os ombros do trabalhador, mesmo que a organização possa aliviá-lo por meio de uma deontologia mais ou menos precisa e válida. Esse fardo é realmente assumido e vivido por professores que se confrontam, às vezes diariamente, com crianças que sofrem de diferentes problemas, por exemplo, de carência de atenção e de amor (TARDIF, 2002, p.143).

Tardif (2002) reitera que os professores precisam elaborar seus instrumentos e construir seus locais de trabalho. Nesta perspectiva, a subjetividade do trabalhador interfere necessariamente no seu ambiente de trabalho, ao qual ela se incorpora parcialmente.

1.1.2 A profissionalidade do trabalho docente

As últimas décadas têm sido marcadas pela racionalização do ensino. Têm-se tentado controlar os fatores aleatórios e imprevisíveis do ato educativo e com isso a convivência e a interação vão deixando de fazer parte do cotidiano pedagógico de todas as práticas, ao mesmo tempo em que o valor essencial da educação passa a ser exclusivamente as aprendizagens escolares.

A condição profissional dos professores é, portanto, uma das polêmicas da atualidade no âmbito da educação. A crise de identidade dos professores, comenta Nóvoa (1977, p.31), não é alheia à evolução da investigação pedagógica. Para esse autor, a referida evolução foi impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional. Isso contribuiu para aumentar o controle institucional sobre o professor, “favorecendo o seu processo de proletarização”.

Outra discussão a se travar é o da progressiva perda das qualidades que faziam dos professores profissionais, ou ainda a deterioração das condições de trabalho que permitiam criar expectativas de alcançar *status* profissional. Este é o fenômeno da proletarização do professor, que segue a lógica da racionalização do trabalho, explicada pelos seguintes conceitos (CONTRERAS, 2002):

- a) separação entre concepção e execução do processo produtivo;
- b) a desqualificação, ou seja, a perda do conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção;
- c) a perda do controle sobre o próprio trabalho

Na visão de Contreras (2002), a proletarização dos professores se intensifica na medida em que ocorre uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle de sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, a perda da autonomia.

Nesse sentido a tarefa do professor é concebida como uma atividade técnica de aplicação, com baixo perfil conceitual, organizativo e científico.

Essa lógica invadiu a esfera do Estado que se encontra diante da necessidade tanto de sustentar a acumulação de capital como de legitimar a si próprio e o processo de acumulação. Sendo assim, a progressiva racionalização do

ensino introduz um sistema de gestão do trabalho do professor que favorece seu controle ao torná-lo dependente de decisões que passavam ao âmbito dos especialistas e da administração. Buscando desenvolver os processos de racionalização do trabalho, o Estado aumenta as formas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas promovendo, portanto, a intensificação do trabalho (CONTRERAS, 2002).

Esses processos provocam efeitos colaterais com impactos danosos aos professores, pois ao aumentar os controles e a burocratização e pelo fato de não ser um trabalho autogovernado, mas planejado externamente, o ensino resulta ser cada vez mais um trabalho completamente regulamentado e cheio de tarefas. Nóvoa (1977) menciona alguns desses efeitos: rotinização do trabalho impedindo o exercício reflexivo, facilita o isolamento dos colegas, falta de tempo disponível para encontros e trocas de experiências.

Por sua vez,

as reformas educacionais e as evoluções pedagógicas trazem consigo, nos últimos anos, várias contradições. Uma delas é a retórica da profissionalização que tem levado a progressiva redução da autonomia dos professores. Ao mesmo tempo cresce a nova consciência de que as práticas cooperativas devem ganhar corpo conduzindo, assim, a uma nova profissionalidade docente. (NÓVOA, 1977, p.32)

Nóvoa (1977) observa ainda que não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente.

Contreras (2002) relata que quando a qualidade é sacrificada, o trabalho feito substitui o trabalho bem feito, decorrendo daí a perda da autonomia, sinalizando para a degradação do trabalho, a diminuição das capacidades intelectuais e das capacidades decisórias, além da expropriação dos conhecimentos conquistados e acumulados através da prática desenvolvida ao longo de anos de duro trabalho.

Ao desenvolver este estudo, nos apropriando dos referenciais da Teoria das Representações Sociais na tentativa de nos aproximarmos da realidade e reencontrar, assim, os sujeitos, procuramos centrar nossos olhares sobre os professores, sobre suas vidas e seus projetos, sobre suas crenças e atitudes e sobre seus valores e ideais.

Os professores constroem sua identidade não somente por possuírem saberes práticos e teóricos, mas principalmente pela apropriação de um conjunto de valores que os diferenciam entre si. A docência, segundo Contreras (2002), define-se tanto pela prática real dos professores em sala de aula quanto por suas aspirações e expressões de grande carga simbólica.

Quanto a isso, Nóvoa (1997) argumenta que não há dois professores iguais e que a identidade que cada um constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais. Ao questionar como cada um se tornou o professor que é hoje e por quê, Nóvoa (1997, p.34) aponta para o “triplo AAA” que constitui o processo identitário dos professores: a) “A” de adesão, pois ser professor traz consigo a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, além de se comprometer afetivamente com o desenvolvimento dos alunos; b) “A” de ação, pois toda sua ação é permeada por decisões presentes nas maneiras de agir, nas diversas situações de caráter profissional e pessoal; e c) “A” de autoconsciência. Aqui se define a mudança e a inovação, já que as decisões promovem processos de reflexão que o professor realiza sobre sua própria ação.

Nessa perspectiva, o trabalho docente não é essencialmente de domínio técnico dos processos pedagógicos. Não satisfaz a realização do professor somente saber planejar, organizar o trabalho de sala de aula, possuir competências, avaliar eficazmente ou mesmo ter uma boa relação. Para Nóvoa (1997), essa realização é marcada fundamentalmente pelo exercício da autonomia sobre a atividade e pelo sentimento de que o professor controla seu trabalho.

Nóvoa (1997) enumera as condições necessárias para que os professores enfrentem os desafios educativos:

- Reivindicação de uma maior autonomia profissional;
- Presença mais ativa em círculos públicos e nas comunidades científicas;
- Legitimarem novas atitudes científicas que consagrem perspectivas de ação reflexiva;
- Pensar a formação tomando por referência as dimensões pessoais (o eu indivíduo) e as dimensões profissionais (o eu coletivo).

Contreras (2002), por sua vez, afirma que o professor, ao renunciar à sua autonomia como docente, aceita a perda do controle sobre o seu trabalho e a

supervisão externa sobre o mesmo. Aponta, portanto, para um modo de resistência à racionalização de seu trabalho e à desqualificação, apostando na reivindicação de seu *status* profissional. Segundo o autor, a proletarização dos docentes possui dois componentes que devem ser combatidos: o primeiro é o técnico, que consiste na perda do controle técnico sobre a realização do trabalho, e o segundo é o ideológico, caracterizado pela perda de controle sobre os fins e os propósitos sociais pelos quais o trabalho se dirige.

1.2 A organização do trabalho do professor na escola

1.2.1 A relação trabalhador-trabalho: uma perspectiva histórica.

Para compreendermos o impacto da organização do trabalho escolar na vida do professor é necessário analisarmos o que, na relação homem trabalho, põe em perigo sua vida mental. Para desenvolvermos essa discussão, precisaremos situar a relação trabalho-trabalhador em um contexto histórico.

Dejours (1992), na obra *A Loucura do Trabalho*, aponta a luta pela sobrevivência como fator marcante no século XIX. O autor comenta que seria necessário assegurar a subsistência a qualquer custo, e isto custou muito caro ao trabalhador. Nesta perspectiva viver, para o operário, significava não morrer.

Da Primeira Guerra Mundial até o final da década de 60, o foco das lutas operárias foi a redução da jornada de trabalho. Nesse momento, o alvo da exploração capitalista era o corpo. Nas palavras de Dejours (1992, p.21),

Durante todo esse período, que começa em 1944, o movimento operário continua a desenvolver sua ação para a melhoria das condições de vida (duração do trabalho, férias, aposentadorias, salários), mas, simultaneamente, se destaca uma frente própria concernente a saúde. Olhando-se de perto, as palavras de ordem neste domínio concernem à prevenção de acidentes, a luta contra doenças, ao direito aos cuidados médicos, isto é, à saúde do corpo.

Pode-se perceber claramente que o corpo é a primeira vítima da exploração capitalista industrial e a luta dos trabalhadores se dá pela melhoria das condições do trabalho.

O terceiro período, a partir do final da década de 60, teve como destaque as discussões sobre o objetivo do trabalho. As lutas pela superação do sistema Taylor fazem eclodir as greves operárias. O lema das manifestações, como observa Dejours (1992), é “mudar de vida”. Neste momento ocorre o reconhecimento do patronato da necessidade de levar em conta as reivindicações qualitativas da classe operária. Este processo faz emergir o tema da relação saúde mental-trabalho.

Esta situação é bastante rica do ponto de vista da problematização da relação saúde mental-trabalho. As principais questões enfocadas são: 1) O quê, no trabalho, é apontado como provocador de nocividade para a vida mental; 2) A luta pela sobrevivência do trabalho para a duração excessiva do trabalho; 3) A luta pela saúde do corpo denunciando as condições de trabalho e 4) A luta pela saúde da mente denunciando a organização do trabalho.

Emerge daí um confronto que passa a ser caracterizado pelo conflito estabelecido entre a vontade e o desejo das pessoas e o comando imposto pelas condições e organização do trabalho.

Mas o que se entende por condição do trabalho e organização do trabalho? O que isso tem a ver com o trabalho do professor? Condição do trabalho diz respeito ao ambiente físico (temperatura, pressão, barulho, vibração, irradiação, altitude), ao ambiente químico (produtos manipulados, vapores e gases tóxicos, poeiras, fumaças), às condições de higiene, às condições de segurança e características antropométricas do posto de trabalho. Já a organização do trabalho refere-se à divisão do trabalho, ao conteúdo da tarefa, ao sistema hierárquico, às modalidades de comando, às relações de poder e às questões de responsabilidade.

Para Tardif (2002, p.13),

Contrariamente ao operário de uma indústria, o professor não trabalha apenas um ‘objeto’, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos educá-los e instruí-los. Ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor, etc. Daí decorre todo um jogo sutil de conhecimentos, de reconhecimentos e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas.

Concordamos com Dejours (1992, p.50) quando diz que todo trabalho possui um conteúdo significativo, na medida em que “[...] o essencial da significação do trabalho é subjetivo”. O professor é um tipo de trabalhador que constrói o

“produto” de seu trabalho com o outro e para o outro. Sua tarefa, portanto, é carregada de sentido e significações e para realizá-la ele tem que estabelecer vínculo afetivo com o “objeto” do seu trabalho. Esta, talvez, seja a maior e mais importante atribuição do trabalho docente.

1.2.2 O conteúdo significativo do trabalho

Caracterizamos e diferenciamos a condição e organização do trabalho para situar aí o trabalho docente, que se manifesta por meio de relações complexas entre o professor e seus alunos. Portanto, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, analisando, assim, a insatisfação e o “conteúdo significativo” da tarefa (DEJOURS, 1992) e os impactos provocados à saúde do professor, principalmente pela forma como o trabalho está organizado.

Segundo Dejours (1992), dois componentes fundamentais podem ser destacados no que diz respeito à relação do homem com o conteúdo significativo do trabalho: o conteúdo significativo em relação ao sujeito e o conteúdo significativo em relação ao objeto. Interessa-nos aqui estabelecer a relação entre a organização do trabalho e a exaustão emocional, um dos fatores fundamentais de *burnout*, pois o sofrimento psíquico, a despersonalização e as atitudes negativas do sujeito diante do trabalho se iniciam quando a evolução da relação entre trabalhador/trabalho é bloqueada. O trabalho do educador, principalmente, não é marcado pela objetividade do produto, mas pelo significado ou sentido simbólico. Portanto, o essencial da significação desse trabalho é subjetivo. Referindo-se à relação sujeito-objeto no trabalho, Dejours (1992, p.50) afirma que

A atividade do trabalho, pelos gestos que ela implica, pelos instrumentos que ela movimenta, pelo material tratado, pela atmosfera na qual ela opera, veicula um certo número de símbolos. A natureza e o encadeamento destes símbolos dependem, ao mesmo tempo, da vida interior do sujeito, isto é, do que ela põe, do que ela introduz de sentido simbólico no que o rodeia e ao que ele faz. Todas as significações concretas e abstratas organizam-se na dialética com o objeto exterior e real por um lado, objeto interiorizado por outro, cujo papel é decisivo na vida.

Esquemáticamente, podemos afirmar que quanto mais rígida for a organização do trabalho, maior será a divisão do trabalho, sendo menor o conteúdo

significativo, as possibilidades de mudá-lo diminuem e conseqüentemente aumentam o sofrimento e a possibilidade de o professor entrar em *burnout*.

1.2.3 A escola como unidade de análise

A escola como um espaço organizado espacial e socialmente possui algumas características fundamentais que serão apresentadas no sentido de desvelar os sentidos e as formas que a organização do trabalho assume em seu interior.

Na perspectiva de Chartien et al; Campère, Gauthier, Nóvoa e Vincent, citados por Tardif e Lessard (2005), a organização escolar apresenta, desde o século XVIII, várias características que perduram até os dias atuais. Vamos enumerá-las, em síntese, para que possamos estruturar a lógica da organização do trabalho em seu interior:

- A escola nasce como um espaço de socialização e instrução e ao mesmo tempo para manter e submeter às crianças a um tratamento particular, coletivo e duradouro;
- É um estabelecimento de relações sociais educativas entre alunos e professores que se fundamentam em um conjunto de práticas denominadas de pedagogia escolar;
- É marcada pelo surgimento de comportamentos sociais que fundam uma cultura escolar baseada no controle da presença, dos movimentos e do tempo, da vigilância dos alunos pelos professores e pela obediência;
- Os instrumentos utilizados em seu interior são destinados à transmissão da cultura escrita e de saberes escritos, codificados e objetivados;
- Presença de docentes que assumem a função de ensinar simultaneamente e do mesmo modo a grupos de alunos;
- Como instituição de ensino, assume a missão de socializar, mobilizar e instruir os alunos tomando por referência as regras próprias da escola.

Ao levantar dados históricos sobre o trabalho docente, destacamos que até o final do século XIX, e mesmo no século XX, os leigos que trabalhavam com o

ensino eram bastante móveis, as autoridades escolares necessitavam contar com um constante fluxo e refluxo do pessoal docente. Neste momento, na opinião de Tardif e Lessard (2005), o trabalho docente possuía a seguinte configuração: os professores ensinavam na esperança de fazer outra coisa; as condições de trabalho eram muito precárias e o salário aviltante; a inexistência de reconhecimento social; longos períodos de trabalho. Junta-se a isso tudo a penúria dos professores e a fragilização das condições de trabalho.

No Brasil, de acordo com os estudos de Therrien, citado por Tardif e Lessard (2005), uma parte considerável dos professores passa por este tipo de situação.

É somente quando o ensino se torna obrigatório, no final do século XIX e sobretudo no século XX, que a atividade docente e a organização escolar passam a ter maior reconhecimento social e estabilidade. Este momento é marcado pelo afastamento da órbita da Igreja Católica passando para o controle do Estado. Surge, neste contexto, uma organização escolar constituída sob a orientação oficial, sujeita a normas, planejamentos, plano de formação profissional do ensino no interior da escola.

É nessa perspectiva que o trabalho docente se estabelece na organização escolar, tendo como sustentação o processo de estabilização e de institucionalização da escola. Ocorre, desta forma, a sistematização do trabalho docente, como comenta Van der Maren, citado por Tardif e Lessard (2005, p.63):

(1) uma pessoa (adulta) que se presume saber (2) tem contatos regulares (3) com um grupo (4) de pessoas (crianças) que devem aprender, (5) cuja presença é obrigatória (6) para ensinar-lhes (7) um conteúdo socialmente definido (8) através de uma série de decisões tomadas em situação de urgência.

O trabalho do professor passa a ser proposto, então, a partir de um modelo autoritário, baseado em modelo de controle disciplinar, na imposição do respeito às regras da organização que o contrata. O docente passa a ser o centro da ação nessa organização escolar. Convive a todo o momento com a expectativa permanente da forte disciplina e dos múltiplos controles. Cabe ao professor fazer com que os alunos aceitem as regras da organização escolar, quaisquer que sejam elas. A ordem da classe está estreitamente relacionada à ordem na escola e no contexto comunitário, principalmente na família.

A classe, a escola e o contexto social são, assim, fatores muito importantes para o trabalho docente. Quando eles falham, surge todo tipo de problema: os corredores das escolas e as salas de aula são invadidas pelas leis da rua (TARDIF e LESSARD, 2005, p.65).

Nessas condições o professor faz valer um trabalho sistemático que lhe é atribuído pela organização escolar caracterizado pela vigilância, advertências, punição, intervenção, chamada à ordem. Essas ações que podem acontecer simultaneamente, exigem atenção permanente, ao mesmo tempo que são geradores de tensão podendo conduzir à exaustão emocional. Vê-se então, que a organização escolar nasce estruturada sob os pilares da ordem, controle, moralização, obediência e disciplina. Toda essa organização produz fortes impactos na saúde mental dos professores.

A docência, por ser uma profissão marcada pelas interações entre pessoas (TARDIF e LESSARD, 2005), confronta-se com a problemática do poder ao buscar coordenar as ações coletivas de indivíduos tão diferentes, autônomos e capazes de iniciativas, algumas até certo ponto perigosas para as pretensões dos professores. Outra questão é que o trabalho docente é marcado pela visibilidade justamente pelo professor ser visto e olhado por seu objeto de trabalho. Isto gera uma outra questão: a relação estabelecida para com o outro gera uma responsabilidade por ele, portanto, o professor não trabalha sobre o aluno, mas com e para os alunos, e por isso precisa preocupar-se com eles. Esta responsabilidade está no centro de sua tarefa e cada professor precisa dar-lhe sentido. Nessa perspectiva, a responsabilidade do professor leva-o a refletir sobre onde termina sua tarefa, sobre o que pode fazer para ajudá-los e apoiá-los, até onde pode ir sobre a possibilidade de transgredir as crenças religiosas dos pais e, finalmente, como ele poderá reagir a situações que envolvam o uso de drogas e suas relações sexuais, dentre outras (TARDIF e LESSARD, 2005).

Os professores que vivem esses dilemas podem se deparar com o sofrimento, o sentimento de culpa ou mesmo com a formação de um sentimento de indiferença e de racionalização diante da incapacidade para ajudar os alunos.

A esse respeito, Tardif e Lessard (2005, p.81) reiteram:

Na organização escolar a centralidade da profissão docente exprime somente sua posição nevrálgica na missão da organização. Mas essa posição, em si, não engendra uma subordinação dos demais grupos aos professores; muito pelo contrário, parece que os professores ocupam um patamar subalterno na hierarquia organizacional.

Tardif e Lessard (2005) ressaltam, ainda, que a interação professor/aluno cumpre, simultaneamente, uma função de mudança do cliente e uma função de

controle. Nessas condições, os alunos são obrigados a irem à escola, pois a atividade escolar não tem uma função central em suas vidas, mas é, muitas vezes, um fardo. Neste aspecto, podemos afirmar que a escola representa uma organização de trabalho estruturada por tensões entre alunos e professores e que isso leva ao limite as pressões. Nessa discussão teórica, Tardif e Lessard (2005, p.112) afirmam, ainda, que “muitas tarefas envolvem o trabalho docente. Esse trabalho é definido por regras administrativas, mas depende igualmente, ou mais ainda, da atividade responsável e autônoma dos professores e de seu envolvimento com a profissão”.

Além dessas questões, os autores ressaltam:

Alguns professores fazem exata e unicamente o que é previsto pelas normas oficiais da organização escolar, ao passo que outros se engajam a fundo num trabalho que chega a tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo sua vida particular, as noites, os fins de semana, sem falar das atividades de duração mais longa, como cursos de aperfeiçoamento, de formação específica, atividades paraescolares ou sindicais, das associações profissionais, dos clubes esportivos para jovens etc (TARDIF e LESSARD, 2005, p.113).

Nesse aspecto, podemos considerar alguns fatores presentes na determinação da carga de trabalho dos professores:

- Tamanho da turma, diversidade dos alunos, presença de alunos com necessidades especiais, alunos com dificuldades de adaptação e de aprendizagem, idade dos alunos, o sexo e o nível de maturidade.
- Fatores relativos à organização do trabalho, tais como, tempo de trabalho, o conteúdo a ser dado, o tipo de vínculo empregatício, a multiplicidade de tarefas a desenvolver, as atividades à noite, nos fins de semana e nas férias.
- Fatores relativos às exigências formais e burocráticas a cumprir: observância e cumprimento dos horários, avaliação dos alunos, atendimento aos pais, reuniões de caráter obrigatório, além de tarefas administrativas obrigatórias.

Esses fatores, como observam Tardif e Lessard (2005), a partir de seus estudos, atuam de forma integrada gerando uma carga de trabalho complexa, bastante diversificada e, portanto, de tensões diversas. Constatam, ainda, que desses fatores surgem uma ou outra quantidade de tarefas, consideradas pelos autores como ‘invisíveis’, que exigem afetividade e trabalho mental dos professores. Como exemplo, citam o trabalho com crianças pequenas, com alunos com

difficultades de aprendizagem ou mesmo adolescentes que apresentam comportamento excessivamente resistente e até mesmo agressivo.

Diante dessas exigências postas pela realidade, podemos situar ainda os componentes da tarefa dos professores. O ensino, por comportar uma diversidade de outras tarefas, constitui-se em uma ocupação de extrema complexidade. Nesta atividade o professor, além de desenvolver seu trabalho formal, exigido pelo cotidiano escolar, desenvolve também um trabalho informal, na medida em que pensar nas dificuldades dos alunos, problemas disciplinares e burocráticos fora do espaço escolar no final de semana, não deixa de compor o trabalho do professor. Portanto, tanto ao longo de uma jornada típica de trabalho quanto durante um ano escolar, um professor é convocado a realizar diversas outras tarefas além das aulas.

Esta diversificação de tarefas é explicitada por Tardif e Lessard (2005) da seguinte forma:

- a) O trabalho em classe com os alunos, que por sua vez envolve três categorias de atividades:
 - *A gestão da classe*: corresponde à realização de rotinas e ao cumprimento das normas que asseguram o funcionamento da turma. As tarefas desenvolvidas pelo professor são: indicação das medidas que serão tomadas se as regras não forem respeitadas, definição de como o trabalho será desenvolvido, a utilização do material didático, as tarefas relacionadas ao controle da turma e de suas atividades;
 - *Ensino e aprendizagem da matéria*: compreende o planejamento da matéria, tratamento dado à matéria, motivação do aluno, preparação de tarefas, reflexão sobre os principais conceitos, considerações sobre os conhecimentos anteriores dos alunos.

Segundo Nault apud Tardif e Lessard (2005), existem, aproximadamente, 70 atividades desta natureza.

- b) O trabalho fora dos horários normais de trabalho: fazem parte desse bloco de atividades a preparação das aulas, preparação do material pedagógico e as provas, correção dos trabalhos, preocupação com a adaptação constante do ensino para torná-lo mais atrativo e interessante, atendendo às preferências e gostos dos alunos.

- c) Atividades paraescolares: correspondem às atividades que permitem a interação com os alunos de maneira informal, tais como: esportes, atividades culturais, lazer, competições diversas.
- d) Avaliação dos alunos: levando em consideração todas as atividades realizadas pelo professor, a avaliação dos alunos é um processo social bastante complexo e que, em razão dos diferentes modos como pais, direção e alunos interpretam e utilizam as notas, pode envolver muitas tensões e conflitos. A avaliação de desempenho exige que o julgamento do professor se confronte com uma multidão de critérios, expectativas, necessidades, normas e dificuldades.
- e) O aperfeiçoamento profissional: nesta atividade, os professores dedicam muito tempo, pois além da semana normal de trabalho, ainda podem ser contados o investimento de todo o tempo destinado à sua formação ao longo dos anos. Esse aperfeiçoamento acontece em forma de jornadas pedagógicas, participação em congressos, seminários, conferências, aperfeiçoamento universitário, estágios, autoformação e aprendizagem com colegas.
- f) O auxílio profissional mútuo: esta atividade demanda muita disponibilidade, pois apoiar os professores novos e realizar a supervisão de estagiários exige muita disponibilidade, empatia e habilidade por parte dos professores.

Com base nessa diversidade de tarefas, algumas conclusões sobre a organização do trabalho docente podem ser relacionadas: a tarefa do professor gira em torno, essencialmente, da relação com os alunos. Essa é uma condição obrigatória e de caráter incontornável; a relação com os outros professores é outra exigência inquestionável; outra condição indispensável é a formação e o desenvolvimento profissional e, por fim, a participação do professor na organização da escola. Nesse sentido, concordamos com Codo (1999, p.392), quando diz: “parabéns professor, você tem um trabalho completo, cuidado professor, você tem um trabalho completo demais”.

Codo (1999, p.391), quando fala sobre a relação entre afeto e trabalho, ressalta que,

[...] fundir afeto e trabalho é uma tarefa ao mesmo tempo nova e ancestral. Ancestral porque sempre o trabalho e afeto foram irmãos siameses, mesmo o mais feroz taylorismo conseguiu cindi-los de forma radical, as comunidades primitivas, o escravismo, o feudalismo, em todas as suas matizes, nunca romperam afeto e trabalho. Nova tarefa, vivemos em uma sociedade alienada, e alienada a partir do trabalho. Como fundir afeto e

trabalho, o que é dizer fundir trabalho e prazer, em uma sociedade que aliena o homem do seu trabalho?

O mesmo autor reitera:

O que sabemos até agora é que o trabalhador alienado sofre por repetir mecanicamente o gesto esvaziado de si e do outro; sofre por um trabalho que deveria desaparecer; o reencontro consigo mesmo o obriga a luta contra o trabalho. O educador em uma sociedade alienada sofre porque é impedido de realizar a si mesmo em um trabalho grávido de todas as suas possibilidades, precisa que a sociedade permita que o trabalho grávido de todas as suas possibilidades precisa que a sociedade permita que seu trabalho exista. O reencontro consigo mesmo depende da existência plena do trabalho pleno (CODO, 2005, p. 392).

Outro fato muito discutido por Codo (1999) é o do professor ser um tipo de trabalhador que desenvolve um trabalho no qual a atenção particularizada ao outro atua como diferencial entre fazer e não fazer sua obrigação. É um trabalho que, ou leva em conta os vínculos afetivos com o aluno, com o produto, com as tarefas, ou simplesmente não se viabiliza. Desse modo, o trabalho docente caracteriza-se por uma mobilização de saberes fruto da interação do outro, com o outro e para o outro. De acordo com Tardif (2002), o ensino é um processo de trabalho constituído de diferentes componentes que podem ser isolados abstratamente para fins de análise. Esses componentes são o objetivo do trabalho e, finalmente, os próprios trabalhadores e seu papel no processo de trabalho.

1.3 A exaustão emocional e as implicações na prática docente

Os professores compõem uma das classes mais afetadas pela exaustão emocional. Os problemas de saúde mental encontram-se no topo da lista de preocupações dos professores: estresse, esgotamento, depressão e fadiga mental são alguns dos males que os professores dizem sentir. Codo (1999) observa que a relação do professor com seu trabalho é muito forte, por enquanto, valores de manutenção na função e de satisfação no trabalho passam ao largo das questões salariais ou de material de apoio didático-pedagógico. Nesse contexto, buscamos compreender as implicações promovidas pela exaustão emocional no trabalho do professor.

Na discussão teórica realizada por Tavares (2001), ele afirma que na sociedade emergente as mudanças fazem parte do dia-a-dia, sendo estas cada vez

mais rápidas e profundas, exigindo constantes esforços e adaptação. Verifica-se que as tensões emocionais invadem a vida de todos nós, em todas as fases de desenvolvimento, sendo este mais acentuado ao nível profissional. As chamadas “doenças da civilização”, como hipertensão, depressão, sedentarismo, ou a competição na carreira profissional, são explicadas pelos fatores indutores de estresse.

Neste aspecto Codo (1999) explicita que a exaustão emocional é a expressão do sofrimento que os trabalhadores sentem quando não conseguem dar mais de si mesmos em nível afetivo. Isso leva os professores a esgotarem os recursos emocionais próprios fazendo-os sentir os problemas que lhes são muitos, bem maiores do que os recursos que têm para resolvê-los.

O professor é um personagem solitário na escola. Embora mantenha relação com outros atores, é ele quem, praticamente, tem que resolver tudo. Sob sua responsabilidade está a disciplina, a motivação, os relacionamentos, o ensino, a aprendizagem, o sucesso e o fracasso dos alunos.

A exaustão emocional é a situação em que o trabalhador sente não poder dar mais de si mesmo no nível afetivo. Devido ao contato diário com os problemas ocorre o esgotamento das energias e dos recursos emocionais próprios. A tensão existente entre a necessidade de estabelecimento de um vínculo afetivo e a impossibilidade de realizá-lo é uma característica fundamental dos trabalhos que envolvem cuidado. Assim, o desgaste do vínculo afetivo leva a um sentimento de exaustão emocional.

Diante das inúmeras tarefas impostas pela organização do trabalho escolar e do desgaste diário ao qual é submetido no relacionamento com seus alunos, o professor se sente excessivamente exausto do ponto de vista emocional. Esta sobrecarga de trabalho, sem o devido retorno emocional e afetivo, faz surgir sintomas negativos no professor.

Não conseguir alcançar os objetivos aos quais se propõe aflora no professor um sentimento de impotência, de incapacidade pessoal para realizar algo que tanto imaginava realizar. Essa situação pode fazer com que o professor perca o sentido de seu próprio trabalho, levando-o a desenvolver o sentimento de impotência, avaliando a si mesmo de forma negativa (CODO, 1999).

A exaustão emocional produz efeitos fortes no sentimento do professor. Codo (1999) identifica os principais sintomas deste fator: sentimento de não poder dar mais no trabalho que realiza; sentimento que os problemas que lhes são apresentados são muito maiores do que os recursos de que possui para resolvê-los; falta de esperança de que algo vá mudar em relação ao trabalho; acreditar que seus objetivos no trabalho não serão alcançados; sentimento de que o trabalho exige demais; pouca importância dada ao trabalho; desenvolver sentimentos de frustração e insatisfação relacionados ao trabalho; pouca motivação, poucos interesses e ideais; sentimento de desgaste e esforço ao lidar com os alunos.

Para Maslach e Jackson, citados por Codo (1999), *burnout* é definida como uma reação à tensão emocional crônica a partir da forma como o trabalho está organizado, do contato direto e excessivo com outros seres humanos, das grandes responsabilidades no trabalho e da atenção permanente no trabalho. Tudo isso exige tensão emocional constante.

Este processo pode motivar o enfraquecimento dos vínculos existentes entre o professor e o seu trabalho. Portanto, vários fatores geradores de dificuldades e insatisfações que se foram acumulando durante o percurso profissional se combinam para gerar a fragilização desses vínculos. Percebe-se, assim, um mal-estar rondando esses profissionais. Eles se sentem insatisfeitos ao não conseguirem dar conta das exigências nem sempre tão claramente explicitadas e entendidas, mas são sentidas mediante a percepção de que as coisas na escola não estão indo bem, de que por mais que se esforcem não conseguem atingir o nível de excelência exigido pela sociedade a ponto de reverter a situação de precariedade profissional em que se encontram (LAPO e BUENO, 2003, p10).

Voltamos ao ponto central da discussão: a organização do trabalho escolar e o impacto provocado na saúde mental do professor. Não basta olhar e analisar a exaustão emocional temos que buscar entender onde ela se situa no interior da organização do trabalho.

Nos discursos dos professores temos enfatizado como fonte de insatisfação com o magistério, o modo pelo qual está organizado o trabalho escolar, mais especificamente a escola como instituição pública de prestação de serviços e como local de trabalho. Esta organização influi diretamente no desempenho e no

grau de satisfação com o trabalho docente, afirma Lapo e Bueno (2003). A impossibilidade de participar das decisões sobre o rumo do ensino, o excesso de burocracia e a falta de apoio e de reconhecimento do trabalho que realizam por parte das instâncias superiores do sistema educacional, surgem como outros fatores de desmotivação e insatisfação com o trabalho.

Não ficamos por aqui, o trabalho docente constitui-se em uma atividade centrada nas relações interpessoais e nas dinâmicas relacionais estabelecidas no ambiente escolar, que são determinantes no ensino e na qualidade de vida do professor. Nesse sentido pode-se afirmar que o nível de interação humana no próprio trabalho é o grande responsável pelo envolvimento nas atividades profissionais (TARDIF e LESSARD, 2005). Ao mesmo tempo, como argumenta Codo (1999), a fragilização das interações e dos vínculos com as atividades pode ser geradora de exaustão emocional. Lapo e Bueno (2003) argumentam que todos esses fatores levam à percepção de que o trabalho que está sendo realizado não tem relação com as necessidades, expectativas e interesses, ou seja, o trabalho que o professor tem e não está sendo suficiente para concretizar o seu projeto de futuro.

Em grande medida, essas relações são determinadas pelo tipo da estrutura organizacional e também pelas representações e expectativas das pessoas envolvidas. Se essas relações não condizem com as expectativas e representações dos professores, elas podem afetar o grau de envolvimento com o trabalho e a própria realização profissional. Relações que não priorizam a sinceridade, que não propiciam a expressão de pontos de vista divergentes, que não estimulam a solidariedade e o apoio mútuo, que não valorizam o trabalho realizado, que são baseadas em estruturas hierárquicas rígidas etc., geram sentimentos de raiva e medo, de competitividade exacerbada, de baixa auto-estima, de frustração etc., resultando em um grande mal-estar. Tentando livrar-se desse mal-estar, os professores assumem posturas defensivas que podem ir desde comportamentos agressivos, queixas constantes, críticas excessivas etc., até o distanciamento do ambiente, restringindo o convívio com os alunos, colegas e diretores ao mínimo possível (LAPO e BUENO, 2003, p.11).

Codo (1999) comenta que a exaustão emocional pode conduzir à burnout. Daí o próximo passo será a desistência do educador sob a forma de perda do eu, sentimento de abandono e desamparo. Essa desistência, segundo ele, não ocorre pelo abandono físico do trabalho. Esse tipo de abandono é simbólico, ou seja, o professor se apresenta para o trabalho, mas não se envolve com a tarefa. Nesse momento o conflito está instalado, expondo o professor a tensões e conflitos que os aproxima da frustração e da insatisfação, colocando-o em contato com a exaustão emocional. Este estado de tensão, em uma situação extrema, leva o professor a

manifestar um tal esgotamento de suas energias que eles não conseguem, de fato, continuar trabalhando. Não podendo deixar o trabalho, recorrerão a mecanismos de evasão, denominados de acomodação (LAPO e BUENO, 2003). É quando se pode perceber com maior clareza a manifestação de *burnout*. Sobre este aspecto, Lapo e Bueno (2003, p15) comentam que,

A acomodação, entendida como distanciamento da atividade docente mediante condutas de indiferença a tudo que ocorre no ambiente escolar, ou de um tipo de inércia, no sentido de buscar inovações e melhorias no ensino, e um não envolvimento com o trabalho e com os problemas cotidianos da escola.

A desistência não se constitui, dessa forma, em um processo de distanciamento físico, uma vez que o professor comparece à escola, ministra suas aulas, cumpre as obrigações burocráticas, porém executa essas atividades dentro de um limite que representa o mínimo necessário para manter-se no emprego.

A exaustão emocional pode se constituir no grande motor desse abandono simbólico. Este tipo de abandono parece mais prejudicial, tanto para os professores quanto para a escola e a profissão do que o abandono definitivo, pois os professores que se utilizam desse mecanismo acabam se frustrando e se sentindo ainda mais insatisfeitos a medida em que sentem que suas atitudes de acomodação deixam os outros infelizes e desmotivados, além de colaborarem para a desvalorização das profissões.

O investimento de energia afetiva no trabalho pelo professor relaciona-se ao cuidado, ou seja, ao bem estar do aluno, assim, para que sua tarefa se realize deveria desenvolver-se um vínculo afetivo com o outro. O termo “deveria” designa a mediação existente na realização do trabalho do professor na tentativa de afetar o aluno. Acontece que essa mediação, na forma da organização do trabalho, é regulada por “algumas regras, que são rígidas quer pela técnica quer pelo cronograma preestabelecido, quer pelo programa, quer pelas normas e determinações superiores, quer por questões administrativas enfim”, afirma Codo (1999), não promovendo, portanto, a concretização satisfatória do vínculo afetivo na relação professor-aluno. A energia psíquica e afetiva que deveria ser investida nesta relação dissipa-se, contribuindo para pôr o indivíduo em situação contraditória e, assim, produzir um dilema posto pela mediação entre vincular-se e não se vincular afetivamente.

A docência é, portanto, um tipo de atividade que leva em conta a relação afetiva com o aluno, com o trabalho ou, definitivamente, o produto do trabalho, que é a educação. Por estas razões, ao vincular-se, o professor garante a manutenção de sua saúde mental; ao não se vincular, desenvolvem os mecanismos que não garantem o equilíbrio psíquico. O sujeito, então, fica entre o dever e o não poder, envolvido em um conflito de sentimentos que o leva a um grande desgaste emocional. Este ciclo produz graves conseqüências à saúde do professor. Em primeiro lugar por causa do sofrimento psíquico gerado e, em segundo, por conta da agressão a si próprio. A somatização ocorre em forma de dores de cabeça, dores nas costas, perda de voz, cansaço, irritabilidade e bloqueios afetivos.

Além destas questões, concordamos com Codo (1999), ao afirmar que, ocorrendo desta forma, as relações de trabalho se deterioram, o professor fica à deriva, sem saber qual direção tomar. A exaustão emocional advinda desse processo pode levá-lo a perder o controle sobre o seu trabalho. Dessa forma, esse sentimento de desamparo é uma das graves armadilhas que ameaça levar o professor a entrar em *burnout*.

2 A PROMOÇÃO DA SAÚDE NA ESCOLA E O TRABALHO DOCENTE

Cuidar é mais que um ato; é uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro.

(Leonardo Boff)

Entende-se por promoção em saúde uma combinação de apoios educacionais e ambientais que visam a atingir ações e condições de vida conducente à saúde(CANDEIAS, 1997).

Desde o final do século passado, a promoção da saúde representa uma estratégia para enfrentar os múltiplos problemas de saúde que afetam as populações humanas e seus entornos. Para Buss (2000), partindo de uma concepção ampla do processo saúde-doença e de seus determinantes, a promoção da saúde propõe a articulação de saberes técnicos e populares, e a mobilização de recursos institucionais e comunitários, públicos e privados, para seu enfrentamento.

O mesmo autor, completando sua análise, afirma que o conceito de promoção da saúde envolve o papel protagonista dos determinantes gerais sobre as condições de saúde. Na sua visão, este conceito:

Sustenta-se no entendimento que a saúde é produto de um amplo espectro de fatores relacionados com a qualidade de vida, incluindo um padrão adequado de alimentação e nutrição, e de habitação e saneamento; boas condições de trabalho; oportunidades de educação ao longo de toda a vida; ambiente físico limpo; apoio social para família e indivíduos; estilo de vida responsável; e um espectro adequado de cuidados de saúde. Suas atividades estariam, então mais voltadas ao coletivo dos indivíduos e ao ambiente, compreendido no sentido mais amplo, de ambiente físico, social, político, econômico e cultural, através de políticas públicas e de condições favoráveis ao desenvolvimento da saúde (as escolas saudáveis serão as mais fáceis) e do reforço (empowerment) da capacidade dos indivíduos e das comunidades (BUSS, 2000, p. 167).

A Carta de Ottawa (2001) define a promoção de saúde como um processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo. Inscreve-se desta forma, no grupo de conceitos mais amplos, reforçando a responsabilidade e os direitos dos indivíduos e da comunidade.

Boff apud Spagnuolo e Guerrini (2004), ressalta que o cuidar, na visão complexa, emerge da concepção do ser humano visto como um sistema aberto e envolvido numa rede. Nesta perspectiva, o “cuidar” passa por um novo olhar, o que

seria a promoção da saúde numa visão transdisciplinar, conforme salienta Morin (2001). Na ótica da transdisciplinaridade, o homem não pode mais ser visto de forma fracionada, em partes estudadas por disciplinas pontuais ou simplesmente justapostas, o que denotaria a inter e a multidisciplinaridade (NICOLESCU, 2000). Na concepção de Spagnuolo e Guerrini (2004), percebe-se agora no arcabouço científico deste novo milênio que, ainda que esta afirmação soe como óbvia, só existe um mundo em que todos estão inseridos, e este mundo é um todo maior que a soma de todas as partes

O ambiente escola, como espaço de convivência e de intensas interações sociais, apresenta-se, portanto, como um terreno fértil para implementação das propostas, estratégias e ações que envolvem promoção de saúde.

Esta instituição tem apresentado, ao longo do tempo, diversas significações no que concerne à sua função social. Apresenta-se como um espaço em que são desenvolvidos processos educacionais que articulam ações de natureza diversas que envolvem não somente seus limites territoriais, mas também o espaço comunitário.

Historicamente, a escola tem sido considerada um espaço privilegiado para a produção de ações em saúde, haja vista que durante o século vinte campanhas e ações educativas em saúde, mesmo que de caráter prescritivo, centradas no modelo biomédico e nos hábitos higiênicos e morais e no uso da pedagogia tradicional, encontram na escola suporte para o desenvolvimento dos programas de saúde escolar.

Na opinião de Catrib et al (2003, p.39), “no espaço escolar, o saber teórico e prático sobre saúde e doença foi sendo construído de acordo com o cenário ideológico da época e as questões sobre saúde abordadas a partir do referencial histórico de cada momento.”

A autora ressalta que,

A escola como espaço para educação em Saúde data de 1910, quando a concepção vigente fundava na ênfase do corpo, controle das epidemias, moralização dos costumes e disciplinamento do comportamento do indivíduo, principalmente dos pobres. A participação da escola dava-se através do ensino de noções de higiene e puericultura. Mesmo depois da década de 1920, com o movimento da escola, a oferta de serviços de saúde ao escolar, atrelado ao envolvimento da família nas ações em saúde, sem, contudo abandonar o determinismo biológico que dominava as políticas sociais da época (CATRIB,2003, p.39).

Somente a partir da década de noventa, com o fortalecimento da democracia e da luta pela cidadania no Brasil, o trabalho educativo em saúde, vivenciado na escola, tem avançado através da incorporação de novas concepções teóricas da educação e da saúde, assim como na diversificação de seu campo de atuação. Este avanço possibilitou a incorporação das práticas educativas em saúde no cotidiano didático-pedagógico das escolas, mas infelizmente, ainda não atingiu a organização do trabalho na escola, mantendo a cultura da sobrecarga, do controle e da burocracia extenuante sobre o trabalho docente.

Concordamos com Catrib et al (2003, p.41), quando afirma que “a saúde no espaço escolar deve apoiar-se no ambiente de vida da comunidade em que está inserida a escola, cujo referencial para a ação deve ser o desenvolvimento do educando”. Buscamos elastecer esta concepção, considerando que o processo saúde doença, por ser um evento social, conduzem às formas de trabalhar e viver que apontam para diferentes necessidades de saúde não somente para os alunos, mas também para os professores.

A complexidade dos problemas vividos pelos professores no exercício de seu trabalho, tem impedido que eles se coloquem como agentes de promoção de saúde na escola. Em tese, os professores se posicionariam como responsáveis pela promoção das ações em saúde no âmbito da escola. Manter o foco das práticas escolares no aluno é necessário e fundamental tanto quanto é no professor. Afinal, se o professor cuida do aluno, quem cuida do professor?

Catalán (2001, p.506), explicita que,

a escola promotora de saúde não trata unicamente de oferecer informação, senão de capacitar as pessoas para que possam exercer sua liberdade de eleger as pautas de condutas que mais lhes interessam para melhorar sua qualidade de vida.

Neste aspecto, a saúde está presente nos objetivos de todas as programações e se tem em conta a própria vida na escola, o que se consegue com um estilo de trabalho capaz de satisfazer as pessoas que nelas convivem, em especial ao seu corpo docente. Inspirados em Catalán (2001), consideramos as seguintes estratégias e ações a serem necessariamente adotadas em uma escola preocupada em promotora de saúde:

- Cuidar de sua infra-estrutura de tal modo que se converta em um lugar acolhedor e agradável para todos os que nela convivem;
- Possuir condições aceitáveis de trabalho;
- Utilizar-se do diálogo na resolução de problemas, de maneira que sua solução eleve a auto-estima e estimule a tomada de decisões conscientes sobre o estilo de vida;
- Desenvolver as capacidades necessárias para identificação dos fatores de risco no trabalho. Associar o risco ao prejuízo e reconhecer as raízes da doença e do mal estar;
- Evitar situações constrangedoras e não utilizar a coerção e punição como instrumentos educativos, antes as considere como situações para se realizar uma reflexão conjunta sobre o problema;
- Compreender e interpretar os sinais de cansaço e estresse não expressos verbalmente, mas manifestados nos comportamentos e nos corpos;
- Atender na elaboração de sua programação, a adequação de conceitos, habilidades e atitudes que permitam seus atores realizarem ações individuais e coletivas que melhorem a qualidade de vida;
- Realizar atividades que favoreçam as relações interpessoais;
- Disponibilizar veículos de expressão para todas as pessoas que vivem a escola, de forma que se possa emitir opiniões, sentimentos, idéias, que colaborem para a boa administração da instituição;
- Tomar decisões cotidianas que levem a desenvolver uma visão crítica e solidária;
- Proporcionar programas ergonômicos que privilegiem cuidados com o corpo e a mente: programa de LER/DORT; saúde vocal; oficinas; lazer; encontros de convivência; palestras etc.
- Desenvolver atividades que envolvam comunidade educativa e família;

A participação de todas as pessoas que mantém relações com a escola saudável configura o ambiente social que a caracteriza. Nela, ressalta Catalán (2001), se utiliza o currículo oculto como via de formação de atitudes, valores e que os objetivos que se fixam não sejam somente direcionados exclusivamente aos alunos, como acontece tradicionalmente, mas também, aos professores, contribuindo assim, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Entretanto, a escola promotora de saúde não se faz somente através do currículo escolar (CATALÁN, 2001). Conceber a escola como centro difusor de saúde, requer uma estreita relação entre todos os seus agentes e uma coordenação e interação intensa com a comunidade.

3 CAMINHO PERCORRIDO - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A realidade social é como uma floresta da qual não se tem um 'ponto de vista aéreo' que permita tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis.

(Tardif e Lessard)

3.1 Representações Sociais: uma via de acesso à compreensão do trabalho docente

A teoria das representações sociais tem em Moscovici sua base primeira de criação e sustentação. Por meio de sua obra: “A Psicanálise, sua imagem e seu público”, de 1961, Moscovici lança a pedra fundamental de difusão da teoria das representações sociais.

A partir da inquietação de que nem a sociologia nem a psicologia eram capazes de explicar os fenômenos coletivos humanos, Moscovici se viu então diante de uma lacuna. Desse vazio, formulou a teoria das representações sociais, cujo objetivo é explicar fenômenos da ordem humana a partir de uma perspectiva não só coletiva, como busca a sociologia, nem só em uma perspectiva individual, almejada pela psicologia.

Entretanto, por volta de 1970, é que a teoria das representações sociais encontra seu lugar e começa a ser empregada em pesquisas, utilizando tanto os métodos experimentais quanto os não experimentais.

Martins (1994) apresenta a sociologia como um conjunto de conceitos de técnicas e de métodos de investigação produzidos para explicar a vida social. Além disso, possui um projeto intelectual contraditório e tenso porque pode ser utilizado tanto a serviço daqueles que comandam como daqueles que pertencem a movimentos revolucionários e, sempre, através de seu discurso, busca mudar a sociedade.

A teoria das representações sociais na linha da psicologia social concebe o sujeito possuindo um eu, isto é, uma subjetividade, aliada a uma historicidade, que seria a somatória de todas as experiências vividas por esse sujeito, e por isso é denominada de teoria do senso comum. E esse senso comum tem uma importância porque é através dele que conceitos, significados e argumentações são determinados e aceitos por todos (NÓBREGA, 1990).

Para Jodelet (1986), a representação social designa um modo de pensamento social que compreende uma gama enorme de significados. Além disso, a autora ainda coloca cinco características fundamentais de representação: a) sempre é uma representação de um objeto; b) possui uma característica de imagem e uma propriedade de poder que podem interferir na percepção e no conceito em questão; c) remete a um significante; d) possui a capacidade de construção; e e) é autônoma e criativa.

Segundo Spink (1993), “as representações são essencialmente fenômenos sociais que, mesmo acessadas a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção”.

As representações sociais são produzidas por meio do mundo simbólico, mais especificamente através da palavra comunicada. E estão estruturadas em três níveis: 1) cognitivo (refere-se ao acesso desigual das informações, interesses ou implicações dos sujeitos, necessidade de agir em relação aos outros); 2) formação da representação social (objetivação e ancoragem); 3) edificação das condutas (opiniões, atitudes, estereótipos) (NÓBREGA, 1990).

Nóbrega (1990) menciona que as representações sociais tem duas funções principais: uma dessas funções é a de manter uma ordem que permite aos sujeitos se orientarem e dominarem o meio-ambiente social e material no qual estão inseridos. A outra função é de comunicação entre os membros de um grupo, comunicação essa que estabelece códigos com o objetivo de nominar e classificar de uma maneira singular partes do mundo desse grupo, bem como acontecimentos da vida individual e coletiva dessa comunidade.

Em seguida, Nóbrega (1990) contribuiu com mais duas funções às representações sociais. A função identitária, que assegura a especificidade e imagem positiva do grupo. E a função justificadora, que proporciona aos atores

sociais reforçarem ou manterem comportamentos de diferenciação social ao se relacionarem em grupos.

As representações sociais são formadas por meio de dois processos principais: de objetivação e amarração, postulados por Moscovici em 1961, sendo que o termo amarração, a partir do desenvolvimento da teoria, passou a ser denominado de ancoragem. E para que esses dois processos se efetivem, cada sujeito baseia-se em observações e testemunhos que se acumulam ao longo do tempo e em relação a um acontecimento (MOSCOVICI, 1978).

Pode-se afirmar, a partir das formulações apresentadas, que as representações sociais são um tipo de saber, cujos modos de elaboração podem ser estruturados em: 1) cognitivo; 2) formação das representações sociais: objetivação e ancoragem; e 3) edificação das condutas: opiniões (difusão), atitudes (propagação) e estereótipos (propaganda). Somado a isso, as funções das representações sociais podem ser agrupadas em: 1) formação de condutas; 2) orientação da comunicação; 3) identitária e 4) justificadora (NÓBREGA, 1990).

Para Farr (2003), Moscovici foi um teórico que modernizou a ciência social ao construir a teoria das representações sociais em substituição à teoria das representações coletivas (objeto de estudo de Durkheim) com o objetivo de fazer com que a ciência social se tornasse mais adequada ao mundo moderno, que possui uma pluralidade de construções e reconstruções de significados muito superiores quando comparada ao modo de vida social em que Durkheim realizou seus estudos. Isso significa que Moscovici, ao utilizar o termo representações sociais, busca dar conta de todas as mudanças pelas quais a sociedade atual passa.

Moscovici, no prefácio do livro intitulado: "Textos em representações sociais" (GUARESCHI & JOVCHELOVITCH, 2000), discute as novas possibilidades abertas pela teoria das representações sociais, colocando que o sujeito constrói o mundo como constrói a si mesmo na relação e atividade que estabelece com o mundo e consigo mesmo. Por isso, a importância de existência da sustentação tanto dos pressupostos da psicologia quanto dos da sociologia. Mas, a teoria das representações sociais busca ir mais além, almeja uma síntese teórica conjugando as dimensões cognitivas, afetivas e sociais. As representações sociais envolvem a cognição porque se referem à construção de saberes sociais. Estes saberes evocam

imaginação e conseqüentemente afetos e emoções, sendo que as representações encontram-se na base da realidade social, na qual estão presentes cognição e os afetos.

De acordo com Spink (1995), as representações sociais podem ser enfocadas como produto e como processo. Esses dois enfoques determinam o método e o modo de compreensão de determinado fenômeno. Enquanto produto, as representações sociais *“emergem como pensamento constituído ou campo estruturado. Nessa perspectiva a pesquisa visa depreender os elementos constitutivos das representações”* (p.90). Mas, essas representações sempre devem ser analisadas de acordo com as condições em que foram produzidas.

As pesquisas que seguem o enfoque das representações sociais compreendidas como processo consideram que essas *“emergem como pensamento constituinte ou núcleos estruturantes. Nessa perspectiva, a pesquisa volta-se à compreensão da elaboração e transformação das representações sob a força das determinações sociais, ou à compreensão do funcionamento e eficácia das representações na interação social”* (SPINK, 1995, p.19). Esses estudos tendem a examinar os processos de objetivação e ancoragem na elaboração cognitiva ou, ainda, a formulação de hipóteses sobre os núcleos centrais das cognições de uma representação. No Brasil, Celso Pereira de Sá aparece como um dos representantes que pesquisam as representações sociais buscando compreendê-las a partir de seus núcleos centrais e de seus elementos periféricos. São estudos que preferencialmente utilizam métodos e técnicas experimentais.

A escolha de realização de um estudo qualitativo apresenta-nos a possibilidade de compreensão das representações sociais de professores frente à organização do trabalho na escola, permeada pelo enfoque dessas representações enquanto produto.

3.2O discurso docente como fonte de representações sociais

Este estudo buscou identificar as formas como as representações sociais sobre a organização do trabalho na escola são construídas, tentando uma

aproximação do conhecimento próprio do senso comum sobre a organização do trabalho e sobre as múltiplas formas como um indivíduo constrói representações sociais sobre esse tema, a partir de suas vivências e da herança cultural ao seu dispor.

Estudando os conteúdos expressos nas falas dos sujeitos, propusemos-nos a compreender esse processo que envolve as dimensões psíquica e cultural, tendo como ponto de partida o conhecimento sobre a organização do trabalho expresso pelo senso comum, ou seja, a vida cotidiana dos sujeitos, conhecimento este que é elaborado socialmente e que funciona no sentido de interpretar, pensar e agir sobre a realidade.

Guareschi e Jovchelovitch (1995, p.20), referindo-se à dimensão cognitiva, afetiva e social, saberes sociais presentes nos discursos que expressam as representações sociais, afirmam:

O caráter simbólico e imaginativo e imaginativo desses saberes traz à tona a dimensão dos afetos, porque quando sujeitos sociais em entender e dar sentido ao mundo, eles também fazem com emoção, com sentimento e com paixão. A construção da significação simbólica é, simultaneamente, um ato de conhecimento e um ato afetivo. Tanto a cognição como os afetos que estão presentes nas representações sociais encontram a sua base na realidade social. O modo mesmo da sua produção se encontra nas instituições, nas ruas, nos meios de comunicação de massa, nos canais informais de comunicação social, nos movimentos sociais, nos atos de resistência e em uma série infindável de lugares sociais. É quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos muitos e a herança histórico-cultural de suas sociedades, que as representações sociais são formadas.

Neste aspecto os processos que geram representações sociais, para Jovchelovitch (1995), estão embebidos na comunicação e nas práticas sociais: diálogo, discurso, rituais, padrões de trabalho e produção, arte, em suma, cultura.

Compreendemos o discurso como uma forma de se acessar as realidades subjetivas das representações simbólicas. Para Rodrigues e Leopardi (1999), o conteúdo que se manifesta, a partir do discurso, envolve a história concreta e a vida das pessoas, os compromissos ideológicos em jogo, as lutas que envolvem o dia-a-dia e a intimidade da vida cotidiana, na sua mais profunda sensibilidade.

Rojó (2004, p.206) analisou que os discursos são considerados “situados socialmente e lhes atribuímos um papel na (re) construção e reprodução recursiva e recorrente das estruturas e da organização social”. Neste aspecto, podemos dizer

que os discursos e as interpretações que deles fazemos são considerados práticas sociais.

Assim, o acesso às representações sociais só se torna possível por meio de instrumentos que focalizem o caráter dinâmico do contexto social e que favoreçam o conhecimento do meio social em que as representações emergem, circulam e se transformam.

3.3 Refletindo sobre o enfrentamento da exaustão emocional

Queiroz (1993) define enfrentamento como sendo esforço ou esforços, provenientes do sujeito, com vistas à realização de certos objetivos.

O termo enfrentamento é traduzido do inglês *coping*, que na língua inglesa, de acordo com Tavares (2001), é utilizado para designar comportamentos ou ações necessárias para vivenciar situações que envolvam riscos, ameaças ou desafios.

A história da psicologia apresenta o termo enfrentamento como diretamente ligado à adaptação do ser humano ao seu cotidiano, sendo que, atualmente, ainda na psicologia, tem-se dificuldades em definir, mensurar e saber a função do enfrentamento.

Mas, parece existir consenso de que enfrentamento e adaptação são termos distintos. Para Gimenez (1997), a adaptação é um conceito mais amplo que abrange rotinas, formas automáticas de comportamento, enquanto enfrentamento sempre supõe algum nível de estresse.

A diferença existente entre enfrentamento e respostas automáticas não é sempre palpável. Não há formas de se afirmar até que momento o sujeito utiliza-se de respostas automáticas e enfrentamento e/ou enfrentamento. Ao utilizar o enfrentamento em uma situação, o sujeito investe esforço pessoal. Com a repetição da exposição a essa mesma situação, as respostas emitidas podem se tornar automáticas e não mais envolverão esforço por parte do sujeito. Desta forma, nem todos os processos adaptativos são de enfrentamento. O enfrentamento é uma parte

das atividades adaptativas, que envolve esforço para manejar as demandas do estresse.

Para Lazarus e Folkman (1984), a definição de enfrentamento ligada a esforços do sujeito para manejar demandas estressantes apresenta limitações. A primeira delas é tratar o enfrentamento como uma resposta pronta e não como processo. Além disso, é uma definição que rejeita a confusão presente no termo enfrentamento, como sinônimo de todos os esforços do sujeito para manejar eventos estressantes de sua vida diária. Esforços tanto comportamentais quanto cognitivos.

Ao se fazer a opção por descrever de que formas os professores enfrentam o esgotamento emocional, faz-se necessário também explicitar que nossa escolha é fazer essa descrição entendendo o enfrentamento como processo. Isso porque a literatura coloca que se pode entender o enfrentamento como um estilo de personalidade do sujeito, o que é sustentado pelo referencial teórico psicanalítico. Segundo Gimenez (1997), o enfrentamento pode ser analisado como um processo, entendido aqui como sendo algo mutável no tempo e em acordo com as mudanças do contexto onde o fenômeno em investigação ocorre. Dessa forma, esse segundo modo de entender o enfrentamento vai ao encontro também do referencial teórico escolhido para embasar este estudo, referencial este que concebe os fenômenos como mutáveis e moldados também pelo contexto onde acontecem.

A abordagem do enfrentamento como processo para Lazarus e Folkman (1984), possui três características. A primeira delas implica em observações do sujeito participante da pesquisa com o objetivo de captar o que naquele momento ele pensa ou faz, em oposição ao que esse mesmo indivíduo normalmente faz, poderia fazer ou deveria fazer. A segunda característica define que pensamentos e comportamentos do sujeito devem ser analisados e ações são sempre direcionadas a condições particulares. E a terceira característica do enfrentamento enquanto processo é a mudança nos pensamentos e atos de enfrentamento, que devem ocorrer no sujeito como forma de enfrentar momentos estressantes. O enfrentamento, nesse sentido, é um processo de mudança no qual o sujeito deve, em certos momentos, confiar mais arduamente numa forma de enfrentamento, ou seja, utilizar estratégias defensivas, e, em outros momentos, utilizar estratégias de resolução de problemas, como formas de se relacionar com as mudanças que ocorrem ao seu redor.

Olhando para o sentido das práticas dos professores, iremos encontrar as representações e significações. Sem elas ficaria difícil o pronunciamento sobre o sentido das práticas. Para o professor, o significado do trabalho é uma questão de sobrevivência, por ser um representante simbólico desta. Compreender, a partir da própria percepção, uma situação vivida, é uma condição de transformá-la. O confronto da realidade interna com a realidade externa leva o sujeito a responder e a estruturar-se, empregando os mecanismos de enfrentamento e de defesas, atuando por impulsos ou desenvolvendo sintomas e soluções de compromisso como forma de lidar com situações provocadoras de ansiedade, internas e externas. Refletindo acerca da capacidade que as pessoas desenvolvem para superar situações adversas, Codo (2004, pp.55-56) afirma que

Algumas pesquisas têm mostrado que algumas pessoas são resilientes e não desenvolvem dificuldades em situações que outras desenvolvem. Tais pessoas têm estratégias de enfrentamento das questões de trabalho que as protegem e que favorecem a manutenção da saúde e da qualidade de vida. Portanto, características do sujeito podem operar tanto como fatores de risco quanto como fatores de proteção a determinadas situações. Quando os fatores de risco de uma determinada função ou profissão são conhecidos, a identificação dos fatores de proteção podem levar ao desenvolvimento de ações coletivas de promoção da saúde (prevenção primária – foco no contexto); quando as vulnerabilidades ou os fatores de risco pessoais são conhecidos, a identificação precoce destes (fatores) pode fundamentar uma intervenção preventiva importante com grupos de risco (prevenção secundária – foco na pessoa).

A Carta de Ottawa (1986) aponta para a mudança do modo de vida, de trabalho e de lazer das pessoas. Afirma que o trabalho e o lazer devem ser fonte de saúde para a população sendo essencial que se realize uma avaliação sistemática do impacto que as mudanças do meio ambiente produzam na saúde, particularmente nos setores da tecnologia, trabalho, energia, produção e urbanismo, ou seja, em todos os setores da atividade humana.

O resultado final de todo o processo que envolve enfrentamento é levar o sujeito a assumir sua vida social da forma como era anterior à exaustão que sofreu, isto é, fazer do sujeito uma pessoa adaptada psicossocialmente.

E aqui se fecha o ciclo proposto pelo referencial teórico das representações sociais, no qual o eu e o contexto estão em constante construção. E esse sujeito é que selecionará suas próprias formas de enfrentamento, dependendo da situação de exaustão emocional a que estiver exposto.

3.4 Conhecendo a realidade do estudo

3.4.1 Tipo de estudo

O estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa por entendermos que esta possibilita maior interação entre os pesquisados e o pesquisador, fazendo uso da Teoria das Representações Sociais. Nessa perspectiva, Minayo (1993) argumenta que a pesquisa qualitativa não se preocupa em quantificar, mas em explicar os meandros das relações sociais consideradas essenciais, resultado da atividade humana criadora, efetiva e racional, a qual pode ser apreendida através do cotidiano, da vivência e da explicação do senso comum. Há momentos, segundo Minayo (1993, p.36), em que esse objeto que é sujeito se recusa peremptoriamente a se revelar apenas nos números ou a se igualar com sua própria aparência.

O que o enfoque qualitativo proporciona é uma compreensão aprofundada dos fenômenos, além de ter um caráter interpretativo em vez de descritivo. Para Chizzotti (2003), na pesquisa qualitativa, o pesquisador não se transforma em mero relator passivo. Ao imergir no cotidiano, ele se depara com a familiaridade dos acontecimentos diários e a percepção das concepções que embasam práticas e costumes dos sujeitos que expressam suas representações, parciais e incompletas, mas construídas com relativa coerência em relação a uma visão e à sua experiência.

As atividades de campo transcorreram entre junho e setembro de 2005 em três escolas da rede de ensino público de Fortaleza, sendo duas da rede estadual e uma da rede municipal. Entretanto, para validar alguns dados ou esclarecer algumas dúvidas, estabelecemos contato com os professores até outubro de 2005.

3.4.2 Ambiente do estudo

O fenômeno estudado foi o do impacto provocado pela organização do trabalho escolar na saúde mental do professor. Para tanto escolhemos três escolas públicas de Fortaleza-CE que ministrassem Ensino Médio.

As escolas investigadas foram selecionadas por atenderem aos requisitos requeridos pelo estudo. O que as aproxima em suas características gerais é que apresentam traços peculiares, próprios da singularidade de sua construção histórica e do sentido impresso pelos sujeitos que lhe dão vida.

A escola A, situada no bairro de Jacarecanga, recebe alunos oriundos de diferentes bairros de Fortaleza, mesmo distantes da escola. Situa-se numa região densamente povoada por trabalhadores do comércio e do setor industrial. Possui uma história peculiar por ter passado por várias etapas da história do Ceará e especificamente de Fortaleza.

A escola B, localizada entre os bairros do Montese e Jardim América e delimitada por importantes corredores viários de Fortaleza: a avenida dos Expedicionários, avenida Borges de Melo e avenida Gomes de Matos. É uma escola municipal que oferece todas as modalidades de educação. A história desta escola está estreitamente vinculada à formação de professores no estado do Ceará. Nela funcionavam os cursos Normais que preparavam seus alunos para o exercício do magistério.

A escola C, localizada no bairro de Fátima sendo um estabelecimento administrativamente ligado a Secretaria Estadual de Educação do Ceará. Essa é uma tradicional escola cuja história é marcada pela formação de professores nos cursos Normais. É também uma escola preparatória para o magistério.

3.4.3 Participantes da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida com professores do Ensino Médio noturno das três escolas públicas de Fortaleza, já mencionadas.

Participaram da investigação trinta e dois professores que se dispuseram a colaborar com a pesquisa e que tinham, no mínimo, 5 anos de docência. Utilizamos como base para a escolha dos participantes, os dados do estudo realizado pela Confederação Nacional de Trabalhadores, em 1999, que culminou com a obra coordenada por Wanderley Codo (1999) intitulada *Educação: carinho e trabalho*. Esses dados indicaram forte presença de exaustão emocional entre os

professores com mais de cinco anos de docência, ao mesmo tempo que, a partir desse período no magistério, as pesquisas também indicaram que os professores desenvolveram algum tipo de estratégia que os fizeram conviver com o problema.

Dos trinta e dois professores que preencheram os questionários, após uma leitura minuciosa das respostas, foram selecionados para a entrevista, os dez que mais intensamente apresentaram indícios de exaustão emocional. Esse, portanto, foi o grupo de participantes que levamos em consideração na construção das Representações Sociais. Na apresentação dos dados, os participantes foram denominados professor 1, professor 2... professor 10, portanto os seus nomes reais foram omitidos. Ressaltamos, também que, juntamente com a denominação dada ao participante da pesquisa, foi apresentado o tempo de magistério do professor.

Concordamos com Thiollent (1980), quando afirma que, numa pesquisa com amostra intencional, são selecionados apenas aqueles indivíduos conhecidos como elementos ativos de uma determinada situação, a qual nos propomos a estudar. Assim, a sua representatividade será significativa das tendências favoráveis ou contrárias àqueles objetivos em discussão. A informação que esses indivíduos são capazes de transmitir é muito mais rica do que a que se pode alcançar por meio de questionários comuns.

3.4.4 Coleta de dados

Para a coleta de dados, utilizamos o questionário Maslach, a observação participante e as entrevistas semi-estruturadas.

O questionário Maslach – MBI-Ed (Maslach Burnout Inventory adaptado para educação) é o instrumento mais utilizado para avaliação da síndrome de burnout. Era constituído por 22 itens que evidenciavam três fatores fundamentais: exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal no trabalho. Esse questionário foi adaptado para ser aplicado com os professores. Ocorreu, portanto, em relação à versão original MBI, a substituição da palavra “cliente” por “aluno”, além da adaptação da escala de respostas que variou entre 0 = “nunca” a 5 = “todos os dias”.

A observação realizada foi do tipo participante. De acordo com Minayo (1999), a observação participante pode ser considerada parte essencial do trabalho de campo dentro da abordagem qualitativa de pesquisa porque o observador estabelece uma relação face a face com os entrevistados e, assim, pode acessar o universo deles, o que, por conseguinte, faz com que tanto o observador quanto o contexto sejam mudados.

Chizzotti (2003) argumenta que a observação é participante quando permite experienciar e compreender a dinâmica dos atos e eventos, e recolher as informações a partir da compreensão e sentidos que os atores atribuem aos seus atos. A atitude participante, portanto, pode ser definida pela partilha completa, duradoura e intensiva da vida e da atividade dos participantes, identificando-se com eles, como igual, entre pares, vivenciando todos os aspectos possíveis de sua vida, das suas ações e dos seus significados.

Em um outro momento foram colhidas entrevistas semi-estruturadas com os professores que apresentavam indicativos de exaustão emocional. Segundo Spink (1993), o que é central nas representações sociais é a conversação, e é por meio da utilização de entrevistas que o pesquisador tem a possibilidade de acessar o universo simbólico do entrevistado e conseqüentemente acessar as representações sociais.

Minayo (1999), que assim como Haguette (1995), é uma das representantes da linha sociológica, aponta a entrevista como parte da relação mais formal ao se estar realizando o trabalho de campo, relação essa que implica uma intencionalidade que seria a obtenção de informações por meio das falas dos entrevistados, chamados por ela de atores sociais.

Como fonte básica de geração de dados foram realizados depoimentos a partir de entrevistas que foram gravadas com a autorização prévia dos participantes. As falas foram submetidas à crítica dos entrevistados por meio da escuta, para que ficasse assegurado o rigor das anotações.

As entrevistas foram realizadas em um local reservado da escola, onde não havia trânsito de pessoas nem barulho. Esse encontro face a face proporcionou uma profundidade maior dos dados coletados, o que foi também ao encontro de uma

das características do estudo qualitativo, que é mesmo trabalhar com menos sujeitos, mas com dados pautados pela profundidade.

Na pesquisa de campo, empregamos um roteiro que orientava a entrevista, tornando possível ao sujeito expressar-se livremente que versavam sobre as seguintes questões norteadoras: 1) Quais as razões que fazem você vir trabalhar? 2) O que significa para você estar aqui hoje? 3) Como é estar aqui para realizar o seu trabalho? 4) Qual o seu sentimento ao realizar este trabalho? 5) Como você descreve seu ambiente de trabalho? 6) O que você pensa ou faz em situações de exaustão emocional?

3.4.5 Análise dos dados

De acordo com a argumentação de Dejours (1993), para se chegar à subjetividade no trabalho é preciso ouvir a fala do trabalhador. Por meio dela, o trabalhador significa seu trabalho. Por essa razão, as representações sociais, compreendidas como sentidos atribuídos pelo professor a aspectos simbólicos de seu trabalho, são a base desta investigação.

Após a fase de coleta de dados, procedemos à organização das falas dos sujeitos da pesquisa. As entrevistas passaram por uma leitura flutuante para que os temas mais relevantes em relação à organização do trabalho na escola, a exaustão emocional e as estratégias de enfrentamento pudessem aflorar.

Para a organização dos depoimentos, utilizamos a abordagem de Bardin (1979), que se refere à análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise de comunicação. Desta forma, a análise de conteúdo do discurso é útil para se lidar com comunicações que se pretende compreender para além dos significados imediatos.

A análise de conteúdo trabalha a palavra e as significações, procurando, portanto, conhecer o que está por trás das palavras buscando outras realidades através da mensagem.

Seguindo a proposta de Bardin (1979), procedemos aos recortes e agregação das respostas convergentes, utilizando o tema como unidade de registro.

Em seguida, realizamos a classificação e o agrupamento dos elementos que constituíam cada unidade temática, extraída dos depoimentos dos participantes acerca da organização do trabalho na escola, a exaustão emocional e as estratégias de enfrentamento da exaustão emocional a partir da interpretação do contexto social, por analogia, e organizando-as por categorias, ou seja, a parte comum nos dados existentes.

Como optamos por realizar um estudo qualitativo, os entrevistados tiveram todas as suas representações sociais analisadas mesmo que essas últimas não tenham como ser agrupadas pelo critério de similaridade, porque entendemos que essa forma de análise permitiu que todos os participantes do estudo não ficassem com seus discursos aprisionados nas categorias definidas, o que nos instrumentalizou ainda para uma compreensão mais ampla das representações sociais dos professores que fizeram parte de nossa amostra.

Além de objetivarmos a compreensão das representações sociais presentes nos discursos dos professores, buscamos as descrições das estratégias de enfrentamento que cada professor se utilizou para enfrentar o esgotamento emocional proveniente da organização do trabalho na escola.

A descrição das estratégias de enfrentamento utilizadas pelos participantes deste estudo foi realizada entendendo o enfrentamento como processo (GIMENEZ, 1997), o que significa entendê-lo como algo mutável de acordo com o tempo e com possíveis mudanças onde o fenômeno estudado ocorre.

Esta opção metodológica nos permitiu, apoiados em Minayo (1996), penetrarmos no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e captável em equações, médias e estatísticas. Buscamos, portanto, realizar a investigação a partir dos significados construídos pelos professores, levando em consideração os valores, as crenças e os elementos da cultura docente invariavelmente presentes.

Os questionários foram entregues impressos aos participantes do estudo, sendo na ocasião lidos e explicados antes do preenchimento. Deixamos claro que manteríamos o anonimato e o sigilo das informações coletadas.

Na entrevista, esclarecemos aos informantes que eles teriam direito de conhecer tudo sobre a pesquisa, podendo optar por participar ou não da mesma.

Também teriam o direito de não responder a qualquer das questões caso não quisessem, conforme preconiza a Resolução 196/96.

A autorização do uso do gravador foi solicitada o que foi prontamente aceito pelos participantes da pesquisa, com exceção de um professor que se sentiu incomodado pelo uso do equipamento.

Ao receber o questionário respondido, foi observada a tendência das respostas dadas pelos participantes. Sendo o questionário uma avaliação da exaustão emocional a partir do referencial de *burnout*, aqueles professores que apresentavam índices moderados na escala que variava de *nunca* (expresso pelo número 1) até *todos os dias* (expresso pelo número 5), eram convidados a participar da entrevista.

Na organização dos dados coletados nos quadros 2 ao 22, apresentados nos resultados, consideramos os seguintes parâmetros:

FATORES

- a) Exaustão emocional: quadros 2 ao 10;
- b) Falta de envolvimento pessoal no trabalho: quadros 11 ao 18;
- c) Despersonalização; quadros 19 ao 23.

NÍVEIS

- a) Exaustão emocional:
 - Baixa: nunca e raramente;
 - Moderada: uma ou outra vez e algumas vezes;
 - Alta: freqüentemente e todos os dias.
- b) Envolvimento pessoal no trabalho:
 - Baixa: freqüentemente e todos os dias;
 - Moderada: uma ou outra vez e algumas vezes;
 - Alta: nunca e raramente.
- c) Despersonalização:
 - Baixa: nunca e raramente;
 - Moderada: uma ou outra vez e algumas vezes;
 - Alta: freqüentemente e todos os dias.

As respostas assinaladas no questionário foram então tabuladas e organizadas para posteriormente procedermos à análise dos dados obtidos. Foi realizada também a transcrição das falas para que pudéssemos compreender os significados contidos nos discursos e assim foram definidas as representações sociais sobre a organização do trabalho na escola, a exaustão emocional e as estratégias de enfrentamento desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa.

3.4.6 Aspectos éticos

Antes do início da entrevista, foi explicitada a finalidade da pesquisa, assegurando o sigilo e o anonimato na apresentação dos dados. Foi solicitada, também, a autorização para uso do gravador. Foi esclarecido aos professores que a participação era livre, conforme preconiza a Resolução 196/96. Explicamos que em nenhum momento o participante sofreria algum tipo risco ou teria algum ônus financeiro, em caso de desconforto provocado pela utilização de gravador, as informações serão coletadas a partir de anotações realizadas pelo próprio pesquisador e não haveria benefício direto, mas a colaboração dos participantes seria de extrema importância para o esclarecimento sobre a promoção de estratégias de enfrentamento da exaustão emocional. Informações que os depoimentos seriam arquivados em fitas e fichas de anotações sob a tutela do pesquisador responsável. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado em duas vias, permanecendo uma cópia com o participante. Este projeto foi enviado, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Fortaleza-UNIFOR recebendo, portanto, o parecer de aprovação.

4- ENSINAR É PRECISO, ESTAR BEM NÃO É PRECISO: A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA VISÃO DOS ENVOLVIDOS

Tem dias que a gente se sente
 Como quem partiu ou morreu
 A gente estancou de repente
 Ou foi o mundo então que cresceu
 A gente quer ter voz ativa
 No nosso destino mandar...

(Chico Buarque)

4.1 Análise do perfil do professor participante da pesquisa

O estudo envolveu 32 participantes que concordaram em responder o questionário Maslach - MBI-Ed. Desse número, 10 foram selecionados para participarem das entrevistas. O critério para escolha dos professores que participariam das entrevistas foi a presença de indício de exaustão emocional contido na resposta que indicava uma frequência moderada expressa pelo fator médio da escala *burnout*. Ressaltamos que dos professores que responderam o questionário, um não preencheu os dados referentes a excesso de trabalho no emprego, outro omitiu a resposta relacionada ao cansaço matinal ao enfrentar outro dia de trabalho, um não respondeu o dado que tratava sobre a influência positiva que exercia sobre a vida das pessoas, outro professor omitiu a resposta sobre a facilidade em lidar adequadamente com os problemas, um não respondeu sobre a realização de coisas importantes no trabalho, dois deixaram de responder sobre o descaso com o que acontece com seus alunos e, por fim, dois omitiram respostas sobre ter se tornado mais insensível em decorrência do trabalho que realiza.

4.1.1 Características dos participantes da pesquisa.

O perfil dos professores entrevistados pode ser assim definido: a idade média dos 10 entrevistados é de 40,8 anos e as idades variavam entre 28 a 52 anos, sendo que 60% eram do sexo masculino (6 em 10) e 40% do sexo feminino (4 em 10).

Desse total, 60% (6 em 10) eram casados, 30% eram solteiros (3 em 10) e 10% desquitados (1 em 10).

Quadro 1 - Perfil dos professores

Participantes	Sexo	Idade	Estado Civil	Jornada de Trabalho/Dia	Tempo de Docência
Professor 1	M	45	Casado	12 h	20 anos
Professor 2	M	48	Casado	08 h	22 anos
Professor 3	F	28	Solteira	09 h	06 anos
Professor 4	F	39	Casada	12 h	12 anos
Professor 5	F	32	Solteira	08 h	07 anos
Professor 6	M	49	Solteiro	14 h	26 anos
Professor 7	F	49	Separada	08 h	23 anos
Professor 8	M	52	Casado	10 h	22 anos
Professor 9	M	31	Casado	04 h	10 anos
Professor 10	M	35	Casado	12 h	16 anos

FONTE: elaborado pelo autor.

Quanto à jornada de trabalho, a média foi de 9,7 horas (as jornadas mínima e máxima variaram entre 4 a 14 horas, respectivamente). Quanto a esses dados, vale ressaltar que 60% dos professores entrevistados (6 em 10) assumem uma jornada de trabalho acima de oito horas (entre 9 a 14 horas). Com relação ao tempo em que exerciam a docência, a média ficou em 16,4 anos, com um mínimo de 6 anos e o máximo de 26 anos de magistério.

4.2. Afinal: por que buscar a promoção da saúde no trabalho docente?

Ao iniciar este estudo, tínhamos como pretensão inicial a descrição em profundidade e a interpretação à luz das representações sociais do que os professores participantes atribuíam como significado da organização do trabalho na escola, as situações de exaustão emocional vivenciadas e as formas de enfrentamento desenvolvidas. Para tanto, realizamos os primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa. O propósito desta primeira etapa era conhecê-los, compreender o que faziam e por que faziam aquele trabalho.

Após a apresentação da proposta do estudo, e o convite para responderem o questionário Maslach-MBI-Ed constando de vinte e dois itens que se reportavam a três fatores que envolviam exaustão emocional (quadro 2 ao 10), falta de envolvimento pessoal no trabalho (quadro 11 ao 18) e despersonalização (quadro 19 ao 22), realizamos a tabulação dos dados. Definimos, então, a partir das

respostas escolhidas no inventário, quem seriam os professores selecionados para a entrevista.

Observamos as respostas dadas, e dos trinta e dois professores que participaram desta etapa, foram escolhidos os dez que apresentaram maiores indícios de exaustão emocional¹ por optarem por respostas que indicavam os níveis moderado (uma ou outra vez e algumas vezes) e elevado (freqüentemente e todos os dias) em pelo menos 50% (5 em 9) dos itens destinados a avaliar o fator exaustão emocional, segundo o questionário Maslach-MBI-Ed. Os dados foram organizados nos quadros da seguinte forma: na primeira coluna estão os níveis correspondentes aos fatores; na segunda coluna as respostas dadas pelos 32 professores de acordo com o nível; na coluna 3, o percentual correspondente às respostas dos professores por nível escolhido; a coluna 4 apresenta os 10 professores que manifestaram indícios de exaustão emocional e, na coluna 5, o percentual correspondente às respostas dos professores por nível escolhido. Após estruturarmos os dados, foram obtidos os seguintes resultados:

Tabela 1 – Frequência de esgotamento ao final do dia

Níveis	Todos os participantes	%	Participantes entrevistados	%
Nunca	-	-	-	-
Raramente	7	21.9	-	-
Uma ou outra vez	5	15.6	-	-
Algumas vezes	10	31.2	4	40.0
Freqüentemente	7	21.9	4	40.0
Todos os dias	3	9.4	2	20.0
TOTAL	32	100	10	100

FONTE: elaborado pelo autor.

De todos os professores que responderam este quesito, 62,5% (20 em 32) assinalaram que a frequência de esgotamento ao final do dia variava de *algumas vezes* a *todos os dias*. No grupo de professores entrevistados os números foram alarmantes. Todos os professores (10 em 10) nessa categoria afirmaram que se sentiam, de alguma forma, esgotados ao final da jornada diária de trabalho. A variação ocorreu *entre algumas vezes* com 40% (4 em 10), freqüentemente com 40% (4 em 10) e *todos os dias* 20% (2 em 10).

Tabela 2 – Chegando ao limite

Níveis	Todos os participantes	%	Participantes entrevistados	%
Nunca	5	15.6	-	-
Raramente	6	18.8	1	10.0
Uma ou outra vez	5	15.6	1	10.0
Algumas vezes	8	25.0	2	20.0
Freqüentemente	7	21.9	5	50.0
Todos os dias	1	3.1	1	10.0
TOTAL	32	100	10	100

FONTE: elaborado pelo autor.

Nesse item, apenas 15,6% dos que responderam (5 em 32) o questionário afirmaram que nunca se sentiram no limite. Em contrapartida, 84,4% (27 em 32) já experimentaram o sentimento de chegar ao limite. Quando nos referimos aos participantes da entrevista, os números se tornam mais agudos, ou seja, os 100% (10 em 10) já sentiram em algum momento como se estivesse no seu limite. O que é mais preocupante é a incidência deste sentimento na frequência de *algumas vezes a todos os dias* que chega a 80% (8 em 10) dos professores.

Estes números não deixam dúvidas sobre a importância do suporte social no trabalho para a subjetividade do professor, para seu bem-estar emocional e para suas relações com o próprio trabalho.

Tabela 3 – Sentimento de exaustão emocional

Níveis	Todos os participantes	%	Participantes entrevistados	%
Nunca	7	21.9	-	-
Raramente	3	9.4	-	-
Uma ou outra vez	9	28.1	2	20.0
Algumas vezes	5	15.6	1	10.0
Freqüentemente	6	18.8	5	50.0
Todos os dias	2	6.2	2	20.0
TOTAL	32	100	10	100

FONTE: elaborado pelo autor.

Para 40,6% dos professores (13 em 32), na escala de algumas vezes a todos os dias, o sentimento de exaustão emocional no trabalho é muito presente, embora 78,1% (25 em 32) já tenham vivenciado tal sentimento. Quando nos referimos aos dez professores entrevistados, o quadro se agrava: todos já se sentiram emocionalmente exaustos (100%). O que chama a atenção é que 70% (7 em 10) vivenciaram com frequência e quotidianamente este sentimento.

Tabela 4 – Frustração com o trabalho

Níveis	Todos os participantes	%	Participantes entrevistados	%
Nunca	13	40.6	2	20.0
Raramente	8	25.0	-	-
Uma ou outra vez	2	6.2	1	10.0
Algumas vezes	6	18.8	5	50.0
Freqüentemente	3	9.4	2	20.0
Todos os dias	-	-	-	-
TOTAL	32	100	10	100

FONTE: elaborado pelo autor.

A frustração no trabalho não aparece em todos os dias, mas apresenta índices relevantes nas duas categorias, sendo sua presença mais intensa no grupo dos dez professores entrevistados. Apenas 20% desses professores (2 em 10) afirmaram não se sentirem frustrados com o trabalho realizado. Em contrapartida, 40,6% de todos os professores (13 em 32) afirmaram nunca terem passado pelo sentimento de frustração no trabalho. Dos professores entrevistados, 70%(7 em 10) apresentou uma freqüência bastante acentuada de frustração com o trabalho no que se refere a escala de *algumas vezes* e *freqüentemente*. Com relação a todos os professores, nessas mesmas escalas, 28,2% (9 em 32) afirmaram vivenciar a frustração com maior intensidade.

Tabela 5 – Estresse ao trabalhar com pessoas

Níveis	Todos os participantes	%	Participantes entrevistados	%
Nunca	8	25.0	-	-
Raramente	12	37.6	3	30.0
Uma ou outra vez	5	15.6	2	20.0
Algumas vezes	2	6.2	1	10.0
Freqüentemente	3	9.4	2	20.0
Todos os dias	2	6.2	2	20.0
TOTAL	32	100	10	100

FONTE: elaborado pelo autor.

Dos participantes que responderam o questionário, 25% (8 em 32) não se sentem estressados ao trabalhar com pessoas, 21,8% (7 em 32) sentem o estresse de forma mais acentuada e 53,2% (17 em 32) o vivenciam *raramente* e *uma ou outra vez*. Quanto aos dez participantes entrevistados, 50% (5 em 10) afirmaram vivenciar o estresse ao trabalhar com pessoas de forma mais intensa, sendo que destes, 40% (4 em 10) convivem com o estresse *freqüentemente* e *todos os dias*.

Tabela 6 – Esgotamento com o próprio trabalho

Níveis	Todos os participantes	%	Participantes entrevistados	%
Nunca	9	28.1	-	-
Raramente	7	21.9	3	30.0
Uma ou outra vez	4	12.6	1	10.0
Algumas vezes	9	28.1	3	30.0
Freqüentemente	2	6.2	2	20.0
Todos os dias	1	3.1	1	10.0
TOTAL	32	100	10	100

FONTE: elaborado pelo autor.

Com relação a esse item, 28,1% (9 em 32) dos que responderam o questionário afirmaram não experimentar episódios de esgotamento com o trabalho realizado. Por sua vez, 34,5% (11 em 32) afirmaram vivenciar o esgotamento raramente e uma ou outra vez, enquanto na escala algumas vezes até todos os dias o percentual foi de 37,4% dos participantes (12 em 32). Já o grupo dos participantes entrevistados apresentou elevado índice de esgotamento com o próprio trabalho, 60% (6 em 10) afirmaram se sentirem esgotados algumas vezes, freqüentemente e todos os dias. É oportuno observar que todos os participantes (10 em 10) desse grupo já vivenciaram, com maior ou menor intensidade, o esgotamento com o próprio trabalho.

Tabela 7 – Excesso de trabalho no emprego

Níveis	Todos os participantes	%	Participantes entrevistados	%
Nunca	4	12.9	-	-
Raramente	6	19.4	-	-
Uma ou outra vez	5	16.1	1	10.0
Algumas vezes	5	16.1	-	-
Freqüentemente	6	19.4	5	50.0
Todos os dias	5	16.1	4	40.0
TOTAL	31	100	10	100

FONTE: elaborado pelo autor.

Para 35,5% (11 em 31) dos professores que responderam o questionário há um excesso de trabalho no emprego. Por sua vez, 12,9% (4 em 31) consideram que o trabalho não é excessivo. Em contrapartida, 90% dos participantes entrevistados (9 em 10) afirmam estarem trabalhando em demasia no emprego.

Tabela 8 – Cansaço matinal ao enfrentar outro dia de trabalho

Níveis	Todos os participantes	%	Participantes entrevistados	%
Nunca	8	25.8	1	10.0
Raramente	6	19.4	1	10.0
Uma ou outra vez	5	16.1	1	10.0
Algumas vezes	7	22.6	3	30.0
Freqüentemente	1	3.2	1	10.0
Todos os dias	4	12.9	3	30.0
TOTAL	31	100	10	100

FONTE: elaborado pelo autor.

Dos 31 professores que responderam esse item, 38,7% (12 em 31) consideram que já se sentem cansados ao iniciar outro dia de trabalho. Enquanto isso, 25,8% (8 em 31) afirmam não vivenciarem tal cansaço. Quase um terço, 35.5% (11 em 31), respondeu que raramente e uma ou outra vez sente cansaço matinal. No grupo dos professores entrevistados, o cansaço matinal para encarar outro dia de trabalho se manifesta de forma intensa, 70% dos participantes (7 em 10) acusam que se sente cansados quando se levantam de manhã e têm que enfrentar outro dia de trabalho.

Tabela 9 – Esforço enorme ao trabalhar com pessoas o dia inteiro

Níveis	Todos os participantes	%	Participantes entrevistados	%
Nunca	13	40.6	2	20.0
Raramente	6	18.8	-	-
Uma ou outra vez	6	18.8	3	30.0
Algumas vezes	6	18.8	4	40.0
Freqüentemente	1	3.1	1	10.0
Todos os dias	-	-	-	-
TOTAL	32	100	10	100

FONTE: elaborado pelo autor.

Ao responderem sobre o esforço enorme ao trabalharem com pessoas o dia inteiro, todos os professores expressaram o seguinte quadro: 40,6% (13 em 32) afirmaram que não realizam esse enorme esforço, 37,6% (12 em 32) só sentiam esse grande esforço raramente ou uma ou outra vez e 21,9% (7 em 32) algumas vezes e freqüentemente. Por sua vez, os professores entrevistados apresentam resultados mais agudos, ou seja, apenas 20% (2 em 10) afirmaram nunca sentir o esforço excessivo, mas ao mesmo tempo, na escala de algumas vezes até freqüentemente perfaz um total de 50% (5 em 10). Preocupa, também, que uma faixa de 30% (3 em 10), mesmo que uma ou outra vez, tem experimentado um esforço além do normal. Nesse grupo, 80% (8 em 10) dos professores admitem,

mesmo que em frequência moderada, estarem realizando um esforço excessivo no trabalho.

Tabela 10 – Sentir-se cheio de energia para o trabalho

Níveis	Todos os participantes	%	Participantes entrevistados	%
Nunca	-	-	-	-
Raramente	2	6.2	1	10.0
Uma ou outra vez	3	9.4	2	20.0
Algumas vezes	8	25.0	5	50.0
Freqüentemente	16	50.0	2	20.0
Todos os dias	3	9.4	-	-
TOTAL	32	100	10	100

FONTE: elaborado pelo autor.

Este quadro refere-se ao envolvimento pessoal dos participantes no trabalho. Nesse item, 59,4% (19 em 32) manifesta que ainda se sente cheio de energia para o trabalho.

Embora nenhum professor tenha manifestado que não se sente com energia, preocupa o fato de 40,6% (13 em 32) deles já sentirem sintomas de ausência de energia para o trabalho quando afirmaram sentirem-se cheios de energia de forma episódica: algumas vezes, uma ou outra vez e raramente.

Quanto ao grupo dos professores entrevistados, esse quadro se acentua. 80% deles (8 em 10) já percebe essa ausência de energia para o trabalho e o que se torna marcante nesses dados é o fato de nenhum professor ter assinalado se sentir cheio de energia para o trabalho na escala *todos os dias*.

Tabela 11 – Estímulo ao trabalhar com os alunos

Níveis	Todos os participantes	%	Participantes entrevistados	%
Nunca	2	6.2	2	20.0
Raramente	0	0.0	0	0.0
Uma ou outra vez	3	9.4	1	10.0
Algumas vezes	13	40.6	5	50.0
Freqüentemente	9	28.1	2	20.0
Todos os dias	5	15.6	0	0.0
TOTAL	32	100	10	100

FONTE: elaborado pelo autor.

Do total dos participantes, 43,7% (14 em 32) sente-se estimulado para trabalhar lado a lado com os alunos, 40,6% (13 em 32) algumas vezes e 9,4% (3 em 32) uma ou outra vez. Essas duas escalas apresentam 50% de professores (16 em 32) que já sentem, em algumas situações, lhes faltar o estímulo necessário para desenvolver suas atividades com os alunos. Preocupa, nesta categoria, já existir

uma parcela de 6,2% (2 em 32) que manifestam alguma ausência de estímulo para continuar trabalhando com seus alunos. Quando nos reportamos aos dez professores que apresentaram dados mais preocupantes em suas respostas, os dados obtidos foram os seguintes: apenas 20% deles (2 em 10), entre *freqüentemente* e *todos os dias*, manifestarem se sentirem estimulados para o trabalho com o aluno. 60% (6 em 10) afirmaram que em alguns momentos se sentem estimulados e 20% (2 em 10) manifestaram que nunca se sente estimulados.

Tabela 12 – Calma para lidar com problemas emocionais

Níveis	Todos os participantes	%	Participantes entrevistados	%
Nunca	-	-	-	-
Raramente	2	6.2	1	10.0
Uma ou outra vez	1	3.1	-	-
Algumas vezes	9	28.1	4	40.0
Freqüentemente	15	47.0	5	50.0
Todos os dias	5	15.6	-	-
TOTAL	32	100	10	100

FONTE: elaborado pelo autor.

Nesse quadro, 62,6% (20 em 32) do total dos professores afirmaram lidar com problemas emocionais com muita calma, 28,1% (9 em 32) manifestaram lidar com essas situações somente algumas vezes sendo que, de acordo com os dados, 9,3% (3 em 32) dos docentes já percebem a calma para lidar com problemas emocionais se tornar esporádica. Quanto aos professores entrevistados, 50% (5 em 10) manifestou apresentar calma com freqüência, enquanto 40% (4 em 10) afirmaram manifestá-la algumas vezes e 10% (1 em 10), raramente.

Tabela 13 - Capacidade de criar ambiente tranqüilo para os alunos

Níveis	Todos os participantes	%	Participantes entrevistados	%
Nunca	1	3.1	1	10.0
Raramente	-	-	-	-
Uma ou outra vez	-	-	-	-
Algumas vezes	7	21.9	4	40.0
Freqüentemente	16	50.0	2	20.0
Todos os dias	8	25.0	3	30.0
TOTAL	32	100	10	100

FONTE: elaborado pelo autor.

Nesse tópico, 75% (24 em 32) de todos os professores afirmaram que podem criar um ambiente tranquilo com seus alunos, embora quase 22% (7 em 32) considerarem que essa capacidade seja exercida algumas vezes.

Quanto aos professores entrevistados, 50% (5 em 10) consideram que podem criar um ambiente tranquilo para os alunos freqüentemente e todos os dias, enquanto 40% (4 em 10) deles manifestem que conseguem esse objetivo somente algumas vezes.

Tabela 14 - Influência positiva sobre a vida das pessoas

Níveis	Todos os participantes	%	Participantes entrevistados	%
Nunca	1	3.2	1	10.0
Raramente	-	-	-	-
Uma ou outra vez	2	6.4	-	-
Algumas vezes	6	19.4	3	30.0
Freqüentemente	15	48.4	4	40.0
Todos os dias	7	22.6	2	20.0
TOTAL	31	100	10	100

FONTE: elaborado pelo autor.

Dos 31 participantes que responderam este fator, 71% (22 em 31) afirmou que sentem estarem influenciando positivamente a vida de outras pessoas freqüentemente e todos os dias.

Quando nos referimos às mesmas escalas aplicadas ao grupo dos dez professores entrevistados, o percentual é de 50% (5 em 10). Ainda nesse grupo, 30% (3 em 10) acreditam estar realizando esta influência positiva em alguns momentos, ou seja, algumas vezes.

Tabela 15 - Facilidade para lidar adequadamente com os problemas dos alunos

Níveis	Todos os participantes	%	Participantes entrevistados	%
Nunca	-	-	-	-
Raramente	-	-	-	-
Uma ou outra vez	1	3.2	-	-
Algumas vezes	9	29.0	7	70.0
Freqüentemente	17	54.8	2	20.0
Todos os dias	4	13.0	1	10.0
TOTAL	31	100	10	100

FONTE: elaborado pelo autor.

Tratar de forma adequada os problemas dos alunos é algo que 67,8% de todos os professores acreditam fazer com freqüência e todos os dias, 29% acham que somente algumas vezes encontram essa facilidade. Dos professores

entrevistados, 70% afirmaram conseguir essa facilidade algumas vezes. Na escala freqüentemente e todos os dias, somente três afirmaram conseguir essa facilidade, ou seja, 30% do grupo percebem este fato como uma constante em seu cotidiano.

Tabela 16 - Facilidade para entender o sentimento dos alunos acerca das coisas

Níveis	Todos os participantes	%	Participantes entrevistados	%
Nunca	-	-	-	-
Raramente	1	3.1	1	10.0
Uma ou outra vez	3	9.4	1	10.0
Algumas vezes	9	28.1	5	50.0
Freqüentemente	13	40.6	2	20.0
Todos os dias	6	18.8	1	10.0
TOTAL	32	100	10	100

FONTE: elaborado pelo autor.

Dos professores que responderam o questionário, 59,4% afirmaram que podem entender facilmente o que sentem seus alunos acerca das coisas. Já 37,5% acham que isso acontece algumas vezes ou uma ou outra vez. Em contrapartida, mais da metade dos professores entrevistados, ou seja, 60% considera que encontra facilidade algumas vezes ou uma ou outra vez. Desses dez professores somente 30% manifestaram encontrar facilidade freqüentemente e todos os dias.

Tabela 17 - Realização de coisas importantes no trabalho

Níveis	Todos os participantes	%	Participantes entrevistados	%
Nunca	-	-	-	-
Raramente	1	3.2	1	10.0
Uma ou outra vez	2	6.4	-	-
Algumas vezes	7	22.6	3	30.0
Freqüentemente	13	42.0	3	30.0
Todos os dias	8	25.8	3	30.0
TOTAL	31	100	10	100

FONTE: elaborado pelo autor.

Quando os professores tiveram que responder se realizavam muitas coisas importantes no trabalho, 67,8% consideram que essa realização ocorre com freqüência e todos os dias. Proporcionalmente, no grupo dos dez professores, 60% afirmaram que realizam coisas importantes no trabalho. Nesse mesmo grupo, 30% acreditam fazer isso algumas vezes e um professor percebe que raramente isso acontece.

Tabela 18 - Sentimento de culpa em relação aos problemas dos alunos

Níveis	Todos os participantes	%	Participantes entrevistados	%
Nunca	18	56.2	4	40.0
Raramente	3	9.4	1	10.0
Uma ou outra vez	4	12.6	4	40.0
Algumas vezes	4	12.6	-	-
Freqüentemente	1	3.1	1	10.0
Todos os dias	2	6.2	-	-
TOTAL	32	100	10	100

FONTE: elaborado pelo autor.

Dos trinta e dois professores que responderam esse item, 56,2% consideram que não sentem os alunos culpá-los por alguns de seus problemas. Preocupa perceber que existe um grupo que representa 21,9% de todos os professores que já manifesta esse sentimento algumas vezes, freqüentemente e todos os dias. Quanto aos professores entrevistados, os que acreditam que os alunos não os culpam por seus problemas é proporcionalmente menor que o percentual apresentado por todos os professores, ou seja, 40%. É interessante destacar que 60% desses professores, mesmo que raramente, já expressam esse sentimento de culpa.

Tabela 19 - Tratamento a alguns alunos como se fossem objetos

Níveis	Todos os participantes	%	Participantes entrevistados	%
Nunca	26	81.2	8	80.0
Raramente	4	12.6	-	-
Uma ou outra vez	-	-	-	-
Algumas vezes	2	6.2	2	20.0
Freqüentemente	-	-	-	-
Todos os dias	-	-	-	-
TOTAL	32	100	10	100

FONTE: elaborado pelo autor.

Quanto a esse fator, os dois grupos apresentam resultados bem expressivos e equivalentes, ou seja, 81,2% dos professores que responderam o questionário não admitem o fato de tratar os alunos como objetos. Por parte dos professores entrevistados o percentual chega a 80%.

Tabela 20 - Descaso com o que acontece a alguns alunos

Níveis	Todos os participantes	%	Participantes entrevistados	%
Nunca	15	50.0	1	10.0
Raramente	7	23.3	2	20.0
Uma ou outra vez	2	6.7	2	20.0
Algumas vezes	1	3.3	-	-
Freqüentemente	5	16.7	5	50.0
Todos os dias	-	-	-	-
TOTAL	30	100	10	100

FONTE: elaborado pelo autor.

Dos trinta professores que responderam esse tópico, 50% responderam que se importam com o que acontece com alguns de seus alunos, os outros 50% já manifestam, em diversas escalas, algum descaso. No grupo dos dez professores que foram entrevistados, apenas 10% afirmaram que se importam, em contrapartida, 90% admitem não se importar. O que chama a atenção nos dados, é o fato de 50% dos professores, na escala *freqüentemente*, admitirem que não se importam com o que acontece com seus alunos.

Tabela 21 - Insensibilidade com as pessoas decorrentes do trabalho

Níveis	Todos os participantes	%	Participantes entrevistados	%
Nunca	21	70.0	6	60.0
Raramente	6	20.0	2	20.0
Uma ou outra vez	2	6.7	1	10.0
Algumas vezes	1	3.3	1	10.0
Freqüentemente	-	-	-	-
Todos os dias	-	-	-	-
TOTAL	30	100	10	100

FONTE: elaborado pelo autor.

Trinta professores responderam esse item. Deste total, 70% consideram que não se tornaram mais insensíveis desde que começaram a dar aula. Com relação aos professores entrevistados, o percentual corresponde a 60%.

Tabela 22 - Endurecimento emocional gerado pelo trabalho

Níveis	Todos os participantes	%	Participantes entrevistados	%
Nunca	23	71.9	5	50.0
Raramente	3	9.4	1	10.0
Uma ou outra vez	3	9.4	1	10.0
Algumas vezes	-	-	-	-
Freqüentemente	1	3.1	1	10.0
Todos os dias	2	6.2	2	20.0
TOTAL	32	100	10	100

FONTE: elaborado pelo autor.

Tendo que responder se o trabalho o está endurecendo emocionalmente, o resultado apresentado foi o seguinte: 71,9% (23 em 32) do total de professores afirmaram não sentir o endurecimento emocional. Esse percentual se reduz para 50% quando nos referimos aos professores entrevistados. Nesse grupo observamos um percentual de 30% dos que admitem sentir esse endurecimento emocional decorrente do trabalho freqüentemente e todos os dias.

A partir da aplicação dos parâmetros definidos, os dados em conjunto revelaram os seguintes resultados, no que se refere ao fator exaustão emocional (quadros 2 ao 10): é moderado para elevado o número de participantes que se sentem esgotados ao final do dia; é predominantemente moderado o número dos que se sentem no limite de suas energias; é elevada a quantidade dos que dizem vivenciar o sentimento de exaustão emocional; embora seja predominantemente baixa a quantidade de participantes que se dizem frustrados com o trabalho. Consideramos preocupante os que se apresentam no nível moderado, principalmente entre os dez entrevistados, uma parcela significativa dos professores afirma vivenciar o estresse ao trabalhar com pessoas. O nível moderado e alto é extremamente preocupante entre os professores entrevistados; os níveis moderado e alto predominam dentre os participantes que se sentem esgotados com o próprio trabalho; é bastante elevada a quantidade de professores que sentem o excesso de trabalho no emprego: predomina, nos níveis moderado e alto, o número de participantes que se sentem cansados ao iniciar outro dia de trabalho; apesar de quase 60% dos participantes considerar que o nível de esforço ao trabalhar com pessoas é baixo, 40% deles já sentem realizar este esforço de forma moderada. Dentre os entrevistados, em todos os itens, os índices se apresentaram muito elevados, o que nos faz perceber que a exaustão emocional é um processo que já se encontra em curso.

Analisando o fator motivação do professor para realização do trabalho (quadros 11 ao 18), observamos que a maior parte ainda se sente cheia de energia e estimulada; considera que possui calma para lidar com problemas emocionais; afirma ter capacidade para criar um ambiente tranquilo para os alunos; sente estar influenciando positivamente os alunos; consideram possuir facilidade para lidar adequadamente com os problemas dos alunos; a maior parte sente facilidade para entender o sentimento dos alunos acerca das coisas; admite realizar coisas importantes no trabalho, embora, quando nos referimos aos professores entrevistados, os índices diminuíam em todos os itens, o que nos faz perceber que esses professores já manifestam, de forma preocupante, posturas negativas relacionadas ao envolvimento pessoal no trabalho.

O nível de despersonalização foi verificado nos quadros 17 ao 23. Os resultados coletados foram os seguintes: a maior parte dos professores não se sente culpada em relação aos problemas dos alunos; não admitem (93,8%) tratar os alunos como se fossem objetos; mais de 70% consideram que não manifestam atitudes de descaso com o que acontece com os alunos; quase todos acham que não se tornaram insensíveis desde que começaram a dar aulas e finalmente, 91% acham que o trabalho não os endureceu emocionalmente. Inquieta-nos perceber que, nos sujeitos entrevistados, esses índices apareceram de forma mais aguda, fazendo-os sentir a despersonalização rondando no exercício de seu trabalho e de sua vida pessoal.

De acordo com esses resultados, levantamos o seguinte questionamento: Por que buscar a promoção da saúde no trabalho docente?

Na opinião de Codo (1999), o trabalho docente exige do educador o estabelecimento de um vínculo afetivo e emocional com o objeto de seu trabalho: o aluno. A realização desse afeto é interdita na medida em que a organização do trabalho na escola é complexa e rígida. Dessa forma, por ser um trabalho que exige cuidado e contato direto e excessivo com os outros, pode gerar fortes tensões emocionais.

Codo (1999) reitera que é um trabalho regulado por aspectos profissionais formais, tais como normas, horários e salários. Sendo assim, a relação afetiva investida na tarefa é bloqueada, levando o professor à exaustão emocional. O

endurecimento emocional passa a ser uma estratégia de resistência ao trabalho extenuante. É no trabalho, portanto, que o professor vai encontrar a origem de seu adoecimento.

Os dados mostram as constantes situações de risco vividas pelos professores. Além de fatores subjetivos, podemos mencionar ainda os de ordem institucional que podem precipitar a exaustão emocional: administração insensível à situação do professor, excessiva burocracia, pais omissos, classes superlotadas, falta de autonomia, salários aviltantes, baixa expectativa de ascensão profissional, preparação profissional inadequada, críticas da opinião pública, violência na escola, falta de segurança e ausência de rede social de apoio. Além destas questões, Codo (1999, p.98) argumenta que,

Diferente de muitas profissões, o trabalho do educador reveste-se de peculiaridades que não são levadas em conta, não apenas pela necessidade do estudo continuado, mas também pelas exigências da própria realização das tarefas. O trabalho do professor continua além da sala de aula. Provas devem ser corrigidas, figuras devem ser recortadas para ilustrar os novos conteúdos, exercícios de fixação devem ser 'inventados'. Enfim, as tarefas continuam e nem por isto há uma compensação financeira ou mesmo o reconhecimento social merecido. Se faz bem feito, nada mais que obrigação cumprida; se não, recebe críticas de todos os lados.

Se quisermos entender por que mesmo diante de péssimas condições de trabalho, o professor ainda se sente satisfeito e comprometido com a profissão escolhida, temos que nos debruçar sobre duas questões fundamentais: o que é o trabalho? Qual o seu sentido? Havendo sentido e significado as condições de trabalho e as atitudes do professor passam a ser preditivas umas das outras.

Vimos, ao longo da discussão sobre as condições de trabalho do professor na escola, que, apesar de tudo, como chegam a relatar alguns entrevistados, eles ainda assumem vigorosamente a sua missão. Mas nem todos os professores continuam a caminhada, pois o trabalho os faz sofrer excessivamente. Há os que desistem cansados, abatidos, sem mais vontade de ensinar. Estes professores fazem o que mais gostam e o que mais detestam. É paradoxal, mas as pesquisas que estudam a psicogênese do trabalho na escola (CODO, 1999) demonstraram que os professores que foram levados à exaustão desistiram (fisicamente ou simbolicamente). Estes profissionais perderam a capacidade de perceber a importância do seu trabalho na formação dos alunos, deixando de se envolver e se emocionar com seu trabalho.

Codo (1999, p.271) sustenta que o professor,

Se sentindo pressionado pela vida privada, através da multiplicidade de obrigações, e pouco acolhido socialmente, busca uma alternativa para não sofrer. O trabalho que a princípio se apresenta como uma alternativa viável de relacionamento e suporte social, lhe aparece cheio de demandas. O processo de trabalho envolve aquilo que mais o assusta naquele momento, o afeto. O desgaste aumenta e a exaustão emocional aparece como uma alternativa de desistência, tendo como consequência o outro pólo do conflito, o próprio envolvimento no trabalho. Desta forma, o trabalho já não o protege, mas sim o denuncia.

É no contexto da contradição da organização do trabalho na escola e do próprio trabalho docente que apontamos para a promoção da saúde. Como diz Dejours (1992), o fator nocivo do trabalho não está na dedicação, no empenho, mas nas condições, na organização e na relação que o trabalhador estabelece com seu trabalho.

O trabalho do professor tem demonstrado isso. Na vida diária eles tem que cuidar do seu trabalho, da sua família e de seus negócios. Tem que trabalhar em condições adversas, pois lhes faltam tempo, salário, envolvimento dos alunos e pais, incentivo da direção, material didático atualizado e, em muitos casos, desenvolver seu trabalho em salas de aula sem o mínimo conforto. Tudo isso atinge e incomoda o professor, justificando, ao mesmo tempo, a promoção da saúde no trabalho docente.

Nos diversos contatos que estabelecemos com os professores, nas três escolas públicas onde a pesquisa foi realizada, percebemos o quanto eles assumem a responsabilidade sobre sua saúde mental. Admitem que diante de situações que envolvam exaustão emocional, o recolhimento, a terapia com uso de medicamentos, os acordos paliativos com os alunos ou mesmo a resignação são os recursos que podem fazer com que se sintam melhores e, assim, contornem os obstáculos permitindo-lhes continuar a desenvolver “normalmente” o curso de seu trabalho. Nesse aspecto, concordamos com Oliveira (2005) quando diz que isso é fruto da educação em saúde que tivemos: tradicional, preventiva, behaviorista e individualista. Para ele, esse modelo atinge tanto os indivíduos quanto as organizações.

Oliveira (2005) ressalta que a educação em saúde tradicional é baseada nos princípios da velha saúde pública. Nessa condição, constitui-se em um modelo preventivo de educação em saúde que busca prevenir doenças. Para ele essa

abordagem preventiva trabalha com a idéia de que os modos de vida dos indivíduos são as principais causas da falta de saúde. Sendo assim, os hábitos insalubres são tidos como consequência de decisões individuais equivocadas. Dessa forma, esse discurso, de cunho moral, acaba culpando a vítima pelo seu próprio adoecimento.

A educação em saúde preventiva ignora que os comportamentos são sempre interativos, o que significa que modos de vida são produtos de um ação recíproca de fatores socioculturais e individuais (OLIVEIRA, 2005).

Compartilhamos da idéia de que a educação em saúde é um veículo da promoção da saúde. O espaço escolar deve ser considerado como um ambiente que favoreça a disseminação de idéias e ações que envolvam a promoção da saúde no seu sentido positivo, ou seja, saúde como recursos para uma vida vivida com qualidade, meta que, segundo Oliveira (2005), inclui quatro estágios: a) motivar a reflexão sobre os aspectos da realidade pessoal; b) estimular a busca e a identificação coletiva das causas dessa realidade; c) examinar as implicações dessa realidade e d) desenvolver um plano de ação para alterá-la.

Acreditamos que o diálogo criado em tal contexto resulte numa conscientização coletiva sobre as condições de vida e na compreensão do potencial do indivíduo e do grupo para a promoção de mudanças.

O trabalho docente é completo, é completo demais, como afirma Codo (1999), referindo-se às inúmeras responsabilidades assumidas solitariamente pelo professor no exercício de seu trabalho na escola. Por isso mesmo, constitui-se em ameaça a sua saúde. Os dados desse estudo demonstram como os professores ainda se sentem motivados e comprometidos com o trabalho, ao mesmo tempo em que manifestam concretamente já conviver com a exaustão emocional, que, como já vimos anteriormente, é um dos fatores mais agressivos de *burnout* (CODO, 1999). Isto nos inquieta, pois o trabalho do professor pode, em consequência disso, passar a ser desenvolvido penosamente, fazendo-o cair num vazio e aumentando assim a sensação de desamparo. Dessa forma, o professor desiste do outro, desiste de seu trabalho, desiste do afeto. Entra em *burnout*.

Retornamos à pergunta inicial: por que buscar a promoção da saúde no trabalho docente? Poderíamos respondê-la apontando algumas saídas que envolvam a mobilização individual, coletiva e institucional, ou seja, a participação

dos indivíduos situados no contexto de seu trabalho. Assim, postulamos o argumento de que as práticas sociais de promoção da saúde no trabalho docente devem observar os seguintes princípios:

- Incentivo e fomento de uma rede social intensa e extensa que tenha um papel importante na prevenção de estresse e de outros problemas;
- Reforçar os suportes afetivos sociais que proporcionem, ao indivíduo, condições de desenvolver estratégias de enfrentamento.
- Estimular formas alternativas de humanizar o trabalho vindas dos próprios professores;
- Rever e melhorar a qualidade das relações no contexto do trabalho, gerando a possibilidade de contar com os companheiros em caso de necessidade.

Concordamos com Catrib et al (2003, p.43) quando diz que

A ação educativa, nesta perspectiva, contribui para a formação de sujeitos éticos e cidadãos e para a transformação da sociedade na busca de um mundo mais justo, solidário e humano. Este objetivo apoia-se nos desafios para o educador do terceiro milênio, que valoriza saberes formais e não formais para a promoção humana.

Quando afirmamos que o espaço escolar “deve ser” um espaço de promoção em saúde é porque, ao mesmo tempo em que é marcado pelo conservadorismo, pela resistência às inovações e mudanças, pela rigidez, controle e burocracia, é, também, espaço em que se reconhece, contraditoriamente, a possibilidade de instauração de um processo participativo, que venha contemplar uma relação igualitária entre seus atores e que seja reconhecido o valor do outro no diálogo estabelecido.

4.3 Compreensão das Representações Sociais dos Professores a partir da análise de seus discursos

4.3.1 Representações sociais da motivação para atuar na docência

Considerando a análise de conteúdo dos discursos, ficou evidente que os sujeitos constroem representações sociais da motivação para atuar na docência em torno dos seguintes núcleos de significados: gosto pela profissão, obrigação, apego e realização.

Gosto pela profissão. Esse núcleo de significação foi apresentado por 4 (40%) dos entrevistados. Foi observado esforço em explicitar o significado da decisão tomada, geralmente associada a uma escolha firme e equilibrada. Esse núcleo de significação ainda envolve as interações com as pessoas e possibilidade de, enquanto educador, poder ajudar os outros:

A minha profissão foi escolhida a dedo. Realmente eu gosto muito de ensinar, eu gosto muito de me relacionar com as pessoas... (professor 4/12 anos de docência)

A parte profissional, é a minha profissão, sou professor, é minha formação e também pelo fato de acreditar que a educação é um modo de contribuir... de ajudar. (professor 9/10 anos de docência)

Obrigação. Essa idéia significativa apareceu no discurso de 3 (30%) entrevistados, que revelaram ser o trabalho uma obrigação, uma questão de sobrevivência que todo profissional deve assumir. Desse modo, o trabalho docente é algo que deve ser abraçado e cumprido:

Tem várias razões. O trabalho faz parte da sobrevivência de todo mundo, certo?... (professor 8/22 anos de docência)

Há razões. É porque a gente abraçou esta profissão, a gente tem que cumprir com as obrigações dela. As razões, realmente, é a responsabilidade que a gente tem para como cumprir com os compromissos. (professor 6/26 anos de docência)

Outra idéia que aparece fortemente nesse núcleo de significação é o de motivação financeira:

O que me faz vir trabalhar é a motivação financeira. (professor 10/16 anos de docência)

Apego. Essa unidade de idéia significativa foi expressa por 2 (20%) dos entrevistados. Transmite a idéia de apego afetivo ao trabalho que, por sua vez, representa tudo na vida e que, apesar dos contratempos, é uma escolha que valeu a pena:

Trabalho para mim é tudo na minha vida, certo? Me preenche em tudo. (professor 7/23 anos de docência)

É minha profissão e apesar de tudo eu gosto dela. Foi a que escolhi. (professor 5/7 anos de docência)

Realização. Essa unidade de significação foi identificada e 1 (10%) participante refere-se à realização como pessoa e à idéia de um fazer que tem grande utilidade:

Para mim este trabalho representa a satisfação de se realizar como gente. Saber que estou fazendo alguma coisa de útil. (professor 1/20 anos de docência)

A elaboração dos significados relativos à motivação para atuar na docência surge em torno dos núcleos de sentidos contidos nas seguintes categorias de análise: gosto pela docência, obrigação, apego e realização. Para a maioria dos entrevistados (40%), o significado da motivação está relacionado ao gosto pela docência. Podemos admitir, a partir daí, que o ato de ensinar é carregado de significações imaginárias. A idéia da docência como amor, entrega, doação e vocação ainda tem forte apelo simbólico entre os professores entrevistados.

Oliveira (2000) ressalta que a origem desses sentidos pode ser atribuído à questão de gênero. Seriam esses sentidos advindos de um certo imaginário sobre o feminino, que contém representações sobre a mulher como ser naturalmente indicado ao cuidado com crianças. Sendo assim, a docência torna-se uma extensão da atividade fundamental: a maternidade. No discurso dos professores, percebemos uma forte presença do apelo à relação com o outro e pelo fato de, através da educação, poder ajudar, cuidar e contribuir.

Embora a profissão de professor, como comenta Codo (1999), tenha passado por um processo gradual de desfeminização, a atividade de educar exige do educador o estabelecimento de um vínculo afetivo e emocional com o objeto de trabalho: o aluno.

O gosto pela profissão é, portanto, a representação de uma profissão que busca resgatar algo perdido no passado: a imagem pública do educador valorizado no imaginário social. Concordamos com Codo (1999), quando diz que, no passado, dizer “eu sou professora ou professor” trazia à tona uma identidade carregada de orgulho profissional. A profissão de educador tinha prestígio social. A valorização da profissão conduzia ao importante papel atribuído à educação na integração social e nos esforços destinados a produzir uma identidade nacional.

Entretanto, os professores falam de sua profissão de forma saudosista. O que observamos nos discursos foi a presença de outros núcleos de significação representados pela obrigação, apego e realização.

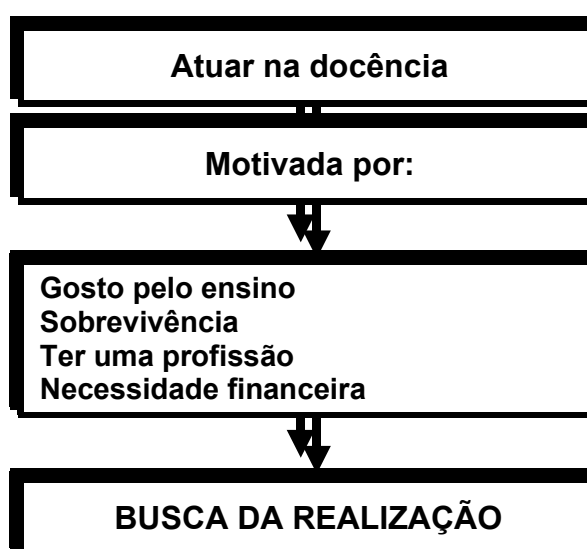
Ter que cumprir a tarefa supõe um compromisso de caráter moral para quem realiza. Na opinião de Contreras (2002), este compromisso ou obrigação moral confere à atividade do professor um caráter que se situa acima de qualquer obrigação contratual que possa ser estabelecida na definição de emprego. Por isso,

as unidades apego e realização foram idéias presentes nos discursos dos entrevistados, pois, acima das conquistas acadêmicas, o professor, apesar de tudo, está comprometido e abraçado com sua profissão, dando sentido ao seu trabalho e se sentindo responsável por seus alunos, mesmo sabendo que isso costuma causar tensões, dilemas e decepções.

Este aspecto moral do ensino está muito ligado à dimensão emocional presente em toda relação educativa. Na verdade, como diz Contreras (2002), “sentir-se compromissado ou obrigado moralmente reflete este aspecto emocional na vivência das vinculações com o que considera valioso”.

Desse modo, nos discursos apresentados pelos sujeitos da pesquisa, o gosto pela profissão consiste em uma unidade de significação estruturante, assumindo um significado de outros elementos constitutivos da representação social. Por meio dele, os outros elementos de representação adquirem sentido e valor. O núcleo de significação, no caso gosto pela profissão, determina a natureza dos elos, fazendo conexão entre os outros elementos de representação, ou seja, por gostar da profissão, o indivíduo sente uma obrigação moral, apega-se e realiza-se. Nesse sentido, o gostar da profissão consiste no elemento unificador e estabilizador da representação social da motivação para atuar na docência, como mostra a figura 1.

Figura 1 - Representações sociais sobre motivação para atuar na docência



Em síntese, as representações dos professores em relação à motivação para atuar na docência demonstram que os principais fatores que os levam a realizar seu trabalho, se analisados, não lhes possibilitam a concretização de suas aspirações. O gosto pelo ensino e a vontade por ter uma profissão têm estreita ligação com o desejo de valorização pessoal e profissional que, no caso do professor, ficam somente no plano dos desejos e das expectativas. Em condições reais, o trabalho não lhes garante condições dignas de sobrevivência em função dos baixos salários, da excessiva carga de trabalho e da impossibilidade de estabelecer os vínculos afetivos essenciais à realização de sua tarefa. Se considerarmos que a motivação para atuar se torna fragilizada, a tarefa do professor fica comprometida pela impossibilidade de se realizar.

4.3.2 Representações sociais do significado do trabalho na escola

Em relação ao modo como os sujeitos entrevistados percebem o trabalho que realizam na escola, foi possível observar que, quando tentaram explicar, acabaram manifestando sentimentos e significados contraditórios. Foram identificadas as seguintes idéias que foram organizadas em núcleos de significado referentes a decepção, dificuldades e desânimo em torno das quais as representações sociais do significado do trabalho na escola são elaboradas.

Decepção. Essa unidade foi apresentada por 5 (50%) entrevistados envolvendo a falta de perspectiva quanto ao retorno esperado, à alternância vivida entre situações gratificantes e decepcionantes e à angústia:

É um sentimento muito contraditório por parte do retorno do aluno, não tenho motivação nenhuma, sem perspectiva. O desenvolvimento discente é de baixo nível. Às vezes a gente fica extremamente decepcionado com isto. (professor 7/23 anos de docência)

É variado. Às vezes me sinto muito gratificada e às vezes me decepciono um pouco. Ocorrem satisfações e decepções. É relativo. (professor 3/06 anos de docência)

Prá mim é decepcionante, é angustiante... (professor 1/20 anos de docência)

Dificuldades. As dificuldades e obstáculos apareceram nos discursos de 3 (30%) dos sujeitos. As explicações para essas dificuldades são atribuídas à situação em que vive o magistério, o trabalho que não dá retorno e a falta de recursos.

Associar as dificuldades ao trabalho e ao poder público para dar-lhe sentido é uma forma de evitar a ansiedade e manter o auto-respeito.

Sinto a situação do magistério muito difícil hoje, a gente sabe que os investimentos públicos são muito escassos, então quer dizer, o sucateamento da educação é uma realidade, o que torna mais difícil, e que poderia ser melhor, mais fácil. (professor 4/12 anos de docência)

Aqui nós temos uma responsabilidade maior por que nós estamos formando professores, mas eu sinto o trabalho não está rendendo, tem algo que não está funcionando, tem algo errado. (professor 9/10 anos de docência)

O sentimento é de satisfação por um lado, mas por outro lado a gente se sente pouco recompensado ou vê que as coisas não tão indo como deveriam ser, quer dizer, o lado pessoal existe insatisfação, poderia ser muito melhor. Então é muito difícil, é bom mas ao mesmo tempo é muito difícil. (professor 8/22 anos de docência)

Desânimo. O desânimo foi apresentado como núcleo de significação importante nas representações relativas ao significado do trabalho docente na escola, tendo sido observado na fala de 2 (20%) sujeitos. Sugere, portanto, o trabalho do professor como uma atividade alienada e solitária:

Antes eu tinha a concepção de ajudar alguém, hoje eu percebo que a sociedade está tão desorganizada, o povo está tão alienado que é um desânimo total entrar em sala de aula hoje. (professor 10/16 anos de docência)

É mais a força de vontade do professor. Não temos apoio, não temos praticamente ninguém, é o professor só em sala. (professor 5/07 anos de docência)

Dentre as formas de representar o significado do trabalho na escola, a decepção aparece de modo significativo em 50% dos entrevistados. Essa unidade de significação remete à idéia do trabalho como “deve ser” e o que poderia ser mencionado como a “realidade do trabalho” (DEJOURS, 1992).

O trabalho como “deve ser”, segundo Dejours (1992), é aquele pensado e planejado. Diz respeito aos procedimentos didáticos corretos, aos métodos, à utilização criteriosa dos recursos de ensino, ao funcionamento da organização escolar, as suas normas, à distribuição de cargos e funções, às relações com os pais e alunos. Já a “realidade do trabalho” compreende o cotidiano em si, ou seja, os aspectos que intervêm na configuração do cotidiano escolar, tais como as relações com os colegas, os recursos que a escola possui, os problemas singulares da instituição, como a indisciplina e o tipo de gestão adotado.

Há uma dicotomia entre o trabalho idealizado e o trabalho realizado pelo professor, gerando uma expectativa negativa com relação à situação vivida. Para o professor, sentimentos contrários já ocupam espaços relevantes em sua concepção e trabalho. O trabalhador passa a conviver com a satisfação e com a decepção e, ao

mesmo tempo, com a idéia de que ser professor não compensa mais. Codo (1999) ressalta que, por mais que os professores tentem, acreditem que os resultados possam ser diferentes, pouco ou nada lhes é reconhecido. Conhecemos a realidade do trabalho nas escolas públicas, mas o esforço dos professores não é geralmente reconhecido, ou é muito pouco reconhecido.

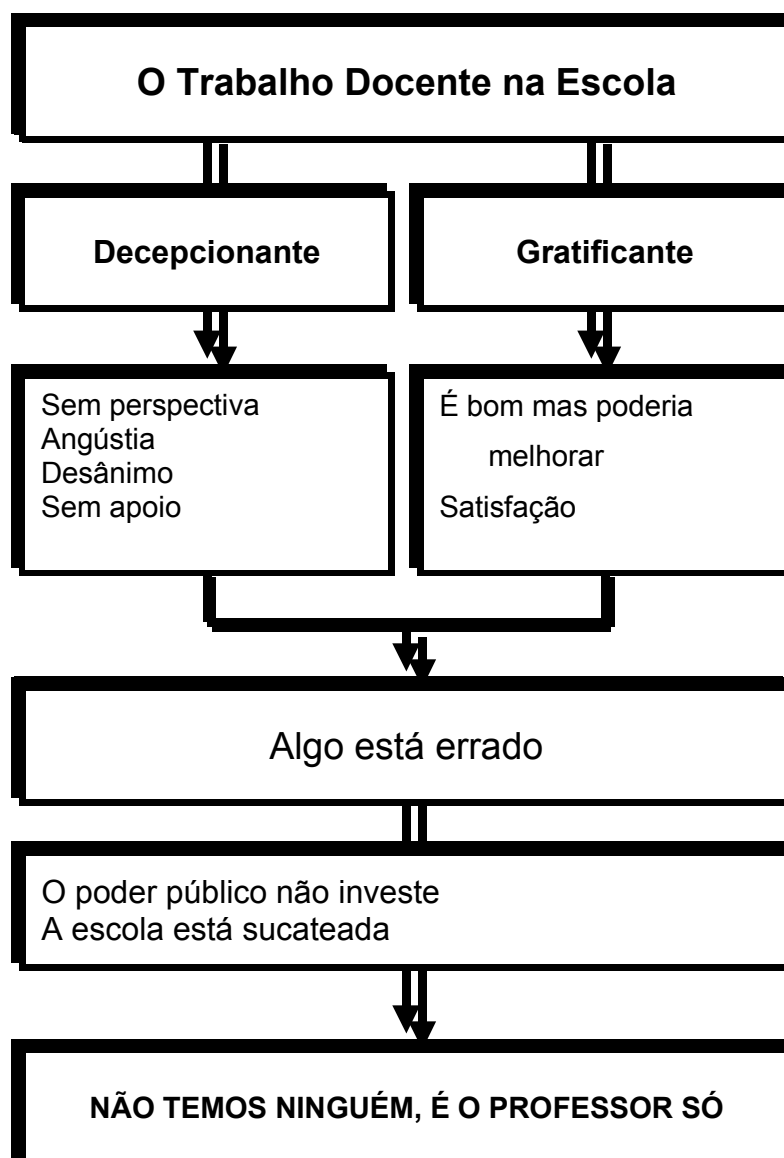
Dificuldade, como unidade de significação, foi mencionada por 3 (30%) entrevistados. Reconhecendo a situação da escola pública quanto às dificuldades, Codo (1999) afirma que as instituições de ensino público, no que diz respeito às condições para a realização do trabalho do professor, constituem-se nas piores organizações disponíveis no mercado. Nelas se trabalha muito para se ganhar pouco.

Um dos professores, referindo-se ao significado do trabalho na escola, afirmou que algo estava errado. Acertou em cheio: salário pela metade do que paga o mercado; carreira sem grandes possibilidades de ascensão; falta de condições básicas para o exercício da profissão; reconhecimento social baixo combinado com alta responsabilidade e uma burocratização excessiva.

Nessas condições, as dificuldades associadas à situação do magistério são decorrentes da inoperância do poder público. Temos aí a objetivação da representação do conceito de “público”, no Brasil, seja na área de educação seja na saúde, ou em outros serviços igualmente destinados à população. A objetivação que se faz real e que é produzida socialmente.

Nesse sentido, concordamos com Franco (2004), quando afirma que não é desprezível considerar o fato de que essa representação de público, ancorada de vários elementos do que falta ter, do que falta fazer, funciona como negação sempre presente, do não reconhecimento de ações importantes para a melhoria das condições de ensino. Ela consolida uma visão de contínuo descaso do poder público para com a educação, o que repercute em atitudes e comportamentos na escola, na sala de aula e no trabalho do professor (fig.2).

Figura 2 - Representações sociais do significado do trabalho na escola



Não é por acaso que, ao se exaurir, os professores desenvolvam um sentimento de decepção, desânimo e solidão, como se nada, nunca, pudesse ser diferente, gerando uma atmosfera pouco receptiva a inovações, mesmo que interessantes e necessárias.

4.3.3 Representações sociais sobre o ambiente escolar.

Quanto à maneira como os entrevistados percebem o ambiente escolar, foi possível identificar categorias extremamente contraditórias: é bom e problemático.

Minha vida. Os dados colhidos nas entrevistas demonstram que a maioria dos participantes (7 em 10, ou 70%), considera o ambiente escolar como um espaço de convivência. Os discursos indicam que, por ser um ambiente onde os docentes passam uma grande parcela de seu tempo, a presença de interação, amizade e companheirismo deve prevalecer:

Atualmente estou num ambiente muito bom. Existe Coleguismo, existe interação e de uma forma que dá para preencher o todo, de uma pessoa. É minha vida, só pretendo sair daqui quando me aposentar. (professor 7/23 anos de docência)

O ambiente é bom. Aqui a gente faz amizade, a gente tem os colegas, tem os funcionários, faz parte realmente do dia-a-dia da gente, é a vida da gente. (professor 2/22 anos de docência)

Tranquilo... Não é um ambiente estressante. É um ambiente onde existe uma relação de companheirismo, passo muito tempo aqui e não tem nenhum percalço. (professor 4/12 anos de docência)

Problemático. Apesar de a escola ser considerada pela maioria dos sujeitos da pesquisa como um bom ambiente, em que prevalece a convivência, 3 (30%) dos participantes sinalizam também para os problemas relacionados às condições da escola e ao tumulto na sala de aula:

Eu acredito que as escolas estão sem condições muitas vezes de receber o aluno, certo? O ambiente escolar é tumultuado, na sala de aula se deve ter muito controle para poder suportar aquela conversa paralela quase que incontrolável e você não adianta mandar mais para fora, tirar o aluno de sala, porque o problema não é solucionado. (professor 9/10 anos de docência)

O ambiente não é bom na sala de professores, na sala de aula a gente procura ser profissional e esquecer toda a problemática existente fora da sala de aula, para que não passe aquilo pro aluno mas eu acredito que de uma certa maneira a gente acaba passando um cansaço, um estresse, uma falta de paciência. (professor 10/16 anos de docência)

A expressão *minha vida* dita por 7 (70%) participantes da pesquisa sinaliza para sentimentos referentes a comodismo e conforto. Tida pelos professores como um ambiente de interações, amizade e companheirismo, a escola passa a ser considerada como refúgio: o bom da escola são os momentos de interação entre os colegas, preferencialmente antes do início das aulas e no intervalo entre elas.

A concepção de *minha vida* remete à idéia de alienação, já que a vida dos professores é muita turbulenta. A média da carga de trabalho diária entre os professores entrevistados é de 9,7 horas. Nesse rojão o professor tem muito pouco

tempo para interagir, pois todo o seu tempo é destinado ao trabalho. Mesmo nos poucos momentos de lazer e descanso, o professor se reabastece captando energia emocional e afetiva exigida para a realização do seu trabalho em seu próprio ambiente, por mais conturbado que ele seja.

Os entrevistados manifestaram sentimento de afeto pelos alunos, embora as aulas representassem tumulto e indisciplina. Um dos participantes disse, de forma reticente, que a escola não era um ambiente estressante e não tinha nenhum percalço. Se isso aparentemente não acontece, é graças mais uma vez a dedicação do professor, pois tem tudo para ser. Codo (1999) sustenta que, pelo professor ter como tarefa a preparação do futuro do outro, sendo eles próprios os depositários da confiança dos alunos, na esperança de um futuro melhor, seus respectivos trabalhos, independente das condições em que são realizados, guardam o peso desta importância.

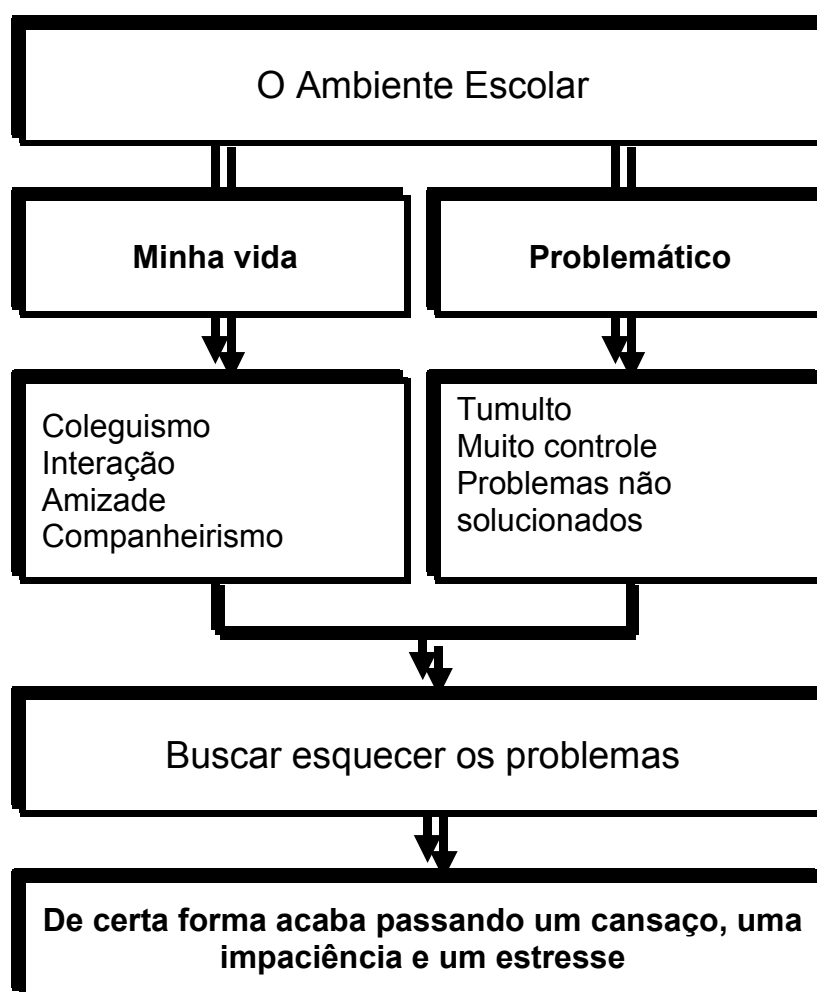
Codo (1999) ressalta que se atribui, socialmente, uma importância indiscutível à educação. Os professores fazem da escola uma extensão da família, assumindo algumas vezes o papel de conselheiros, amigos e confessores, não somente para os alunos, mas também para os próprios companheiros de trabalho. Compreendemos o motivo pelo qual o professor, ao falar sobre o ambiente escolar, expressou-se de forma reticente. Apesar de todo o esforço para preservar o ambiente propício ao trabalho, nada disso se transforma em recompensas concretas: prêmios por produtividade e abonos salariais são mecanismos ainda fora dos programas do Serviço Público.

Além destas questões, Tardif e Lessard (2005), relatam que o trabalho do professor é repartido e realizado apresentando rotinas organizacionais que se estabelecem através do tempo. Dentro do espaço escolar, as pessoas realizam diversos tipos de relações mais ou menos formalizadas. A escola é, portanto, um espaço onde se expressam as tensões, negociações, colaborações, conflitos e onde os objetivos são vastamente simbólicos. Há na escola toda uma codificação que deve ser compreendida e uma burocratização que ritualiza o trabalho dos que nela trabalham.

De acordo com alguns discursos, as representações sociais sobre o ambiente escolar foi expressa por 3 (30%) dos entrevistados como problemática.

Para esses sujeitos, a escola não está em condições de receber os alunos e o professor deve ter muito controle para suportar o “tumulto” e a “indisciplina”. Para os que manifestaram esse sentimento, apesar do controle e autocontrole, o indivíduo acaba expressando o cansaço, a impaciência e o estresse (fig.3).

Figura 3 – Representações sociais sobre o ambiente escolar



Esta é a situação vivida por quem já chegou ao limite e vê a saúde mental ser seriamente ameaçada. Nesse sentido, a relação problema/estresse está inserida na área da diversidade sobre o ambiente escolar, pois reflete o aspecto subjetivo da vivência nesse ambiente.

4.3.4 Representações sociais da organização do trabalho

Quanto ao modo como os sujeitos vêem a organização do trabalho escolar, foram identificadas as seguintes unidades de significação: desestímulo, pressão e precariedade.

Desestímulo. No discurso de 3 (30%) dos sujeitos ficou visível a idéia de desestímulo em razão das dificuldades pelas quais as escolas públicas passam, desrespeito, sobrecarga, falta de valorização e de reconhecimento do trabalho do professor:

Por mais que a direção e coordenadores tentem fazer com que a coisa funcione, a gente percebe precariamente e eu sinto que o ambiente de trabalho fica, de uma certa forma, desestimulado. (professor 1/20 anos de docência)

Eu sinto os professores desestimulados, por vários motivos: a própria escola não respeita o professor, sobrecarrega o professor. (professor 2/22 anos de docência)

O professor se doa, mas o aluno não, principalmente da escola pública. As cobranças são muitas. Tudo cai nas costas do professor. O professor não é reconhecido e valorizado e com o tempo perde o prazer de trabalhar, de desenvolver um trabalho da melhor maneira possível. Sente a desmotivação, a auto-estima vai lá pra baixo. (professora 4/12 anos de docência)

Pressão. A pressão decorrente do descaso dos alunos, da impossibilidade de errar e das exigências do trabalho foi apresentada como núcleo de significação importante nas representações relativas à organização do trabalho na escola, tendo sido observada no relato de 3 (30%) sujeitos:

O professor vai com medo prá sala de aula, por que o aluno não quer mais permitir que o professor trabalhe. Porque a sala de aula virou um lugar de lazer, o aluno quer brincar, quer se divertir. (professor 9/10 anos de docência)

O professor não pode errar, por incrível que pareça. O aluno erra com o professor várias vezes, mas se o professor errar ele perde a razão. Mas por conta de que? Por conta do excesso de trabalho. É muita chateação. (professora 5/7 anos de docência)

Os alunos, muitas vezes não têm em casa estrutura familiar, e querem um pai e uma mãe no professor, e o professor, estressado de tanto trabalho muitas vezes sem condições de dar o feed back, o retorno que a escola e que o aluno exige. Eles exigem do professor, na verdade eles não pedem, eles exigem. (professor 10/16 anos de docência)

Precariedade. A qualidade das condições de trabalho e da estrutura administrativa foram mencionadas nos discursos de 2 (20%) entrevistados:

A qualidade poderia ser muito melhor, muito mais prazerosa, se as condições dos professores fossem melhores. (professor 2/22 anos de docência)

Muito relativo, é muito relativo isso aí, as más condições de trabalho ocorrem, atualmente pela própria estrutura administrativa. (professor 7/23 anos de docência)

As falas sinalizam também para uma visão negativa do trabalho na escola, marcada pelo adoecimento da rede pública de ensino e pela desunião presente entre os professores:

A escola é ótima, mas a rede pública de ensino está doente. (professor 3/6 anos de docência)

O professor vai para a sala de aula cheio de problemas, então o ambiente entre os professores é negativo por esse lado e também a classe parece que é bem desunida e pouco se fala. (professor 6/26 anos de docência)

A representação social da organização do trabalho na escola parece estar ancorada no conhecimento do senso comum, característica de nossa sociedade e que se evidencia em grande parte dos discursos. Vale ressaltar o entendimento que se tem sobre o tema. Conforme Franco (2004), a ancoragem desempenha um papel fundamental no estudo das representações sociais e do desempenho da consciência, uma vez que se constitui na parte operacional do núcleo central e em sua concretização, mediante apropriação individual e personalizada por parte de diferentes pessoas constituintes de grupos sociais diferenciados. A ancoragem consiste no processo de integração cognitiva do objeto representado para um sistema de pensamento social existente e para as transformações, histórica e culturalmente situadas, implícitas em tal processo.

As diversas maneiras de expressar o significado da organização do trabalho referem-se à especificidade do ambiente de atuação e ao modo como os sujeitos adquiriram esses conhecimentos, uma vez que os conhecimentos determinados culturalmente não são isolados no tempo e no espaço, ao contrário, são re-elaborados de acordo com as vivências individuais.

Neste sentido, o descontentamento do professor em relação à organização do trabalho na escola se manifesta por meio de três categorias: desestímulo, pressão e precariedade. O desestímulo está associado à idéia de que a escola não respeita o professor, que o sobrecarrega com cobranças demasiadas, fazendo-o perder o prazer de trabalhar.

A idéia de pressão se manifesta pelo sentimento de medo da sala de aula, que, em vez de lugar de estudo, como quer o professor, passou a ser local de brincadeira e diversão por parte dos alunos. Nesta unidade de significação, o descaso e a indisciplina do aluno foram referências para designar o excesso de trabalho. Outro aspecto foi a exigência da instituição com relação a um trabalho organizado para todos, mas que somente um é responsabilizado pelo que acontece de errado. Na opinião de Tardif e Lessard (2005), as interações cotidianas entre os professores e os alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola. Essas relações, antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer relações entre trabalhadores e seu 'objeto de trabalho'.

Analisando a condição do professor como ser humano, Codo (1999) diz que não é possível investir somente a energia física quando se realiza um trabalho; embora o aluno seja objeto do trabalho do professor, a relação não é nem pode ser meramente objetiva. Ali estão depositados suas alegrias, suas insatisfações, suas queixas e sonhos, enfim, a subjetividade que carrega consigo em todos os momentos da realização de sua tarefa.

Na realidade, os professores têm motivos de sobra para estarem insatisfeitos. Grande parte tem mais de um emprego. Cumprem dois ou três contratos semanalmente para receber um salário decente. Tendo que dar conta de tantas tarefas, de se manter eficaz, de ser responsabilizado pelo sucesso e fracasso escolar dos alunos, em meio a um excessivo controle e à burocratização dessa tarefa, não é de se admirar que seja levado à exaustão emocional e a desmotivação para a realização do conjunto de tarefas que lhe é atribuído pela instituição escolar.

Buscando compreender o trabalho docente no núcleo da organização do trabalho na escola, nos apoiamo-nos estudos de Tardif e Lessard (2005). Para estes autores, a escola é uma organização central da sociedade industrial e aos Estados Nações que reproduz no plano de sua organização interna um grande número de características tiradas do mundo usineiro e militar do Estado. Vejamos: ela trata uma grande massa de indivíduos de acordo com os padrões uniformes por um longo período de tempo; submete os indivíduos a regras impessoais, gerais, abstratas fixadas por leis e regulamentos; estabelece um sistema de vigilância, de punições e recompensas e, por fim, o trabalho escolar de seus agentes é padronizado, dividido, planejado e controlado.

Tardif e Lessard (2005) afirmam que no Brasil, como em outros países, a evolução do ensino caracterizou-se pelos seguintes aspectos: introdução de controles burocráticos na gestão do trabalho docente; atitude prescritiva quanto às tarefas e conteúdos escolares; medidas de eficiência e controle cerrado do tempo; currículo denso e fragmentado; excesso de turnos que não permitem aos professores conhecer seus próprios alunos; execução de múltiplas tarefas que nem sempre têm relação entre si e crescimento da burocracia dentro das próprias tarefas do dia-a-dia. Essas características geram inúmeros obstáculos à profissionalização do trabalho docente. Como exemplo podem ser mencionados: a pouca valorização acompanhada da perda de prestígio profissional; a diminuição da autonomia

docente; a formação profissional deficiente, dispersiva e pouco relacionada ao exercício concreto do serviço; a reduzida participação na vida escolar; a resistência dos estabelecimentos escolares à realização de reformas; os professores são fechados em suas classes, não tendo nenhum controle sobre o que acontece fora delas além de privilegiar práticas marcadas pelo individualismo.

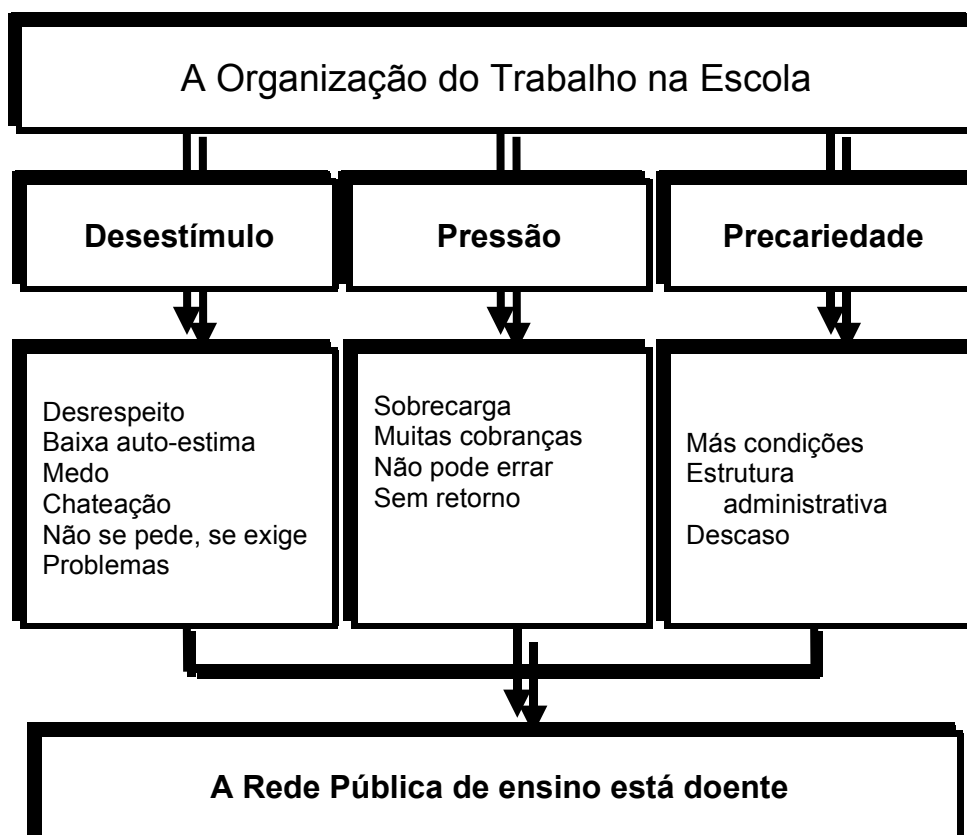
Os autores comentam que as visões normativas e moralizantes presentes na organização do trabalho escolar têm suas raízes na cultura religiosa da profissão de ensinar, orientada por uma ética do dever e fundamentada na obediência cega e mecânica a regras codificadas pelas autoridades escolares. Por muito tempo, ensinar foi sinônimo de obedecer e fazer obedecer. O discurso filosófico do século XVIII interpretava a educação como um instrumento de emancipação coletiva e atribuíra ao professor a missão de instruir o povo, formar cidadãos esclarecidos à luz da instrução e do conhecimento.

Quanto ao poder público, nos séculos XIX e XX, investiu massivamente no campo educativo e tratou os professores como um corpo do Estado e a serviço da nação. A obediência é resgatada juntamente com a capacidade de compreendê-la e interiorizá-la como cidadãos responsáveis. Atualmente as visões normativas e moralizantes do trabalho do professor dão lugar à retórica dominante da cientificidade e da administração: eficácia, gestão, estratégia, melhoria, rendimento, medida, desenvolvimento, excelência, competência, sucesso, especialidade são palavras-chave desses novos poderes simbólicos.

O professor não é somente agente da instituição escolar. Tardif e Lessard (2005) ressaltam que não é compreendendo simplesmente as funções que executam neste ambiente que compreenderemos sua ação. O professor é também ator, pois investe em uma ação dando sentido e significado a ela.

Foi possível observar, nas entrevistas, a construção de significados negativos sobre a organização do trabalho na escola. Um dos sujeitos da pesquisa afirmou que a rede pública de ensino está doente. Temos aí a objetivação, novamente representada no conceito de “público” que aferimos de maneira geral: descaso, negação e negligência. Neste processo é verificada a integração dos elementos do conhecimento científico a uma realidade do senso comum (fig.5)

Figura 4 – Representações sociais da organização do trabalho



Na percepção dos professores, a organização do trabalho na escola tem sido sinônimo de desestímulo, pressão e precariedade, que por sua vez, tem se manifestado na tarefa do professor de várias formas. É comum ouvir em seus relatos expressões como desrespeito, sobrecarga e descaso. Para eles as coisas não funcionam corretamente e isso é decorrente do controle extenuante, das más condições de trabalho e da estrutura administrativa excessivamente burocratizante.

4.3.5 Representações sociais sobre o enfrentamento da exaustão emocional

A perspectiva de enfrentamento da exaustão emocional consiste em uma das preocupações deste estudo, e em relação a este objetivo, identificamos 3 categorias: recolhimento, ser artista e aprender a conviver.

Recolhimento. A maioria dos investigados, 5 (50%), acredita que o enfrentamento à exaustão emocional pode acontecer por meio de uma parada para reflexão ou mesmo para reprogramar tudo ou solicitando ajuda:

Paro para refletir e não agir muito com a emoção. É difícil perder o controle pois tenho muito cuidado com isso. (professor 3/6 anos de magistério)

Normalmente eu dou uma parada. Uma parada para repensar ou programar tudo de novo para não tomar nenhuma atitude precipitada e tem dado certo. (professor 2/22 anos de magistério)

Há quem se utilize de momentos de introspecção e espiritualidade para relaxar:

Me recolho. Me recolho no espaço em que a escola oferece. Ali tem uma área de jardim, eu me recolho para baixar todo o sentimento, a parte emocional. Relaxo um pouquinho, às vezes vou até a capelinha e volto a minha atividade de forma que tenho que cumprir, os horários, então? É dessa forma. (professor 7/23 anos de magistério)

Há aqueles que acreditam que um acordo com os alunos deve ser estabelecido no sentido de superar o cansaço e a saturação:

Se estou exausto totalmente então, se eu estiver em sala de aula, sou franco com os alunos, abro o jogo com eles. Digo que estou sem condições de continuar, a gente dá uma parada naquele momento, então nós entramos num acordo: nós podemos fazer uma atividade em sala, ou, no caso, se for uma última aula, a gente libera um pouco mais cedo. Por que aí também os alunos estão cansados. Não tem nada pior para os alunos do que um professor saturado. (professor 9/10 anos de magistério)

Ser artista. Apesar do cansaço e dos conflitos impostos pela exaustão emocional, 3 (30%) participantes da pesquisa revelaram dar uma de artista e não se deixar abater pelo estresse. Há quem prefira esquecer o estresse mesmo admitindo vivenciar a exaustão:

Eu simplesmente dou uma de artista. Eu não deixo me abater pelo estresse, pela cansaço. Eu dou uma de artista. O professor é um artista. Eu sempre me transformo, não deixo me abater pelo cansaço, pelo estresse. (professor 6/26 anos de magistério)

Não tenho estresse. No final do ano fico exausta, sobrecarregada. Não vejo a hora de tirar férias. Quando estou exausta não sei o que faço, é compreender que é assim mesmo. Faz parte como qualquer profissão. (professor 5/07 anos de magistério)

Por que eu trabalho trezentas e tantas aulas. Como é que a gente chega em sala de aula, quer dizer, o clima é o mais desfavorável possível. Então a gente na sala de aula tem que ser um artista pra esquecer todo o estresse que vem de fora. Mas graças a Deus eu tenho mantido a calma, apesar de que, em algumas raras vezes, a gente perde a calma. (professor 10/16 anos de docência)

Aprender a conviver. Para apenas 1 (10%) entrevistado, o enfrentamento à exaustão emocional pode ser amenizado e com o tempo se aprende a conviver com ela:

Eu acho que a gente, pela questão de convivência, de tempo, a gente aprende a conviver com certos momentos, quer dizer você pode, vamos dizer assim criar algumas situações que amenizem, né? O cansaço do professor é constante, a gente vive

cansado, quem trabalha, principalmente á noite, vive sempre cansado e tem que aprender a conviver com isso, não tem outra saída. Você não vai fechar, correr e deixar aí. Tem que seguir em frente. (professor 2/22 anos de magistério)

Um dos participantes acredita que é preciso ter autocontrole e recorrer ao uso de medicamentos para poder agüentar:

Apesar de eu me considerar uma pessoa doente, eu estou fazendo até tratamento psiquiátrico, eu me considero muito controlado, mas ultimamente, eu peguei, assim, no ombro de um aluno, sabe? Eu estou tomando remédio prá poder agüentar. (professor 1/20 anos de magistério)

Para 5 (50%) dos entrevistados o significado do enfrentamento à exaustão emocional está relacionado a atitudes de recolhimento diante da situação. Podemos inferir daí que, sendo difícil ainda definir e identificar o conceito de enfrentamento, pertencente à ordem do não-familiar e tudo que é desconhecido, segundo Moscovici (2004), motiva as pessoas a criar representações sociais.

Percebemos, a partir dos relatos dos entrevistados, a presença de soluções individuais para enfrentar momentos de exaustão emocional. Ao mesmo tempo que não foram registrados nos discursos dos participantes a presença do apoio institucional, familiar e social. Fazer menção às estratégias de enfrentamento da exaustão emocional para os professores foi como se pisássemos em um território desconhecido para eles. A reação foi de quem não tem tempo para ficar exausto e tampouco para enfrentar a exaustão, mas ao mesmo tempo foi a reação de quem tem que admitir que a exaustão é presente em sua vida.

O enfrentamento é um termo que possui várias definições, que podem ser agrupadas de acordo com Gimenez (1997), como aquilo que demanda do sujeito respostas a situações estressantes, que podem ser tanto de cunho externo, que são as vivenciadas socialmente, quanto de cunho interno, que estão circunscritas à vida emocional dos sujeitos.

Entendemos a organização do trabalho escolar como geradora de momentos estressantes da vida dos professores que têm de vivenciá-los. Esses momentos podem despertar nos participantes deste estudo ações e comportamentos de enfrentamento, como o recolhimento, o ser artista e o aprender a conviver.

O recolhimento como estratégia de enfrentamento foi verbalizado pelos professores dois, três, sete e nove. Esses entrevistados demonstraram tranquilidade, espiritualidade e necessidade de controle da situação.

O recolhimento para enfrentar a exaustão emocional pelos participantes, provocada pelo trabalho excessivo, foi importante para fornecer-lhes tranquilidade, mas, também, esteve relacionada a comportamentos de isolamento, introspecção e à necessidade de controle.

Na discussão teórica realizada por Codo (1999), o autor argumenta que a tensão entre a necessidade de estabelecimento de um vínculo afetivo e a impossibilidade de concretizá-lo é uma característica dos trabalhos que envolvem cuidado. Assim, o desgaste afetivo intenso, promovido pelas exigências da organização do trabalho, leva a um sentimento de exaustão emocional.

Codo (1999) reitera que esse esgotamento é representado pela situação na qual os professores, mesmo querendo, percebem que não podem dar mais de si afetivamente. É uma situação de total exaustão da energia física e mental, ressaltando que o professor nesta situação se sente totalmente exaurido emocionalmente, devido ao desgaste diário ao qual é submetido em situação de trabalho.

O experimentar o recolhimento corresponde ao momento em que o indivíduo se encontra consigo mesmo e com sua espiritualidade. Essa vivência, entretanto, é realmente significativa se aflorar do relaxamento toda a energia necessária para o exercício da paciência e tolerância.

Um professor afirmou que se recolhe para refletir e não agir muito com a emoção. Essa emoção se refere ao ato de não “estourar”; não impacientar significa não perder a calma e a tranquilidade. Isso reflete a preocupação existente entre os docentes de não se apresentarem aos alunos como estressados. Essa imagem provoca um grande incômodo ao professor, que reconhece não ter nada pior para os alunos, e para si próprio, do que um professor saturado. Solicitar o apoio do aluno é uma saída de emergência encontrada pelo professor para não se deparar com o fantasma do estresse e da exaustão emocional que insiste em rondar e atormentar sua mente e sua vida pessoal e profissional.

O ser artista utilizado como estratégia de enfrentamento pelos professores cinco, seis e dez relacionou-se à capacidade de transformar seu comportamento e de se resignar.

O ser artista é um expediente utilizado pelo professor para evidenciar a implicação do trabalho, da forma como está organizado, com a exaustão emocional. Essa inter-relação parece estar presente apenas quando é geradora de resignação. Para o professor este recurso é utilizado no sentido de esquecer o estresse que vem “de fora”, sendo que esse de fora parece associar-se às imposições burocráticas presentes na organização do trabalho na escola e que, segundo um dos professores deve-se compreender que é assim mesmo.

O professor 5 relatou que não tem estresse, mas quando chega, eventualmente, à exaustão só pensa em tirar férias, ou seja, sem perceber, em um primeiro momento, ativa o mecanismo de afastamento do trabalho como solução imediata para a superação dos perigos proporcionados por seu próprio trabalho. Considerou que a exaustão faz parte de toda profissão e que se tem de compreender que é assim mesmo.

Um outro significado relacionado ao enfrentamento da exaustão emocional pelo professor 2 foi o aprender a conviver. Essa idéia refere-se à experiência e ao tempo, que acabam ensinando a achar saídas, senão para solucionar, mas pelo menos para amenizar situações impostas pela exaustão emocional.

Aprender a conviver não significa superar o problema mas aturá-lo, tolerá-lo. O professor 2 considerou que o cansaço que sente é constante pois o trabalho é permanente. Nesse sentido, concordamos com Codo (1999) quando diz que o esforço do professor não é somente físico, mas principalmente mental. É aí que reside o perigo, pois este é um tipo de cansaço que se instala e vai corroendo o espírito do trabalhador.

As representações sociais e as estratégias de enfrentamento verificadas no discurso do qual esse grupo foi porta-voz evidenciam, portanto, que as categorias: recolhimento, ser artista e aprender a conviver foram as representações que mais auxiliaram no enfrentamento da exaustão emocional e na convivência com as exigências demandadas pela organização do trabalho na escola.

Considerando o referencial teórico sobre o enfrentamento, buscamos resgatar algumas idéias que admitimos ser de fundamental importância na explicação das situações vividas pelos professores do ponto de vista do

enfrentamento. Aliás, questionamos se na realidade os professores enfrentam a exaustão emocional a partir de processos em que mobilizam esforços para lidar com essas situações, ou se lançam mão de respostas automáticas quando vivenciam momentos estressantes.

Para Gimenez (1997), ainda há dificuldades em definir e identificar a função do enfrentamento. Ressalta que enquanto o enfrentamento sempre supõe algum nível de estresse, a adaptação é um conceito que envolve rotinas ou formas automáticas de comportamento.

Nessa perspectiva, nem sempre a diferença entre enfrentamento e respostas automáticas é visível.

Na opinião de Lazarus e Folkman (1984), o sujeito tende a utilizar-se do enfrentamento no momento em que a situação exige esforço dele, mas com a repetição da exposição a essa mesma situação, as respostas podem se tornar automáticas, não envolvendo mais esforço por parte do sujeito. Buscamos, portanto, tratar o enfrentamento como um processo e não como uma resposta pronta aos eventos.

Na discussão teórica realizada por Ferreira (2003), ele afirma que o sujeito tende a utilizar-se do enfrentamento quando a situação lhe exige esforço para lidar com situações estressantes. Os processos adaptativos, por sua vez, não envolvem esforços por parte do sujeito. Predomina, com a repetição da exposição do sujeito a uma mesma situação, a emissão de respostas automáticas.

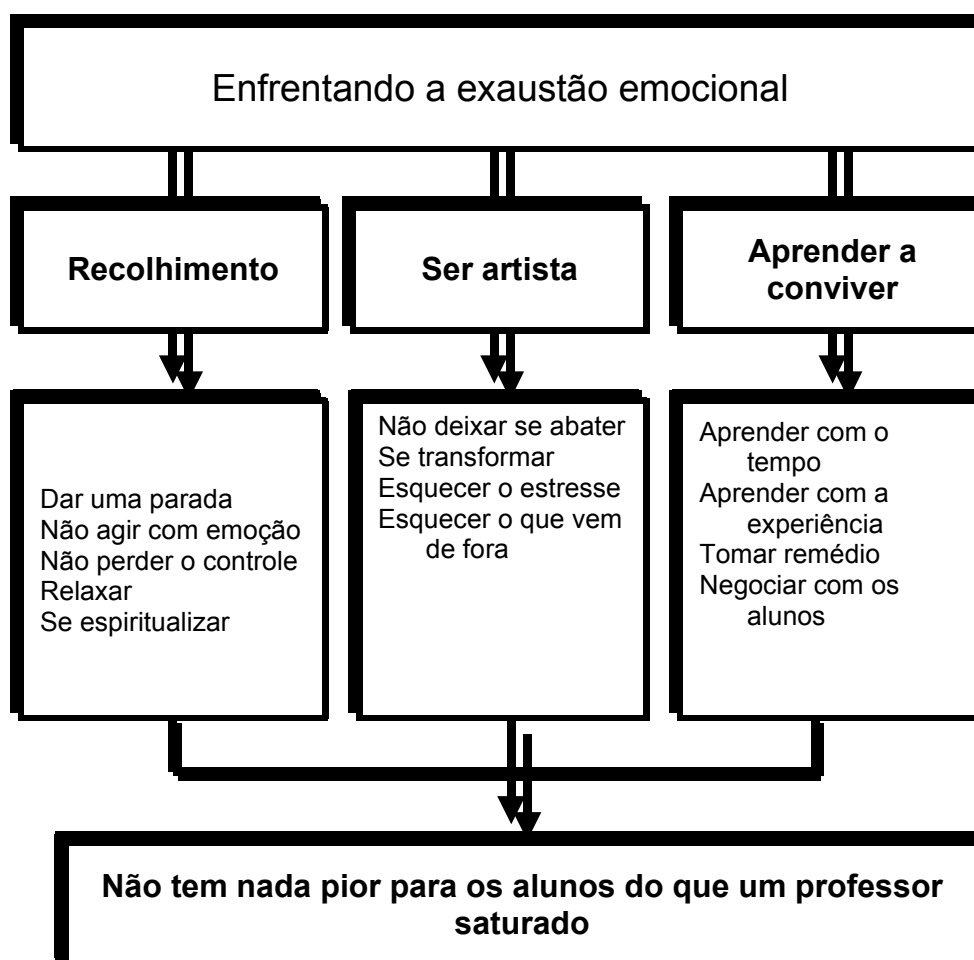
A opção teórica que fizemos foi de assumir o enfrentamento como um processo, entendido, portanto, como algo mutável no tempo e em acordo com as mudanças do contexto onde o fenômeno em investigação ocorreu.

A abordagem do enfrentamento como processo, segundo Gimenez (1997), pode ser entendida a partir do seguinte esquema: captar o que naquele momento o sujeito pensa ou faz, analisar, em seguida, a situação associada ao contexto em que ele está inserido e, por fim, a capacidade de promover mudança nos pensamentos e atos de enfrentamento. Em síntese, o enfrentamento se caracteriza pela capacidade de utilização de estratégias defensivas, estratégias de solução e formas de se relacionar com as mudanças.

Isso significa perceber o quanto cada sujeito é capaz de utilizar os recursos internos e externos para lidar com situações que envolvam exaustão emocional. Isto implica em subjetividade, o que nos levou necessariamente a conhecer o contexto dos entrevistados, que, por sua vez, se colocou à disposição para relatar suas formas de enfrentamento.

O objetivo do processo de enfrentamento é levar o sujeito a assumir sua vida pessoal e profissional da forma que era antes da exaustão emocional que sofreu, permitindo a adaptação psicossocial deste sujeito. Ao observarmos a figura 5, percebemos claramente que, em vez de enfrentamento, os professores apelam para os processos adaptativos.

Figura 5 - Representações sociais sobre o enfrentamento da exaustão emocional



Analisando, a partir deste enfoque, a situação dos professores entrevistados, percebemos que, de maneira geral, eles têm atuado procurando esquecer ou até mesmo conviver com as situações de exaustão emocional. Desta forma, os entrevistados não têm tido uma ação direta sobre a exaustão. Sendo assim, prevalecem os processos intrapsíquicos pelos quais os professores tentam se proteger do sofrimento psíquico e do desequilíbrio diante de situações estressantes.

POR UM TRABALHO DOCENTE SAUDÁVEL - DESVELANDO POSSIBILIDADES

Quando iniciamos este estudo, pensávamos em nos aproximar dos professores no exercício de seu trabalho. Queríamos perceber, a partir das suas falas, as representações sociais que eles construíram sobre a organização do trabalho na escola e as formas de enfrentamento à exaustão emocional. Aprendemos muito, muito mais do que imaginávamos. Foram lições aprendidas e que valeram merecidos registros.

Uma dessas lições foi dada pela forma como o professor assumia seu trabalho. *É minha profissão*, ou, *esse trabalho é tudo na minha vida*, são expressões que tivemos o prazer de ouvir.

O professor, de fato, dá significado ao seu trabalho na medida em que se apropria dele. Refletindo sobre a condição humana e as três dimensões que envolvem o trabalho: *labor*, *poesis* e *práxis*, Hannah Arendt, citada por Fontana (2003), afirma que o trabalho docente é mais que sobrevivência biológica (*labor*). É um trabalho como ato de fazer, de criar um produto que sobrevive à própria atividade e que tem uma finalidade que ultrapassa a mera sobrevivência (*poesis*) e que, circunscrito no espaço político, possibilita perceber sua ação não apenas como um fim em si mesma (*práxis*).

Compromisso de quem estava assumindo integralmente e incondicionalmente um trabalho que não era só seu foi outra lição importante. O professor, envolvido com a sua tarefa, mas que não deixou de denunciar a precariedade das condições em que trabalha e as excessivas exigências impostas pela organização do trabalho na instituição escolar, que o impedem de realizar plenamente sua tarefa: *o trabalho é cansativo, há sobrecarga, não temos apoio, as condições são ruins*. Essas são as expressões dos professores entrevistados.

Após a convivência com o professor em seu trabalho, verificamos que, apesar de todo esforço desenvolvido por cada um deles, muito precisa ser repensado e realizado. O trabalho do professor é solitário, individualizado, fragmentado. Cada qual em sua sala com seus dilemas e dificuldades. Observamos durante as entrevistas que os professores utilizavam a sala dos professores como “balão de oxigênio”. O local representava, nas três escolas, para os docentes um espaço onde eles poderiam respirar um pouco e “jogar conversa fora”. Contar

alguma história, rir um pouco, relaxar e se preparar para o segundo tempo do jogo. As entrevistas todas foram realizadas em horários de coordenação, ou seja, no tempo destinado ao planejamento ou reuniões por área. Mas o que fica evidente é a solidão com que os professores encaram o seu trabalho.

Considerando-se, portanto, a realidade da organização do trabalho na escola, apontamos suas principais implicações sobre a tarefa docente:

Em primeiro lugar, o professor se submete a um trabalho que é composto por demais. Deste trabalho, espera-se uma série de qualificações que, por sua vez, traduzem a complexidade das próprias situações de trabalho que eles precisam assumir junto às pessoas.

Em segundo lugar, o trabalho docente é marcado pelas interações cotidianas entre professores e alunos. Essas relações constituem, antes de tudo, relações de trabalho, exigindo do professor grande carga de energia afetiva para realizá-lo. Mas ao mesmo tempo é um trabalho ameaçado pela impossibilidade de concretização do vínculo afetivo em sua plenitude, haja vista a forma como se organiza o trabalho não permite que este circuito afetivo se complete, pois a tarefa requer que se obedeça a algumas regras, que são rígidas quer pela técnica, quer pelo cronograma preestabelecido, quer pelas normas e determinações superiores, quer por gestões administrativas, enfim, cuidar não envolve apenas afeto, mas há princípios a serem obedecidos quando se fala do cuidado profissionalizado.

Em terceiro lugar, o professor dedica quase todo o seu dia ao seu trabalho. Grande parte tem mais de um emprego e cumpre até três expedientes diários na tentativa de garantir um salário decente.

Em quarto lugar, além de dar conta de tantas tarefas, exige-se também do professor eficácia, responsabilidade sobre o sucesso e fracasso dos alunos, muito controle além de uma excessiva burocratização sobre seu trabalho. Não é de se admirar que o professor seja levado à exaustão emocional e à desmotivação ao ter que realizar o conjunto de tarefas que lhe é atribuído pela instituição escolar.

As observações e entrevistas realizadas nos forneceram dados suficientes para afirmarmos que, os significados atribuídos pelos professores à organização do trabalho na escola foram: desestímulo, pressão e precariedade. E as

representações sociais sobre o enfrentamento da exaustão emocional foram: recolhimento, ser artista e aprender a conviver .

Os significados atribuídos à organização do trabalho na escola mostram que os professores gostam da profissão, assumem as obrigações, que para eles fazem parte do trabalho, sentem-se apegados afetivamente e percebem a docência com uma forma de realização enquanto ser humano. Mas ao mesmo tempo expressam sentimentos relacionados ao desânimo, por conta das dificuldades e contradições presentes no trabalho.

Por sua vez, as representações sociais sobre o enfrentamento da exaustão emocional mostraram que o recolhimento, ser artista e aprender a conviver manifestaram as formas de lidar com os momentos estressantes. Consideramos, a partir das formas de enfrentamento relatadas, que os professores têm buscado soluções individuais e paliativas. Em nenhum momento expressaram ter recebido apoio institucional ou mesmo familiar para resolver seus dilemas. Alguns deles afirmaram que a experiência e o tempo os ensinam a amenizar as situações que envolvem exaustão.

A escola significou principalmente um local que é bom mas, também, problemático. Neste aspecto, os professores ressaltaram a presença da interação, amizade e companheirismo, mas apontaram problemas relacionados às condições estruturais e organizacionais da escola. Neste ponto os professores foram enfáticos.

Apesar de tudo o professor considera seu trabalho gratificante e espera que a situação do magistério possa mudar. Associa as dificuldades que possui no trabalho aos escassos investimentos públicos e ao sucateamento da educação. Mas entende que o esforço próprio tem sido importante para amenizar as dificuldades encontradas. Neste aspecto, Tardif e Lessard (2005) ressaltam que o status do professor tem sido atribuído muito mais por uma construção pessoal ou até mesmo coletiva, e muito menos a uma atribuição da instituição escolar.

Outro aspecto que buscamos discutir foi sobre a promoção da saúde no espaço escolar. A pergunta inicial foi: por que buscar a promoção da saúde no trabalho docente? Respondemos apontando algumas saídas que envolviam a mobilização individual, coletiva e institucional, ou seja, a participação dos indivíduos situados no contexto de seu trabalho. Assim postulamos o argumento de que as

práticas sociais de promoção da saúde no trabalho docente deveriam observar os seguintes princípios: incentivo e fomento de uma rede social intensa e extensa que tenha um papel importante na prevenção de estresse e de outros problemas; reforço dos suportes afetivos sociais que proporcionem ao indivíduo condições de desenvolver estratégias de enfrentamento em vez de adaptações automáticas, como vem prevalecendo; estímulo de formas alternativas de humanizar o trabalho vindas dos próprios professores e busca de melhoria da qualidade das relações no contexto do trabalho, gerando a possibilidade de contar com os companheiros em caso de necessidade. Nesta perspectiva, posicionamos-nos a favor do diálogo criado em tal contexto que resulte numa conscientização coletiva sobre as condições de vida e na compreensão do potencial do indivíduo e do grupo para a promoção de mudanças.

Os dados aqui apresentados revelam a necessidade urgente de reorientar as práticas vigentes de Educação em Saúde no Ambiente Escolar, como aponta Catrib et al. (2003). Esses dados demonstraram que o desempenho da escola é afetado pela qualidade de vida dos professores. O extremo esforço ao realizar tarefas, às vezes tão desencontradas, tem levado o professor ao comprometimento de sua saúde mental, bem como das relações sociais e em especial familiares.

Acreditamos que, concluído este trabalho, obtivemos subsídios para sensibilizar as autoridades e comunidade escolar a tomarem firme decisão de atuarem de forma articulada e integrada visando à superação dos problemas por que passam os professores. Afinal, a organização do trabalho tem provocado fortes impactos à sua saúde mental dos professores, podendo levá-los ao sofrimento e, conseqüentemente a desistir do seu trabalho, mesmo permanecendo nele.

Embora procurando manter a objetividade, fica impossível deixar de se sensibilizar com alguns depoimentos de professores que falam como se estivessem libertando um grito preso, oprimido pela ausência de vez e voz na organização escolar. Chamou-nos a atenção o relato de um dos professores entrevistados: *“eu considero o professor hoje, pelo menos no meu caso, o Jesus na terra. Num mundo completamente, pelo menos em nível de Brasil, errado, e o professor fazendo a coisa certinha, bonitinha [...]”*. Talvez este professor tenha se colocado como porta-voz do coletivo e tenha encontrado nesta pesquisa uma caixa de ressonância para expressar seus desejos e anseios mais oprimidos pela organização do trabalho na escola.

Os professores têm um papel importante a desempenhar. Eles sabem que somente discursos e buscas de soluções individualizadas e isoladas não vão resolver a situação em que se encontram quanto a desumanização posta na organização do trabalho e à exaustão emocional que os atormentam dia-a-dia. A tarefa exigirá mais esforço ainda, mas será gratificante, à medida que cada um for descobrindo que a soma das partes é muito maior que as partes isoladas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*: Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOFF, L. *Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRASIL, Ministério da Saúde. *Promoção da Saúde* (Carta de Ottawa, Declaração de Jacarta). Brasília, Ministério da Saúde, 2001.
- BUSS, P.M. *Promoção da saúde e qualidade de vida*. Ciência & Saúde Coletiva, 2000, 5(1): 163-177.
- CANDEIAS, N.M.F. *Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais*. Rev. Saúde Pública, 31 (2): 209-13, 1997.
- CATALÁN, V. G. *La transversalidad y la escuela promotora de salud*. Rev. Esp. Salud Pública, nº 06, 2001, nov-dez; 75: 505-516.
- CATRIB, A. M. F. et al. Saúde no espaço escola. In: BARROSO, G.T. et al. *Educação em saúde no contexto da promoção humana*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2003
- CODO, W. (coord). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- CODO, W. (org). *O trabalho enlouquece?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEJOURS, C. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. 5 ed. ampliada. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.
- FARR, R.M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003. cap. 1, p. 31-59.
- FERREIRA, C.B. *Representações sociais de mulheres frente à admissão hospitalar para realização da cirurgia por câncer de mama*. 2003. 160 p. Dissertação (mestrado) – escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FRANCO, M.L.P.B. *Representações sociais: ideologia e desenvolvimento da consciência*. Cadernos de Pesquisa, 2004, jan/abr, 34 (121):169-186.

GIMENEZ, M.G.G, QUEIROZ, E., SHAYER, B.P.M. *A mulher e o câncer*. Campinas: PSY, 1997.

JOVCHELOVICH, S. vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVICH, S. *Textos em representações sociais*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUARESCHI, P. e JOVCHELOVICH, S. *Textos em representações sociais*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

LAPO, F.R e BUENO, B. O. *Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério*. Cad. Pesquisa nº 118. São Paulo, mar. 2003..

LAZARUS, S.R.; FOLKMAN, S. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Copyright, 1984.

MORIN, E. *A religação dos saberes*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOSCOVICI. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

_____. *Representações sociais: investigação em psicologia social*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. 4 ed. São Paulo/Rio de Janeiro, Hucitec-Abrasco, 1996.

NICOLESCU, B. *Manifesto da transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000.

NÓBREGA, S.M. *O que é representação social*. Paris: École des Hautes en Sciences Sociales, 1990. / Mimeografado/

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. In: FAZENDA, Ivani *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2 ed. Campinas, SP, 1997.

OLIVEIRA, D.L. A 'nova' saúde pública e a promoção da saúde via-educação: entre a tradição e a inovação. Rev. Latino-americana de Enfermagem, 2005, maio-junho; 13 (3): 423-31.

OLIVEIRA, V. F. de. *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. Ijuí(RS): Unijuí, 2000.

QUEIROZ, E. *Bem estar psicológico e enfrentamento após mastectomia*. 1993. 47p. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

RODRIGUES, M.S.P. e LEOPARDI, M. T. O método de análise de conteúdo: uma versão para enfermeiros. Fortaleza: Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura, 1999.

ROJO, L.M. A fronteira interior – análise crítica do discurso: um exemplo sobre “racismo”. In: IÑIGUEZ, L. (coord). *Manual de análise do discurso em ciências sociais*. Petrópolis: Vozes, 2004.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SPINK, M. J. *Psicologia social e saúde: saberes e sentidos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. O estudo empírico das representações sociais. In: _____. *O conhecimento no cotidiano: As representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S (orgs.). *Textos em representações sociais*. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. e LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAVARES, J. (org). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE DE FORTALEZA - UNIFOR

Centro de Ciências da Saúde - CCS

Mestrado em Educação em Saúde

Avaliação de burnout em professores – MBI-Ed

(Escala de *burnout*)

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ Data da aplicação: ____/____/____
 Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: ____ Sexo: ____ Estado Civil: ____
 Endereço: _____ Telefone: _____

		0	1	2	3	4	5
ITEM	EXAUSTÃO EMOCIONAL						
01	Eu me sinto esgotado ao final de um dia de trabalho						
02	Eu me sinto como se estivesse no meu limite						
03	Eu me sinto emocionalmente exausto pelo meu trabalho						
04	Eu me sinto frustrado com o meu trabalho						
05	Trabalhar diretamente com pessoas me deixa muito estressado						
06	Eu me sinto esgotado com o meu trabalho						
07	Eu sinto que estou trabalhando demais no meu emprego						
08	Eu me sinto cansado quando me levanto de manhã e tenho que encarar outro dia de trabalho						
09	Trabalhar com pessoas o dia inteiro é realmente um grande esforço para mim						
	ENVOLVIMENTO PESSOAL NO TRABALHO						
10	Eu me sinto muito cheio de energia						
11	Eu me sinto estimulado, depois de trabalhar lado a lado com meus alunos						
12	No meu trabalho, eu lido com os problemas emocionais com muita calma						
13	Eu posso criar facilmente um ambiente tranquilo com meus alunos						
14	Eu sinto que estou influenciando positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho						
15	Eu trato de forma adequada os problemas de meus alunos						
16	Eu posso entender facilmente o que sente a meus alunos acerca das coisas						
17	Eu tenho realizado muitas coisas importantes nesse trabalho						
	DESPERSONALIZAÇÃO						
18	Eu sinto que os alunos me culpam por alguns dos seus problemas						
19	Eu sinto que eu trato alguns dos meus alunos como se eles fossem objetos						
20	Eu não me importo realmente com o que acontece com alguns dos meus alunos						
21	E acho que me tornei mais insensível com as pessoas desde que comecei esse trabalho						
22	Eu acho que este trabalho está me endurecendo emocionalmente						

LEGENDA:

- 0 – NUNCA
- 1 – RARAMENTE
- 2 – UMA OU OUTRA VEZ
- 3 – ALGUMAS VEZES
- 4 – FREQUENTEMENTE
- 5 – TODOS OS DIAS

⁶ Adaptação da escala burnout, traduzida e validada por Maurício R. Tamayo (1996) no Laboratório de Psicologia do Trabalho, LPT/UnB.

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE DE FORTALEZA - UNIFOR
Centro de Ciências da Saúde - CCS
Mestrado em Educação em Saúde

ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DE ENTREVISTA**A. Dados de Identificação**

Nome: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Idade: ____ / ____ / ____

Sexo: _____

Horas diárias em sala de aula: _____ Tempo de Docência: _____

Escola em que trabalha: _____

Data da entrevista: ____ / ____ / ____

B. Roteiro de entrevista

1. Quais as razões que fazem você vir trabalhar?
2. O que significa para você estar aqui hoje?
3. Como é estar aqui para realizar o seu trabalho?
4. Qual o seu sentimento ao realizar este trabalho?
5. Como você descreve seu ambiente de trabalho?
6. O que você pensa ou faz em situações de exaustão emocional?

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE DE FORTALEZA - UNIFOR

Centro de Ciências da Saúde - CCS

Mestrado em Educação em Saúde

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido **Professores**

Eu, João Batista Vianey Silveira Moura, aluno do Mestrado em Educação em Saúde da Universidade de Fortaleza, estou desenvolvendo uma pesquisa sobre **“Representações sociais de professores sobre a organização do trabalho na escola e a promoção de ambientes educacionais saudáveis”**, venho solicitar sua participação voluntária neste estudo respondendo a um questionário contendo perguntas sobre dados relacionados ao trabalho, bem como entrevista abordando suas percepções a respeito da exaustão emocional decorrente da organização do trabalho na escola. As informações abaixo são para esclarecer as finalidades e procedimentos adotados durante o estudo que tem por objetivos identificar os significados atribuídos ao esgotamento emocional em professores e a relação que fazem com a organização do trabalho na escola, bem como descrever os modos de enfrentamento utilizados no momento em que tal situação é vivenciada.

Esclareço que:

- ✓ As informações coletadas no questionário e entrevistas somente serão utilizadas para os objetivos da pesquisa.
- ✓ Que o (a) senhor (a) tem liberdade de desistir a qualquer momento de participar da pesquisa.
- ✓ Também esclareço que as informações ficarão em sigilo e que seu anonimato será preservado.
- ✓ Em nenhum momento o (a) senhor (a) terá algum tipo de ônus financeiro.
- ✓ Em caso de desconforto provocado pela utilização de gravador, as informações serão coletadas a partir de anotações realizadas pelo próprio pesquisador.
- ✓ Não haverá benefício direto, mas sua participação será de extrema importância para o esclarecimento sobre a promoção de estratégias de enfrentamento da exaustão emocional.
- ✓ As informações coletadas durante o estudo serão arquivadas em fitas e fichas de anotações sob a tutela do pesquisador responsável.

Em caso de esclarecimento entrar em contato com a orientadora da pesquisa no endereço:

Nome: João Batista Vianey Silveira Moura
Endereço: Rua Dr. Joaquim Frota, 395 – Seis Bocas
Telefone: (85) 9121.6014 / 3278.3425
RG: 286456-81 SSP-Ce

Dados do entrevistado

Nome: _____
Endereço: _____
Telefone para contato: _____
Data do Nascimento: ____/____/____

Consentimento pós-esclarecimento

Declaro que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar da pesquisa.

Fortaleza, ____ de _____ de ____

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Assinatura do pesquisador

M929r Moura, João Batista Vianey Silveira

Representações sociais de professores sobre a organização do trabalho na escola e a promoção de ambientes educacionais saudáveis/ João Batista Vianey Silveira Moura - 2005.

115 f.

Cópia de computador

Dissertação (mestrado) – Universidade de Fortaleza, 2005.

“Orientação: profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib.”

1. Professores – Formação. 2. Representação Social. 3. Promoção da saúde. 4. Organização do trabalho. I. Título.

CDU 371.13

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)