


SAÚDE MENTAL NO TRABALHO DOCENTE: um estudo sobre autonomia, intensificação e sobrecarga


MENTAL HEALTH IN TEACHING: a study about autonomy, intensification and overload

SALUD MENTAL EN EL TRABAJO DOCENTE: un estudio sobre autonomía, intensificación y sobrecarga

Marlon Freitas de Campos

 0000-0001-8572-6633

Moacir Fernando Viegas

 0000-0003-0261-1334

Resumo

Este artigo tem como objetivo contribuir com as reflexões sobre os efeitos da produção do trabalho escolar na saúde mental dos professores. A partir de estudo com docentes da rede pública estadual que trabalham em uma cidade de porte médio da região Sul do estado do Rio Grande do Sul, discutiremos sobre a diminuição da autonomia, a intensificação e a sobrecarga de trabalho, fenômenos atuais do trabalho docente que contribuem negativamente em sua saúde mental. A pesquisa teve caráter qualitativo, tendo sido entrevistadas, de forma individual, seis professoras e um professor. Apoiado na perspectiva histórico-crítica da educação, na teoria do Desgaste Mental no Trabalho e na Psicodinâmica do Trabalho, o estudo centrou-se nas relações entre a prática concreta das relações de produção do trabalho escolar e a subjetividade das trabalhadoras. Os resultados corroboram os achados de outras pesquisas, que revelam preocupação com a piora da saúde mental dos professores relacionada às recentes mudanças no trabalho docente.

Palavras-chave: Trabalho e educação. Trabalho docente. Educação e saúde mental. Intensificação do trabalho. Sobrecarga de trabalho. Autonomia.

Abstract

This article aims to contribute to the reflections on the effects of schoolwork production on teachers mental health. Based on a study with state public school teachers who work in a medium-sized city in the southern region of the state of Rio Grande do Sul, we discuss the reduction of autonomy, intensification and work overload, current phenomena of teaching work that contribute negatively to your mental health. The research was qualitative, having been interviewed individually six teachers and one teacher. Supported by the historical-critical perspective of education, in the theory of Mental Wear at Work and Work Psychodynamics, the study focused on the relations between the concrete practice of relations of production of school work and the subjectivity of female workers. The results corroborate the findings of other research, which reveal concern about the deterioration of teachers mental health related to recent changes in teaching work.

Keywords: Work and education. Teaching work. Education and mental health. Intensification of work. Work overload. Autonomy.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo contribuir a las reflexiones acerca de los efectos de la producción del trabajo escolar en la salud mental de los profesores. Desde estudio con docentes de la red pública estadual que trabajan en una ciudad mediana de la región Sur del estado del Rio Grande del Sur, describiremos sobre la disminución de la autonomía, la intensificación y la sobrecarga del trabajo, fenómenos actuales del trabajo docente que contribuyen negativamente en su salud mental. La pesquisa tuvo carácter cualitativo, habiendo sido entrevistadas, de forma individual, seis profesoras y un profesor. Apoyado en la perspectiva histórico-crítica de la educación, en la teoría del Desgaste Mental en el Trabajo y en la Psicodinámica del Trabajo, el estudio enfocó en las relaciones entre la práctica concreta de las relaciones de producción del trabajo escolar y la subjetividad de las trabajadoras. Los resultados corroboran a los hallazgos de otras pesquisas, que revelan preocupación con el agravamiento de la salud mental de los profesores relacionada a los recientes cambios en el trabajo docente.

Palabras-clave: Trabajo y educación. Trabajo docente. Educación y salud mental. Intensificación del trabajo. Sobrecarga de trabajo. Autonomía.

INTRODUÇÃO

São cada vez mais numerosos os estudos que revelam o sofrimento e o adoecimento de professores, sobretudo relacionados à ocorrência de transtornos mentais, os quais frequentemente figuram entre os principais motivos de Licença Saúde desses profissionais (NEVES, BRITO e ATHAYDE, 2010; VIEIRA, 2010; GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, 2005). Dados recentes revelam que na rede de ensino estadual de São Paulo o número de afastamentos por transtornos mentais ou comportamentais no ano de 2016 foi o dobro do verificado no ano anterior, chegando a 50.046 (ARCOVERDE et al, 2017). Já na rede de ensino municipal da capital paulista foram concedidos, em 2018, 62 afastamentos por problemas ligados à saúde mental, especialmente relacionados a estresse, depressão, ansiedade e síndrome do pânico (CARDOSO, 2019). No estado do Rio Grande do Sul, um estudo do CPERS-Sindicato desenvolvido com apoio do Laboratório de Psicodinâmica do Trabalho da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CNTE, 2012) revelou que quase metade dos professores poderia estar com algum transtorno psíquico relacionado ao trabalho.

Os esforços empregados pelos trabalhadores para desempenhar as atividades do trabalho docente demandam envolvimento físico, cognitivo e emocional (CRUZ et al, 2010). Este envolvimento, dependendo das condições de trabalho, do ritmo e da quantidade de tarefas requeridas, pode levar à agravos à saúde dos trabalhadores. A extensa jornada de trabalho, nesse sentido, aparece como uma das principais expressões da intensificação e da sobrecarga de demandas aos docentes, em sua grande maioria mulheres, as quais carregam ainda o maior peso do trabalho doméstico.

O objetivo central deste artigo é descrever e analisar os efeitos da diminuição da autonomia, do aumento da intensidade e da carga de trabalho, fenômenos que marcam as recentes mudanças no trabalho docente, na saúde mental dos professores da rede pública estadual. Interessa-nos especificamente os efeitos desses fenômenos no desgaste mental e na dinâmica de prazer e sofrimento dos trabalhadores. A discussão toma como referência teórica as contribuições do campo da Saúde Mental Relacionada ao Trabalho (SMRT), em especial a Psicodinâmica do Trabalho (DEJOURS, 1992, 1999, 2013) e da teoria do Desgaste Mental no Trabalho (SELIGMANN-SILVA, 2018, 2011). Tais teorias refutam a neutralidade do trabalho, afirmando que ele invariavelmente traz efeitos para a saúde dos trabalhadores. De outra parte, nos amparamos na perspectiva histórico-crítica da educação, segundo a qual as transformações na escola têm ocorrido sob influência das necessidades do sistema capitalista de produção (SAVIANI, 2002) e somente no seu contexto podem ser entendidas.

O estudo que deu origem a este artigo se justifica pela necessidade de pesquisas que busquem compreender os efeitos das recentes mudanças no trabalho na saúde mental dos professores, no sentido de contribuir para o desenvolvimento de estratégias que minimizem os danos provocados. Outra contribuição do estudo tem a ver com o fato de que tanto a teoria do Desgaste Mental no Trabalho quanto a Psicodinâmica do Trabalho são teorias relativamente novas, com identidades particulares na realidade brasileira. Desse modo, estudos com essas abordagens teóricas podem contribuir com seu o desenvolvimento.

1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa que originou este artigo é de tipo qualitativa. Triviños (1987, p. 116) destaca que este tipo de pesquisa em educação tem origem no avanço das ideias que propunham caminhos metodológicos alternativos ao positivismo, que tentava “aplicar ao estudo das ciências humanas os mesmos princípios e métodos das ciências naturais”, entre os quais estão a neutralidade, a capacidade de verificação, a quantificação e a possibilidade de generalizações. Na contramão dessa perspectiva, buscamos o terreno dos significados e apontamos para uma construção do conhecimento que rompa com a ideia de passividade do “objeto” pesquisado e de neutralidade do pesquisador.

Como instrumento de coleta de dados, optamos pela realização de entrevistas individuais semiestruturadas, as quais oferecem grande margem de liberdade ao informante, possibilitando assim o acréscimo de informações em relação as que havíamos, enquanto pesquisadores, traçado com base na revisão de literatura (TRIVIÑOS, 1987).

Participaram do estudo seis professoras e um professor da rede pública estadual de uma cidade de porte médio da região Sul do estado do Rio Grande do Sul, sendo seis mulheres e um homem. Todos os participantes possuíam contrato de 40 horas semanais, três deles com vínculos apenas com a rede estadual de ensino, outros três dividindo a jornada entre rede estadual e municipal e um com dedicação de parte da carga horária de trabalho a uma Universidade Pública Federal.

Todos os participantes foram contatados a partir do método não-probabilístico Bola de Neve (VINUTO, 2014). Desta maneira, uma professora-chave indicou outras colegas que, em alguns casos, por solicitação do pesquisador, também indicaram outras professoras¹. Para evitar a perda de informações relevantes, optamos pela gravação das entrevistas, com a devida autorização dos participantes por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A fim de preservar a identidade das professoras participantes, os nomes pelos quais serão tratados ao longo deste artigo são fictícios.

As entrevistas foram transcritas e analisadas com base no método da análise de conteúdo. Consideramos esta metodologia coerente com os objetivos deste estudo, uma vez que, conforme Triviños (1987), ele se adequa ao estudo de motivações, atitudes, valores, crenças e tendências.

2 O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL

As mudanças no processo de produção impactam tanto a vida de quem trabalha como o conjunto das relações sociais. Definida por Seligmann-Silva (2011, p. 163) como “a forma de conceber os conteúdos das atividades de trabalho, bem como a sua divisão entre os trabalhadores”, a organização do trabalho capitalista passou por dois principais paradigmas produtivos após sua consolidação como sistema econômico. O primeiro, desenvolvido no início do século XX, reuniu as características básicas do taylorismo e do fordismo, quais sejam, a parcelização das tarefas, reduzindo o trabalho tanto quanto possível a movimentos simples, padronizados e controlados, aliado à uma rígida separação entre planejamento e execução, e a linha de produção, que permitiu a produção em massa de bens padronizados.

Esse paradigma, conhecido pelo binômio taylorismo/fordismo (ANTUNES, 2009), ultrapassou as fábricas e marcou diferentes dimensões da vida social, incluindo o trabalho escolar, que passa a assumir a tarefa de produção de novos trabalhadores para o sistema produtivo, sendo transportados para a escola “os mecanismos de objetivação do trabalho

¹ Como apenas um dos entrevistados é do sexo masculino, optamos pelo tratamento no gênero feminino. Quando nos referirmos ao professores em geral, o tratamento será no gênero masculino.

vigentes nas fábricas” (SAVIANI, 2002, p. 22). Desse modo, amplia-se a divisão do trabalho no espaço da escola, com a criação de uma camada de especialistas (supervisores, orientadores, inspetores) e do controle rígido do trabalho, constituindo o que Hypólito (1991) denominou de modelo técnico-burocrático, com importantes efeitos sobre a autonomia dos trabalhadores.

Assim, em que pese as controvérsias sobre o caráter produtivo do trabalho docente (HYPÓLITO, 1991; TUMOLO e FONTANA, 2008), o trabalho realizado na escola reproduz, em linhas gerais, as relações de produção capitalistas. Desse modo, reproduz também suas contradições, constituindo um espaço de relações sociais que apresentam uma tensão entre, de um lado, os interesses de manutenção do modo de produção e, de outro, práticas sociais que se contrapõem à organização e divisão do trabalho tal como está constituída, entre as quais se incluem as lutas permanentes pela saúde.

A crise econômica dos anos 1970 e a crescente resistência dos trabalhadores ao padrão produtivo taylorista/fordista resultaram, nas últimas décadas do século XX, na implementação de mudanças econômicas e políticas. O novo paradigma originário dessas mudanças recebeu diferentes denominações, tais como acumulação flexível (HARVEY, 1989) ou economia informacional (CASTELLS, 1999). Antunes (2009) e Corrêa (1997) denominam o conjunto dessas transformações de *reestruturação produtiva*, a qual, para a última autora, “consiste em um processo que compatibiliza mudanças institucionais e organizacionais nas relações de produção e de trabalho, bem como redefinição de papéis dos Estados nacionais e das instituições financeiras, visando atender às necessidades de garantia de lucratividade” (CORRÊA, 1997, p. 202).

Neste contexto, são implementadas reformas educacionais que buscam “flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento” (SAVIANI, 2002, p. 23). No âmbito das reformas do Estado, ganha força o caráter mercadológico da administração pública, inspirado em novos modelos de gestão. Intensificam-se as formas de controle da educação em geral, e do trabalho dos professores em particular, especialmente por meio de mecanismos de avaliação implementados em âmbito nacional, estadual e municipal, os quais, ao mesmo tempo que indicam os caminhos a serem seguidos pelas instituições de ensino, ranqueiam escolas, professores e estudantes, estimulando um ambiente de competitividade entre instituições e indivíduos.

Para a consecução dos objetivos dessa nova forma de gestão, organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) cumprem papel fundamental, ao condicionar o

financiamento da educação à adoção de diretrizes que visam alinhá-la ao novo paradigma produtivo. É especialmente ilustrativo desse movimento as recentes recomendações do BM quanto ao trabalho docente na escola pública. Conforme Bonfim (2012), o diagnóstico do BM em relação à educação no Brasil pode ser sintetizado na constatação da inflexibilidade da legislação trabalhista (a qual estaria privilegiando a estabilidade no emprego), do uso ineficiente do tempo pelo professor no trabalho em sala de aula e da ausência de premiações e punições. Com base nessa visão superficial, o Banco recomenda, entre outras, a implementação de mecanismos meritocráticos e a maior flexibilização dos dispositivos regulatórios do trabalho.

Para a autora, o BM omite outras faces da realidade do trabalho docente, como a precarização, os baixos salários, a carência de concursos públicos e a consequente ampliação de contratos temporários, concluindo que tais diretrizes para o trabalho dos professores vão na direção do esvaziamento do trabalho de ensinar e da tentativa de “controlar o trabalho em sala de aula, com base em padrões produtivistas” (BONFIM, 2012, p. 22).

As diretrizes do BM podem ser claramente percebidas nas recentes reformas educacionais implementadas na realidade brasileira, produzindo importantes efeitos na saúde e, conforme veremos, nas vivências de prazer e de sofrimento no trabalho dos professores.

3 CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS DO TRABALHO DOCENTE

Evidentemente, além de reproduzir as características gerais do trabalho no capitalismo, o trabalho docente possui especificidades, algumas das quais o aproximam de outras atividades da produção de serviços, como a saúde. Uma primeira característica que destacamos é seu caráter interativo. Do momento em que o professor adentra em sala de aula até sua saída, ele está numa situação de interação com os alunos, o que exige uma atenção constante, implicando, portanto, grande demanda de envolvimento cognitivo, afetivo e emocional.

Outra característica é o teor artesanal que ainda preserva o trabalho dos professores. Diferentemente do que ocorre em outras atividades, partes fundamentais da organização do trabalho dos docentes têm que ser produzidas por eles próprios. Entre essas, incluem-se os materiais didáticos (instrumentos de trabalho), o planejamento e as avaliações. Acrescente-se que os docentes precisam organizar o próprio ambiente de trabalho, onde entram não apenas aspectos materiais, mas também subjetivos, que visam garantir a atenção dos alunos, sem a qual o trabalho pode ser inviabilizado (TARDIF, 2009).

Tais aspectos carregam outras duas características importantes do trabalho docente: o cuidado e, com ele, a feminização da profissão. Para Zelizer (2012, p. 18), as relações sociais de cuidado “incluem qualquer tipo de atenção pessoal, constante e/ou intensa, que visa melhorar o bem-estar daquela ou daquele que é seu objeto”. Ora, é fácil perceber a presença dessa característica no trabalho docente. Os professores cuidam dos alunos, dos materiais de ensino, da sala de aula e até da escola como um todo. As relações sociais que objetivam esse cuidado envolvem investimento afetivo e emocional, tendo a marca da invisibilidade.

A profissão docente é desempenhada historicamente por mulheres e sofre com a desvalorização econômica e social. Para Vianna (2002, p. 90), “o processo de feminização do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola”. A autora destaca a existência de uma estratificação sexual do trabalho na carreira docente, produtora de guetos sexuais, expresso no fato de que as mulheres costumam ser a grande maioria nas etapas iniciais da educação básica, de menor valorização econômica e social, enquanto os homens (embora não sejam a maioria) ocupam espaço bem maior no ensino médio, onde os salários são melhores, reproduzindo no contexto escolar a disparidade das relações de gênero presentes na sociedade (ARAÚJO et al, 2006).

O trabalho docente tem sofrido crescente precarização. Cada vez mais professores são contratados a tempo parcial, com vínculos frágeis que se encerram ao final do semestre ou ano, fazendo com que os trabalhadores tenham que conviver com a incerteza.

4 SAÚDE MENTAL E SOFRIMENTO NO TRABALHO

As diferentes características do trabalho afetam a vida e a saúde de quem trabalha, com consequências que ultrapassam o espaço laboral. No que diz respeito à saúde mental, autores como Dejours (1999) e Seligmann-Silva (2011) afirmam que o trabalho tanto pode fortalecer quanto degradar a saúde dos indivíduos, a ponto de favorecer o aparecimento de várias patologias.

Tendo como base o modelo teórico do Desgaste Mental, Seligmann-Silva (2011) afirma que no trabalho tal como se dá no capitalismo é vivenciada uma transformação negativa nas potencialidades dos sujeitos, de forma que os componentes desgastantes acabam prevalecendo sobre as características que favorecem as capacidades de quem trabalha. Esse desgaste pode abranger diversos aspectos, como danos ao organismo, o estresse e a fadiga

decorrentes da precarização ou intensificação, além do desgaste simbólico contido na perda do que é significativo para quem trabalha (SELIGMANN-SILVA, 2018, 2011).

A Psicodinâmica do Trabalho centra sua preocupação no envolvimento subjetivo de quem trabalha, explicando o mesmo pela necessidade de resolução da diferença entre duas dimensões que compõem o trabalho, quais sejam, o trabalho prescrito e o trabalho real. O primeiro se refere às normas e regras preestabelecidas que envolvem determinado fazer profissional. No seu fazer cotidiano, entretanto, se o trabalho se restringisse à realização das tarefas da forma como foram determinadas, ele seria irrealizável, pois é necessário dar conta das variabilidades e imprevistos que toda a atividade apresenta e que demandam a iniciativa do trabalhador. É nessa segunda dimensão, o trabalho real, que o trabalhador envolve sua inteligência e criatividade, ao mesmo tempo que se depara com situações difíceis e conflitivas, experimentando vivências afetivas muitas vezes desagradáveis (DEJOURS, 2013).

Tais dimensões são experienciadas de forma tão dinâmica no cotidiano que escapam à percepção imediata. Entretanto, basta analisarmos com maior cuidado um processo de trabalho qualquer para que as identifiquemos. É esse envolvimento subjetivo por meio da inteligência, da criatividade e das emoções inerentes às atividades de trabalho que Dejours (1992) chama de sofrimento. O que significa dizer que há, no trabalho, certa vivência de sofrimento não patológica.

Apoiando-se no conceito psicanalítico de sublimação, Dejours (2013) explica que parte do sofrimento pode ser revertido em prazer, estabelecendo-se uma relação dinâmica entre estes sentimentos. A organização do trabalho cumpre papel determinante nessa relação, podendo proporcionar a reversão do sofrimento em prazer por meio de espaços que possibilitem o envolvimento criativo do trabalhador ou, pelo contrário, restringir esses espaços, limitando as possibilidades de sublimação, facilitando assim o desenvolvimento de psicopatologias.

As mudanças na organização do trabalho têm gerando agravos à saúde mental dos professores. Em nosso estudo, a partir da fala de docentes de um município do RS, destacamos três categorias que expressam essa realidade, quais sejam, a diminuição da autonomia, do aumento da intensidade e da carga de trabalho.

5 RESULTADOS

5.1 Intensificação e sobrecarga de trabalho

Intensificação e sobrecarga de trabalho são fenômenos estreitamente relacionados. Entendemos intensidade do trabalho como o número de operações manuais e intelectuais que

um trabalhador ou coletivo de trabalhadores precisa realizar em determinado intervalo de tempo. A esteira de produção retratada por Charles Chaplin em seu célebre filme Tempos Modernos, cuja velocidade o gerente da fábrica ordena aumentar ou diminuir, desse modo aumentando ou diminuindo o ritmo de produção, é um ótimo exemplo para compreendermos o significado da intensidade do trabalho. Quanto maior o número de operações (sensório-motoras e intelectuais) que um trabalhador precisa realizar no mesmo intervalo de tempo, maior a intensidade, aumentando assim a sobrecarga de trabalho.

Entre as professoras, é unânime o sentimento de que o trabalho docente está cada vez mais intenso, fazendo com que se sintam sobrecarregadas: “extenuante” e “desgastante” (Beatriz), “um horror” (Dóris), “absurda” (Érico), são algumas das expressões que de forma recorrente utilizam as docentes que entrevistamos para se referirem à carga de trabalho.

O trabalho docente envolve um número cada vez maior de atividades, sem aumento da disponibilidade de tempo para sua realização. Somam-se novas responsabilidades, como a exigência de maior participação em processos de gestão, a necessidade de habilidades e conhecimentos para abordar conteúdos novos e para atender diferentes tipos de alunos (como os que possuem alguma deficiência), assim como as novas formas de avaliação. Em seu conjunto, essas responsabilidades tornam o trabalho mais complexo e mais intenso, revelando um processo tanto de intensificação quanto de sobrecarga de trabalho.

Em que pese a legislação nacional tenha avançado ao determinar que a jornada de trabalho docente deva limitar em dois terços a carga horária de atividades de interação com os alunos (BRASIL, 2008), no contexto gaúcho o Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul julgou inconstitucional o trecho que dispõe sobre esta garantia, entendendo que a Lei invade a competência dos entes federados². Assim, caberia aos estados definir o tempo para a jornada extraclasse. As docentes com as quais conversamos afirmam que, para cada jornada de trabalho semanal de 20 horas, 16 são de exercício em sala de aula e apenas quatro são reservadas para reuniões, preparação de aulas, correção de avaliações e formação. As professoras consideram esse tempo insuficiente para dar conta da demanda de atividades, fazendo com que o tempo real de trabalho dedicado seja muito superior ao tempo regulamentado, como revela o depoimento de Beatriz:

Nós, agora, no estado, quem tem 20 horas tem 16 horas em sala de aula. Faz o que com quatro horas? Dessas quatro horas a escola te pega mais

² Em princípio, não compete aos Tribunais de Justiça Estaduais julgar a constitucionalidade de lei federal (LENZA, 2018). Ocorre que neste caso, por ausência de quórum, o Superior Tribunal Federal definiu, em 2017, que “o tema constitucional em jogo não foi resolvido de forma definitiva e vinculante pelo Supremo. A jurisdição permaneceu aberta, facultando aos magistrados e Tribunais de origem a análise da compatibilidade da norma com a Carta Federal” (BRASIL, 2007).

duas pra fazer uma reunião, uma formação, tá?! E aí te sobra duas horas. E aí o que tu faz? Nada. Tu não prepara aula, tu não prepara prova, tu não prepara nada em duas horas. É muito pouco. Tu te sobrecarrega.

Quantificar o tempo de trabalho despendido no trabalho docente é tarefa bastante complexa, principalmente porque a extensão das tarefas para além do espaço escolar leva a que as atividades profissionais se mesquem ou se intercalem com o trabalho doméstico e com os momentos de lazer e de descanso. Como diz Carmen, por mais que o professor se organize para fazer o trabalho na escola, “não tem como, ele acaba levando trabalho pra casa”. Para a professora Gisele, “a gente é professora 24 horas por dia. Então eu estou passeando com a minha família, eu lembro: ‘bah, eu tenho que fazer tal coisa’. Meu marido diz ‘para, para quieta’. Daí eu anoto: ‘tenho que fazer tal coisa’”.

Essa realidade tem sido relatada por inúmeras pesquisas, que indicam uma grande quantidade de horas do trabalho dos professores dedicadas a atividades como planejamento, avaliação e preparação de materiais didáticos realizadas em horários que extrapolam a jornada de trabalho regular. Segundo amplo estudo em nível nacional coordenado por Oliveira e Vieira (2010), realizado com uma amostra de professores de sete estados do país, apenas 12% dos professores afirma não levar trabalho para casa. É isso que expressa também a fala de uma das entrevistadas em nossa pesquisa:

[...] tu tem a preparação da aula, que é o antes, tu tens a aula, e tu tens a avaliação em casa. Então, na verdade, o trabalho da escola, ele é um trabalho que tu tem 20h mas trabalha 40h. Porque tu tem toda uma outra preparação, planejamento, avaliação, que tu acaba fazendo fora, né, da sala de aula. É prova pra corrigir, é trabalho pra corrigir, então na verdade a gente acaba... o trabalho do magistério é um trabalho que tu nunca para. A sensação que a gente tem é que tu trabalha de segunda a segunda (Carmen).

A sensação de estar permanentemente ligados às atividades de trabalho não parece ser exceção, mas o sentimento generalizado provocado pelas inúmeras responsabilidades e expectativas depositadas nos docentes, o que traz aumento do desgaste mental, compreendido por Seligmann-Silva (2011) como uma relação em que o componente desgastante prevalece sobre a capacidade de recuperação ou de desenvolvimento das capacidades de quem trabalha.

Contribui para esse aumento do desgaste o fato de que o tempo de trabalho desenvolvido no âmbito doméstico se insere numa arena de negociação com os afazeres do lar, constituindo o que o professor Érico chama de “disputa” de tempos que envolve os cuidados da casa e da família, revelando uma fonte de sofrimento:

Corrigir prova é uma coisa que eu tenho que fazer em casa, e as vezes eu tenho que disputar esse tempo em casa entre coisas que devem ser feitas pra escola [...] e coisas que devem ser feitas pro lar. Por exemplo, arrumar alguma coisa, lavar uma louça, preparar o filho. Essas coisas disputam um tempo.

Érico acrescenta o fato de que não consegue dar conta da devolução das provas aos alunos, não tendo o que fazer frente as cobranças senão protelar, o que acaba sendo mais uma fonte de sofrimento:

Geralmente os alunos cobram bastante, assim, a correção de provas, e eu fico protelando, protelando, porque realmente não dá, não dá pra corrigir tudo conforme os alunos vão fazendo as provas.

Outro fator que sobrecarrega as docentes são atividades que ampliam a atuação das professoras para além das tradicionais, e que, portanto, alteram e intensificam o fazer docente. Em sua fala, Carmen faz menção a essas atividades, demonstrando que percebe a relação entre elas e a sobrecarga de trabalho:

Porque o professor hoje, ele não é mais [somente] aquele que constrói conhecimento com o aluno em sala de aula. Ele é o pai, ele é o psicólogo, ele é o policial, ele é o assistente social. Ele acaba assumindo uma série de outros papéis que não é da sua função, e isso só sobrecarrega o professor.

As novas tarefas demandadas aos professores não têm impacto em sua saúde mental apenas em função da sobrecarga de trabalho e do maior estresse que produzem. Para Oliveira (2004, p. 1132), elas contribuem também para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional que conduz à “constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante”. Na medida em que a identidade profissional possui um importante papel no sentido do trabalho conferido pelos indivíduos (GIONGO, MONTEIRO E SOBROSA, 2015), a perda dessa identidade pode configurar um fator de sofrimento.

O desgaste mental provocado pela intensificação e a sobrecarga de trabalho pode se manifestar em sinais de fadiga (SELIGMANN-SILVA, 2011). Entre os entrevistados, sinais como o desânimo e o cansaço são recorrentes, como no caso de Beatriz: “mas eu não tenho vontade mais, a mesma vontade que eu tinha. [...] Eu me sinto, assim, desmotivada, procurando coisas para fazer para que até eu mesma me motive”. Ou, como diz Dóris: “a gente tem que estar constantemente se renovando e tendo ânimo pra... eu acho que as vezes a gente não tem vontade de levantar para vir trabalhar. As vezes tu te sentes muito cansada, as vezes tu te sentes muito desestimulada”. E ainda, na fala de Carmen:

Tristeza, desânimo, cansaço excessivo. Cansaço, cansaço. Eu identifico isso em mim: tristeza, desmotivação para ir para a sala de aula, ansiedade, cansaço, dores no peito, dores de cabeça, dores na coluna... Eu consigo

identificar tudo isso e eu sei que é em função do trabalho. Eu sei que é do excesso da carga de trabalho.

É preciso atentar para a proximidade desses relatos com uma situação de exaustão emocional, a qual constitui uma das dimensões da síndrome de *burnout*, cujas características, conforme Batista et al., (2011, p. 430) são “falta de energia” e “sentimento de esgotamento de recursos com relação ao trabalho” associado aos conflitos pessoais e ao excesso de atividades de trabalho³.

Para Carmen, a sobrecarga de trabalho é responsável pelo aumento na quantidade de professores doentes e no consequente aumento do absenteísmo. E o maior número de faltas ao trabalho agrava a situação, pois, como não há disponibilidade de professores que substituam os profissionais que se ausentam do trabalho, os demais precisam ministrar aulas para mais de uma turma ao mesmo tempo, aumentando seu desgaste e colocando-os em risco de adoecimento. O depoimento de Carmen expressa muito bem essa situação:

E aí, assim, se tu for olhar, os índices de adoecimento no magistério é enorme. Hoje, na escola aqui, nós estamos com quatro profissionais doentes, afastados. E daí, os outros que estão trabalhando, eles estão substituindo. ...Os professores adoecem pelo exercício, mas também porque acabam fazendo o dobro do seu trabalho. Nós estamos no estado, hoje, numa condição que não há um dia que tu não tem um professor dando uma aula paralela, atendendo duas turmas ao mesmo tempo. Isso é extremamente desgastante.

5.2 Possibilidades, limites e ameaças à autonomia

Tomando como referência o entendimento de Moraes, Vasconcelos e Cunha (2012), que associam a autonomia no trabalho ao conceito de inteligência prática oriundo da Psicodinâmica do Trabalho, compreendemos que a autonomia se reveste de grande importância para a saúde mental, podendo sua garantia facilitar a vivência de prazer no trabalho, ou, ao contrário, sua limitação levar à vivência de maior sofrimento. A inteligência prática, descrita por Vasconcelos (2013) como mobilização cognitiva e afetiva dos trabalhadores, possibilita superar limites e inovar na realização das atividades. Porém, segundo a autora, sua utilização depende de uma organização do trabalho que permita determinado grau de autonomia dos trabalhadores. A negação da possibilidade de participação inteligente e criativa, por outro lado, gera um sentimento de coisificação, de indignidade e, portanto, o sofrimento (DEJOURS, 1992).

Para Cattani (1996), como o oposto de dependência e submissão, no âmbito do trabalho a autonomia “implica a possibilidade de escolha das tarefas, dos meios e do sentido

³ As outras dimensões do *burnout* são a despersonalização e a baixa realização profissional.

do trabalho, resultando em dignidade e satisfação” (CATTANI, 1996, p. 147). Destaca-se, portanto, no conceito de Cattani, a necessidade de que, para a existência de autonomia, são necessários espaços onde o trabalhador possa fazer escolhas, e fazer escolhas se relaciona com o envolvimento subjetivo por meio da inteligência prática.

Para Hypólito (1991), o modelo tecno-burocrático implementado na educação trouxe prejuízos para o trabalho docente ao restringir suas possibilidades de exercício da autonomia. Segundo o autor,

a escola transitou de um modelo tradicional, que se caracterizava pela autonomia do professor em relação ao ensino e à organização escolar e por processos burocráticos praticamente inexistentes, para um modelo técnico-burocrático, caracterizado pela redução da autonomia do professor em relação ao ensino e à organização da escola – divisão de tarefas, formas de controle, hierarquização –, enfim, por uma marca burocrática muito acentuada.

Com efeito, os professores nem sempre percebem esses constrangimentos à sua autonomia. Martins (2010, p. 11) afirma que são correntes entre os docentes relatos onde, após divergirem de diretrizes da gestão ou oriundas de políticas educacionais, eles dizem que “quem manda na minha sala sou eu”, revelando uma compreensão de autonomia que se restringe ao individual, como se as decisões principais dependessem exclusivamente do professor. Esta compreensão está presente também nos participantes de nosso estudo, como expressa a fala de Beatriz:

Eu sempre fui autônoma. Não sei se é porque eu sempre fui professora de escola pública e na escola pública a gente tem esse privilégio de ser autônoma. A gente ainda consegue fazer, né!? É claro que tu tens o conteúdo, tu tens o currículo para seguir, mas esse currículo a gente consegue flexibilizar. Quem quer, consegue. Tu tens autonomia. E dentro da sala de aula também tu és autônomo. Eu me considero autônoma, eu não tenho como me queixar disso. Eu nunca me senti presa a uma determinação, nem de coordenação, nem de direção. Eu sempre fui muito autônoma. Eu faço minha aula como eu quero.

Partilhando desta percepção, a professora Fabiane considera que muitas pessoas têm tentado interferir no trabalho docente, mas que “depois que fecha a porta da sala de aula o espaço ainda é do professor”. Essa maneira de perceber a autonomia pode, em parte, ser explicada pelo caráter artesanal que persiste no trabalho docente, conforme mencionamos acima. No entanto, ainda que o professor possa decidir sobre muitas coisas de seu trabalho, é um equívoco acreditar que o simples ato de estar sozinho com os alunos garanta sua autonomia.

Para Martins (2010, p. 11), uma concepção de autonomia que considera apenas o âmbito individual pode ser perigosa, por responsabilizar exclusivamente o professor,

ignorando a forma como é organizado o trabalho escolar, que afasta o docente “de decisões que o afetam e que são tomadas fora de sala de aula”. Notário (2007, p. 94) defende que a autonomia no trabalho não depende da mera vontade do trabalhador “ou da sua disposição política ou moral”, mas da garantia de condições para tal, o que pressupõe a existência de espaços para a reflexão. Conforme o autor, o Estado exerce certo controle sobre a atividade dos trabalhadores docentes, por meio, por exemplo, das avaliações e do currículo, limitando sua autonomia.

Nos parece claro que são muitos os constrangimentos externos à autonomia no trabalho docente (que emanam inclusive do próprio coletivo de trabalhadores), aos quais muitas vezes os professores têm que se adaptar a contragosto. No entanto, seria um erro considerar que o controle exercido por esse conjunto de fatores restrinja totalmente a autonomia dos docentes, pois, como dissemos, o trabalho seria irrealizável se não existissem espaços que permitissem aos trabalhadores exercer sua criatividade. A fala da professora Dóris expressa bem essa relação entre autonomia e controle:

A autonomia do trabalho... eu acho que cada um dentro da sua sala de aula é autônomo para fazer o que quiser. Mas o que eu vejo assim ó, a escola não tem autonomia. As escolas não têm autonomia no momento que vem um regimento dentro de parâmetros que a gente tem que se adequar, mesmo que a gente... Agora mesmo a gente trabalhou muito para que a gente continuasse com as notas, saísse da [avaliação] emancipatória⁴. Não interessa, o resultado tem que ser desse jeito. Não importa se tu trabalhas com nota, com conceito, é a forma que tu trabalhas que diferencia teu trabalho. Não, isso veio tudo pronto da CRE. A grade veio pronta da CRE.

Ao mesmo tempo, a fala da professora revela uma contradição entre a percepção de que na sala de aula cada um pode fazer o que quiser e o fato de que, na avaliação dos alunos (a qual cumpre importante função na prática pedagógica do professor), ela tem que seguir imposições que vêm da alta gestão.

A professora Ana demonstra uma compreensão mais coerente com as formas concretas como se relacionam autonomia e controle no trabalho docente, ao dizer que “algumas coisas têm flexibilidade”, mas que “nós recebemos da mantenedora algumas ordens que vêm, né, e aí não tem o que fazer. Daí tem que ser, né, não tem muito como mudar”.

Notário (2007) e Silva (2007b) destacam que outros fatores têm interferido na autonomia dos professores, como o crescente peso dos livros didáticos e das avaliações externas, os quais constituem parte do trabalho prescrito. Dóris, questionada sobre a existência de autonomia no trabalho, faz menção a esta questão ao comentar sobre os

⁴ Forma de avaliação implementada no ensino médio pelo governo Tarso Genro no estado Rio Grande do Sul (2011-2014).

professores que seguem exatamente o que prescreve “o livro que vem lá de cima. Que alguém escreve o conteúdo para vender”.

Para Notário (2007), as avaliações externas servem muito pouco à comunidade escolar, em particular ao professor, no processo de reflexão e revisão de sua prática, estando muito mais a serviço do controle externo sobre a escola e sobre o trabalho, o que nem sempre é percebido pelo professorado. Corroborando o que afirma o autor, entre as docentes entrevistadas encontramos apenas uma que reconhece essa interferência:

[...] as avaliações que vêm do governo mesmo... nós estamos fazendo um projeto aqui que a CRE nos obrigou por causa da... que nós ficamos com o IDEB lá em baixo. Mas por que? Porque os alunos se negam a fazer as provas. Vem a prova e eles fazem de qualquer jeito. Então eu não sei se isso mede alguma coisa, essa tal de meritocracia que vem para cima de aluno, para cima de professor, cada vez mais, né!? Diz que agora mesmo isso que vem do governo é extremamente meritocrático para nós professores. Eu não sei (Dóris).

Assim, avaliações externas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outras implementadas pelos sistemas de ensino municipais e estaduais pressionam o trabalho dos docentes, influenciando de forma ampla na prática pedagógica. No caso específico do ENEM, as professoras entrevistadas não consideram que ele influi em seu trabalho. Uma delas, porém, depois de manifestar essa opinião, entra em contradição ao afirmar que o trabalho realizado na escola é balizado pelo conteúdo das provas dessa avaliação:

É que lá na escola é bem voltado para o ENEM já. Eu mesmo, que dou língua estrangeira, eu dou mais interpretação de texto, é compreensão, é coisas assim, sabe. Trabalho temas atuais, claro, e trabalho mais. A gente, todo começo, todo ano, todo conteúdo de todos os professores são voltados para o ENEM (Gisele).

Assim, apesar das provas do ENEM serem determinantes no conteúdo curricular, a professora não reconhece este fato como uma interferência na autonomia de seu trabalho. Falas como essa demonstram que as prescrições do trabalho e a consequente restrição à autonomia às vezes não são percebidas pelos docentes. É importante destacar, porém, que os professores têm reagido às ameaças da autonomia em seu trabalho originadas de novos fenômenos, como os processos de judicialização que têm invadido as relações de trabalho. O depoimento de Carmen ilustra bem essa percepção:

[...] há uma intervenção muito grande na prática dos professores em sala de aula, e daí não só da Secretaria de Educação. Tem toda a questão da judicialização da educação. Então é o judiciário que está judicializando a educação. E daí está o judiciário dizendo como é que o professor deve trabalhar. O legislativo.

Outra ameaça que é compartilhada pelas docentes vem das recentes tentativas de cerceamento da liberdade de ensinar, num contexto de retomada de antigas ideias conservadoras. Expressão maior desse tipo de iniciativa é o Programa Escola sem Partido. Apresentado como Projeto de Lei Federal e em diversos estados e municípios, este Programa apresenta como proposta combater “a doutrinação política e ideológica em sala de aula” (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2017). Estamos de acordo com Algebaile (2017, p. 66-67), para quem este projeto está orientado para “coibir a abordagem de determinados temas no processo formativo escolar” (ALGEBAIL, 2017). A fala da professora Carmen mostra a contrariedade diante dessa ameaça:

E não sei se tu viste as notícias, mas hoje foi protocolado na câmara de vereadores o projeto de lei da Escola sem Partido! Isso é o legislativo dizendo como a educação tem que funcionar. Então assim, há muitas interferências, e isso atrapalha o trabalho da gente. E mais do que atrapalha, os professores acabam perdendo o entusiasmo, acabam perdendo a motivação, porque a gente que está na sala de aula adora a sala de aula (Carmen).

Comentando o mesmo tema, outras professoras também manifestam preocupação com relação aos efeitos dessa posição conservadora na autonomia de seu trabalho:

Ainda, cara, ainda se tem autonomia. [...] apesar de a gente estar entrando numa espiral descendente que está nos levando para o fundo do poço. Agora a proposta da Escola sem Partido aqui em Pelotas, no Rio Grande do Sul, já tem há algum tempo, acho que um ano ou dois. Felizmente não andou. São tentativas de intimidar o professor na discussão de certos temas que os caras não querem que se discuta (Érico).

[...] A gente corre o risco de, com essas tentativas absurdas que têm ocorrido, de que a gente não possa falar mais nada, não dizer o que pensa, apenas reproduzir. Acho muito perigoso. Eu temo, eu temo (Fabiane).

Em que pese as considerações sobre os limites da autonomia no trabalho docente, entendemos que ela ainda representa um fator fundamental para a vivência de prazer e manutenção do equilíbrio psíquico dos trabalhadores da educação. De outra parte, as investidas que visam limitar ainda mais o envolvimento criativo do professorado podem representar um risco de crescimento nas vivências de sofrimento, que podem avançar para o desencadeamento de transtornos mentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos relatos de professoras da rede pública estadual de uma cidade de porte médio da região Sul do estado do RS analisamos os efeitos na saúde mental dos docentes de três importantes fenômenos verificados nas recentes mudanças no trabalho, quais

sejam, a intensificação, a sobrecarga de trabalho e a diminuição da autonomia. Os relatos ilustram com clareza as formas como esses fenômenos estão presentes no trabalho docente, causando aumento do sofrimento e do desgaste mental no trabalho.

Importante destacar que estes não são fenômenos novos. Historicamente se verificam períodos ou setores de produção onde o trabalho é mais ou menos intenso, a sobrecarga de trabalho é maior ou menor, o mesmo ocorrendo com a autonomia dos trabalhadores. A classe trabalhadora sempre conviveu com esses problemas. Porém, é inegável que vive-se no trabalho docente um novo ciclo de intensificação, onde esses fenômenos se apresentam com outras características, afetando principalmente a dimensão psíquica dos professores.

Consideramos que a teoria do Desgaste Mental no Trabalho e a Psicodinâmica do Trabalho se mostraram adequadas para a análise da saúde mental no trabalho docente e assim para o alcance dos objetivos, na medida em que permitiram identificar, nas falas das professoras, os sinais de adoecimento, de ansiedade, o desgaste emocional e o sofrimento vividos na produção do trabalho escolar, contribuindo para a compreensão dos efeitos dos fenômenos investigados na saúde mental das docentes.

Recuperando um pouco os resultados do estudo, questões como a pressão originada das avaliações externas, as ameaças de novas formas de controle, assim como o próprio aumento da intensidade e da sobrecarga de trabalho, que vão de encontro à autonomia dos professores ao diminuir os espaços de utilização da inteligência prática e da criatividade, trazem sofrimento que pode se tornar patogênico.

Um agravante dessa situação é o fato dos professores muitas vezes não perceberem os constrangimentos do trabalho, ainda acreditando que ao fechar a porta da sala de aula estão livres de qualquer forma de controle. O trabalho docente, ao mesmo tempo que exige participação ativa do trabalhador por meio da inteligência, das emoções e do afeto, sofre interferência de decisões nas quais os professores têm pouca ou nenhuma participação. Porém, como dissemos, não devemos ignorar o fato de que o trabalho dos professores, ao implicar envolvimento afetivo e cognitivo, é impossível de acontecer sem a existência de autonomia.

Para que os professores possam realizar seu trabalho com saúde e com qualidade, eles precisam de tempo, o que implica a necessidade de alteração significativa em sua jornada de trabalho. Nesse sentido, o cumprimento da Lei do Piso, que reserva 1/3 da carga-horária para atividades deste tipo, apesar de seus limites – uma vez que os professores indicam que mesmo esse tempo seria insuficiente –, significaria um avanço importante em relação ao que está colocado. No mesmo sentido, a contratação de outros profissionais, como psicólogos,

assistentes sociais, monitores, entre outros, implicaria o melhor atendimento da comunidade e uma menor carga psíquica dos professores, que, hoje, em diversos momentos são demandados a cumprirem atividades para as quais não têm formação adequada.

Estes aspectos precisam convergir com a manutenção – e até ampliação – da autonomia, ou seja, das possibilidades de envolvimento criativo, uma vez que este tipo de participação possibilita a vivência de prazer no trabalho, o que favorece a saúde mental do professorado.

Referências

- ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem partido: o que é, como age, pra que serve. In: FRITOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed., São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARAÚJO, Tânia Maria; GODINHO, Tiana Mascarenhas; REIS, Eduardo J. F. B. dos; ALMEIDA, Maura Maria G de. Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 1117-1129, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v11n4/32347.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2019.
- ARCOVERDE, Leo; FRANCO, Elis; GALVÃO, Danielle; PRADO, Gabriel. Número de professores afastados por transtornos em SP quase dobra em 2016 e vai a 50 mil. **GloboNews**, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/numero-de-professores-afastados-por-transtornos-em-sp-quase-dobra-em-2016-e-vai-a-50-mil.ghtml>>. Acesso em: 30 ago. 2018.
- BATISTA, Jaqueline Brito Vidal; CARLOTTO, Mary Sandra; COUTINHO, Antônio Souto; AUGUSTO, Lia Giraldo da Silva. Síndrome de *burnout*: confronto entre o conhecimento médico e a realidade das fichas médicas. **Psicol. estud**, v. 16, n. 3, p. 429-435, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n3/v16n3a10.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2018.
- BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, 17 jul. 2008.
- BRASIL. Projeto de Lei nº 867, de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”.
- BOMFIM, Maria Inês. Trabalho docente na educação básica: a atual agenda do Banco Mundial. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 38, n. 1, p. 17-23, 2012. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/172>>. Acesso em: 28 ago. 2018.
- CARDOSO, William. Educação tem 62 afastamentos por transtorno mental ao dia. **Folha de São Paulo**, Jun. 2019.
- CASTELLS, Manuel. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Volume 1.
- CATTANI, Antonio David. **Trabalho e autonomia**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CNTE - CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, RS. **CPERS divulga dados de pesquisa sobre a saúde do trabalhador em educação**. 14 Setembro 2012.

CORRÊA, Máira Baumgarten. Reestruturação produtiva e industrial. In: CATTANI, Antônio David. **Trabalho e tecnologia**: dicionário crítico. Porto Alegre: UFRGS, 1997, p. 315-319.

CRUZ, Roberto Moraes; LEMOS, Jadir Camargo; WELTER, Marisete M.; GUISSO, Luciane. Saúde docente, condições e carga de trabalho. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, n. 4, p. 147-160, 2010. Disponível em: <<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1024/863>>. Acesso em: 08 mai. 2018.

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

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

DEJOURS, Christophe. A sublimação, entre sofrimento e prazer no trabalho. **Revista Portuguesa de Psicanálise**, v. 9, n. 33, p. 09-28, 2013.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 02, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2019.

GIONGO, Carmem Regina; MONTEIRO, Janine Kieling; SOBROSA, Gênesis Marimar Rodrigues. Psicodinâmica do Trabalho no Brasil: revisão sistemática da literatura. **Temas psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 4, dez. 2015. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v23n4/v23n4a02.pdf>>. Acesso em 12 jun. 2017.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.

HYPÓLITO, Álvaro. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, n. 4, 1991, p. 3-21.

MARTINS, Elita Betania de Andrade. Formação de professores e autonomia docente: algumas reflexões. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, v. 9, n. 2, p. 1-13, 2010. Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br/artigos/Mzk4.pdf>>. Acesso em 12 set. 2018.

MORAES, Rosângela Dutra de; VASCONCELOS, Ana Cláudia Leal; CUNHA, Stephane Caroline de Paula da. Prazer no trabalho: o lugar da autonomia. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 12, n. 2, mai./ago. 2012, p. 217-228. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v12n2/v12n2a07.pdf>>. Acesso em 15 nov. 2019.

NEVES, Mary Yale; BRITO, Jussara; ATHAYDE, Milton. Mobilização das professoras por saúde. In: GLINA, Débora Miriam Raab; ROCHA, Lys Esther (Orgs). **Saúde mental no trabalho**: da teoria à prática. São Paulo: Roca, 2010.

NOTÁRIO, Antonio Carlos Soler. **Autonomia do trabalho docente na rede pública paulista**: política educacional e resistência sindical. 2007. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.

- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 18 mai. 2018.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (Coord.). **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil. Sinopse do survey nacional**. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO). UFMG. Belo Horizonte, 2010.
- PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO. O Projeto: por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar. Escola Sem Partido, 15 jan. 2020. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/sobre-nos>>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- SAVIANI, Demerval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho, e da educação. In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIABI, Demerval; SALFELICE, José Luís (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2002.
- SELIGMANN-SILVA, Edith. **Trabalho e desgaste mental: o direito de ser dono de si mesmo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- SELIGMANN-SILVA, Edith. Desgaste Mental e Trabalho. In. MENDES, René (Org.). **Dicionário de saúde e segurança do trabalhador: conceitos, definições, história, cultura**. Novo Hamburgo: Proteção Publicações, 2018, p. 358-359.
- SILVA, Flávio Januzzi. **A intensificação do trabalho docente na rede municipal de Betim**. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, 2007b.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. Os trabalhos e os dias. In: **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5. ed., Petrópolis: Vozes, 2009, p. 163-194.
- TUMOLO, Paulo. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 102, Campinas jan./abr. 2008, p. 1-11. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0929102.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2017.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VASCONCELOS, A. C. L. Inteligência prática. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo (Orgs.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, p. 237-242, 2013.
- VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cad. Pagu** [online]. n. 17-18, 2002, p. 81-103. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>>. Acesso em 15 abr. 2018.
- VIEIRA, Jarbas Santos; GARCIA, Maria Manuela Alves; MARTINS, Maria de Fátima Duarte; ESLABÃO, Leomar; SILVA, Aline Ferraz da; BALINHAS, Vera; FETTER, Carmem Lucia da Rosa. Constituição das doenças da docência (docenças). In: XXXIII REUNIÃO DA ANPED. **Anais...** 2010, p. 24-82.
- VILLELA, Elisabeth Caldeira. **Tempo, saúde e docência**. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2007a.
- VINUTO, Juliana. A amostragem bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, v. 22, n. 44, p. 2030-220, 2014.

ZELIZER, Viviane. A economia do *care*. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nádya Araújo. (Org.). **Cuidado e cuidadoras**: as várias facetas do Care. São Paulo: Atlas, 2012, p. 15-28.