

## O TRABALHO DE EDUCADORAS DA REDE PÚBLICA: ENTRE O GERENCIALISMO E O SOFRIMENTO ÉTICO<sup>12</sup>

The work of public school educators: between the managerialism and the ethical suffering

**Graziele Alves Amaral**<sup>3</sup> 

Universidade Federal de Jataí<sup>4</sup>  
Jataí, Goiás, Brasil

**Raniery dos Santos Marcelino**<sup>5</sup> 

Universidade Federal de Jataí  
Jataí, Goiás, Brasil

**Andria Luiza Rodrigues da Silva**<sup>6</sup> 

Universidade Federal de Jataí  
Jataí, Goiás, Brasil

### Resumo

Esse estudo teve como objetivo apresentar as perspectivas da competição e da cooperação no trabalho docente a partir dos achados de duas clínicas do trabalho realizadas com grupos distintos de educadoras de escolas públicas. Adotaram-se os dispositivos da Clínica Psicodinâmica do Trabalho na escuta dos grupos, e a técnica de Análise Clínica do Trabalho para o tratamento dos dados. Um aspecto em comum nos dois grupos foi a sobrecarga de trabalho, não só pela extensa carga horária, mas pela assunção de papéis que ultrapassam as prescrições do ensino em sala de aula. Em uma das escolas, bem classificada no ranking avaliativo local, predomina-se o estilo gestão gerencialista, trazendo repercussões para as relações interpessoais, marcadas pelo individualismo e pela competitividade. A outra escola, localizada mais à margem dos padrões avaliativos, a despeito das dificuldades das condições de trabalho, apresentava um cenário mais propício à cooperação e à mobilização frente ao sofrimento ético. As relações pautadas na construção de laços afetivos podem ser favorecedoras de uma educação mais emancipadora e mais saudável.

**Palavras chave:** Trabalho docente; Gestão gerencialista; Sofrimento ético; Clínica Psicodinâmica do Trabalho.

<sup>1</sup> Editora responsável pela avaliação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliam Deisy Ghizoni.

<sup>2</sup> Copyright© 2021 Amaral *et al.* Este é um artigo em acesso aberto distribuído nos termos da Licença Creative Commons Atribuição que permite o uso irrestrito, a distribuição e reprodução em qualquer meio desde que o artigo original seja devidamente citado.

<sup>3</sup> [graziamaral@yahoo.com.br](mailto:graziamaral@yahoo.com.br)

<sup>4</sup> Rua Dona Esmeralda, 606. Vila Fátima. Jataí/GO. CEP: 75.803-095.

<sup>5</sup> [raanysm@hotmail.com](mailto:raanysm@hotmail.com)

<sup>6</sup> [andrialuizars@hotmail.com](mailto:andrialuizars@hotmail.com)

## Abstract

This study aimed to present the perspectives of competition and cooperation in teaching work based on the findings of two clinics of work with different groups of public school educators. The devices of the Psychodynamic Clinic of Work were used to listen to the groups, and the Work's Clinical Analysis technique to treat the data. A common aspect in both groups was the work overload, not only about the extensive workload, but also due to the assumption of roles that exceed the prescriptions of classroom teaching. In one of the schools, well classified in the local evaluative ranking, the management style prevails, bringing repercussions to interpersonal relationships, marked by individualism and competitiveness. The other school, located further from the evaluation standards, despite the difficulties of working conditions, presented a scenario more conducive to cooperation and mobilization in the face of ethical suffering. Relationships based on the construction of affective bonds can favor a more emancipating and healthier education.

**Keywords:** Teaching work; Managerial management; Ethical suffering; Psychodynamic Clinic of Work.

---

## Introdução

Esse estudo tem como objetivo trabalhar as perspectivas da competição e da cooperação no trabalho docente a partir da apresentação de duas clínicas do trabalho que foram realizadas com grupos de educadoras de escolas públicas. Parte-se do pressuposto de que valores típicos dos modos gerencialistas de gestão, cada vez mais presentes nas diferentes organizações privadas e nas instituições públicas, como o individualismo e a competitividade, convivem com valores tradicionalmente atribuídos à função docente, como cuidado e colaboração (Boy & Duarte, 2014; Carvalho *et al.*, 2018). Foram esses pressupostos que auxiliaram a equipe de pesquisa a fazer a leitura do real das duas clínicas do trabalho realizadas com esses grupos, que tiveram desdobramentos bastante distintos.

A escolha pelo oferecimento da clínica do trabalho a grupos de professores da rede pública de ensino se justifica pelo histórico de problemas de saúde que assolam essa categoria profissional. Na atualidade, defende-se como situações causadoras de sofrimento na classe docente, o aumento das exigências e demandas direcionadas ao professor (o que inclui, dentre outros aspectos, o aumento do número de alunos e de sua carga horária em sala de aula) em contraposição à perda do seu reconhecimento social (incluindo a baixa remuneração). Esse contexto ainda se soma à inadequação e insuficiência das condições de trabalho, gerando desânimo e vivências de sofrimento e de adoecimento no trabalho (Freitas, 2013).

Traesel e Merlo (2013) ressaltam que as exigências e demandas vindas de diversos setores e visando diferentes interesses, as poucas chances de crescimento profissional e a

extensa jornada de trabalho, tornam o trabalho do professor desgastante, chegando a gerar desilusão com o fazer docente. Outra questão apontada como desgastante é a linha tênue entre a necessidade que sentem de assumir um papel mais maternal e afetivo para com os alunos e o dever de se manterem em uma postura profissional mais prescritiva. Assim, essa categoria profissional, vista por tanto tempo como uma classe detentora do saber, hoje sofre por não conseguir responder a todas as demandas impostas pelo trabalho (Duarte & Castro, 2014).

Carvalho e colaboradores (2014) ressaltam que o trabalho de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental foi associado historicamente a características ligadas à socialização feminina, como o cuidado, a dedicação e o envolvimento emocional. Na atualidade, esse modelo tem sido questionado por novas formas de gestão embasada na lógica produtivista neoliberal da eficiência, da qualidade, da avaliação e da responsabilização individual que, no âmbito das políticas educacionais, tem como objetivo, submetê-las à lógica da economia. Assim, trata-se de uma gestão focada em resultados mensuráveis, que avalia a educação com base em critérios de eficiência e produtividade típicos do modelo empresarial.

Os autores ainda ressaltam que as relações socioprofissionais exigidas por esse gerencialismo estão embasadas no individualismo e na competitividade já que se visa a ascensão na carreira e a recompensa monetária (agora pautada na produtividade). Mas há que se enfatizar que não houve substituição de um modelo mais tradicional, pautado nas características do cuidado e das competências socioemocionais, por um modelo que pauta as políticas educacionais na técnica, na eficiência, na competitividade e na economia de recursos. O que se observa é a “convivência e combinação desses modelos de trabalho docente, constituindo novas antigas relações de trabalho” (Carvalho *et al.*, 2018, p. 25).

No trabalho docente, observam-se como consequências do gerencialismo, o cultivo ao individualismo e à competitividade, que faz com que muitos professores sejam cooptados pela armadilha do produtivismo e da naturalização à dedicação exacerbada ao trabalho como argumento de realização e de prazer no trabalho. Essa crítica não se refere à importância do docente se identificar com seu trabalho, mas sim a um questionamento sobre como essa relação supostamente amorosa com a docência pode ser um fator de adoecimento, já que pode conduzir a uma adaptação acrítica às demandas de trabalho, no sentido de uma produção a todo custo e do hiper-envolvimento com o trabalho. Isso porque, a ideologia gerencialista visa naturalizar e legitimar o trabalho intensificado e patogênico onde não se tem espaço para o desejo e para a criatividade (Ribeiro, Léda, Silva & Freitas, 2016).

Portanto, em suas pesquisas com professores dos níveis fundamental e superior de educação pública, esses autores referem-se ao modelo gerencialista e produtivista na docência

como estando diretamente relacionado ao aumento no número de adoecimento e afastamento laboral. Além de enfrentarem a falta de investimento na educação pública, a desvalorização das políticas educacionais e a baixa remuneração, os professores ainda precisam se adaptar a um modelo produtivista da educação (agora mercantilizada) que impõe cobranças de excelência baseadas em critérios de avaliação desatrelados ao real do trabalho. Esse cenário revelou-se gerador de sofrimento e de adoecimento com consequente afastamento das atividades laborais (Ribeiro, Léda, Silva & Freitas, 2016).

Acrescentando outros elementos a esses achados, Santos e Monteiro (2018) atribuem à ideologia gerencialista o sentimento de culpa vivenciado por educadores que se encontravam afastados do trabalho por problemas de saúde. Essa relação se dá por se tratar de um conjunto de ideias que valoriza a produtividade e a intensificação do trabalho, desconsiderando necessidades humanas, como o cuidado com a saúde. As autoras ainda ressaltam que a ideologia gerencialista na escola procura aumentar o índice de aprovação dos alunos, desconsiderando os fatores biopsicossociais que envolvem os processos de ensino-aprendizagem nas escolas além de preconizar o trabalho individual, desfavorecendo as práticas coletivas. Assim, os educadores pesquisados relataram dificuldades relacionadas à gestão, que impunha metas inalcançáveis sem considerar a opinião e a realidade dos trabalhadores, o que acabava por incorrer em individualismo e conflitos interpessoais entre as equipes nas escolas.

Na teoria dejouriana da Psicodinâmica do Trabalho (PdT), o sofrimento no trabalho é uma vivência sempre existente, pois advém do confronto do sujeito com o real que coloca as prescrições em xeque. A questão central a ser analisada pela PdT são os destinos que o sofrimento no trabalho assume e como pode mobilizar o trabalhador a continuar lutando pela normalidade e se afastando da patologia (Mendes & Araújo, 2010). A normalidade estaria articulada à capacidade do sujeito de tolerar o sofrimento e buscar na solução para os impasses que o real impõe para a realização do trabalho. Esse seria o sofrimento criativo, que não depende apenas da vontade do sujeito, mas das condições oferecidas pela organização do trabalho de possibilitar ao trabalhador o uso da inteligência prática, o exercício da cooperação e o reconhecimento.

Mas ao mesmo tempo em que o sofrimento pode atuar como um mobilizador psíquico, social e político, ele também pode atuar na manutenção da situação sofrente, quando ele é negado ou evitado pelas estratégias de defesa (Mendes & Araújo, 2010). Assim, quando a rigidez, a inflexibilidade e as opressões no trabalho se sobressaem e são intransponíveis, pode se dar o sofrimento patológico. Além desses dois tipos de sofrimento no trabalho, Dejours (2007) destaca o sofrimento ético, que ocorre quando o sujeito acaba tendo que exercer, por

causa do seu trabalho, atos que condena moralmente, ou quando negligencia ou compactua com ações dessa natureza.

Voltando às duas possibilidades de destino de sofrimento, o sofrimento ético também se inscreve nessa dinâmica, podendo ser negado, minimizado ou, por outro lado, podendo ser mobilizador para o enfrentamento dos sujeitos (Vasconcelos, 2013). Na direção da negação e da evitação, esse sofrimento pode advir das estratégias de defesa que acabam por trazer insensibilidade contra aquilo que faz sofrer. É nesse sentido que estaria ligada à banalização do mal (Dejours, 2007). Esse é um processo induzido pela própria organização do trabalho, que manipula os trabalhadores para aderirem ao seu modo de funcionamento fazendo com que eles, por medo das mais diversas formas de exclusão, possam se tornar insensíveis ou até mesmo cruéis com os outros como forma de defesa ao sofrimento ético (Vasconcelos, 2013). Os valores do individualismo, do consumo e da coisificação, comumente praticados e legitimados nos ambientes de trabalho, levam a essas práticas insensíveis ao sofrimento humano, em que predominam a banalização do mal (Mendes & Araújo, 2010).

Mas se por um lado, o sofrimento ético pode ser banalizado, por outro, ele pode assumir a direção da mobilização, quando o sujeito, diante a percepção do sofrimento alheio, passa por uma experiência sensível, sofredora, permitindo-lhe a tomada de consciência e a mobilização para a ação (Vasconcelos, 2013). A autora aponta que essa mobilização frente à injustiça, à violência e ao mal tem como base a indignação relacionada ao sofrimento ético. É por isso que Mendes e Araújo (2010) ressaltam que para mudar a realidade de injustiças e de violência no trabalho, é preciso que o sofrimento ético possa ser tolerado e superado pelos sujeitos, não se deixando sucumbir pela banalização do mal e pelas patologias dela advindas. Ou seja, as possibilidades de transformações sociopolíticas nos espaços de trabalho passam por manter vivo o sofrimento ético, e é por isso que “o sistema produtivista de algum modo legitima a expulsão das possibilidades de vivenciar o sofrimento ético” (Mendes & Araújo, 2010, p. 103), sendo comum vermos a predominância da servidão e da normopatia.

Nesse sentido, há uma relação entre os princípios produtivistas dos modelos gerencialistas pautados na ideologia da excelência com a intolerância ao sofrimento ético (Mendes & Araújo, 2010, p. 103). Nos espaços de trabalho onde se imperam a excelência e a qualidade total, não há tolerância para qualquer tipo de mal-estar. A regra é sempre a do excesso (de metas e de prescrições), excluindo-se as possibilidades de manifestação do sofrimento, o que acaba por abrir espaço para as patologias no trabalho.

O contexto produtivista legitima a exclusão do sofrimento ético, ou seja, ele retira do campo das relações institucionais a possibilidade de as pessoas se indignarem com o sofrimento

imprimido aos outros ou a si mesmo, perpetrando, assim, a banalização do mal e das injustiças sociais. Portanto, a mobilização para mudar a realidade injusta e violenta passa pelo sofrimento ético. A partir da fala e da ação sobre o sofrer, tem-se a possibilidade de elaborar sobre o que leva ao sofrimento de modo a apontar alternativas para não aceitar o intolerável (Mendes, Takai & Gama, 2016). O ambiente propício para tal ação seria o de relações pautadas na confiança e na solidariedade, bases da cooperação.

Ghizoni (2013) ressalta que cooperação se liga à vontade das pessoas trabalharem juntas e superarem coletivamente as contradições do trabalho real. É fruto da convergência das contribuições dos trabalhadores para construir um produto, serviço ou ideia em comum. Ela articula as habilidades específicas de cada trabalhador e integra as diferenças para possibilitar a minimização de erros e a maximização de resultados (Mendes & Duarte, 2013).

Considerando o cenário marcado por desvalorização social do trabalho docente, incompatibilidades entre suas condições de trabalho e as crescentes demandas que lhe são endereçadas, além das metas impostas pela ideologia gerencialista cada vez mais presente no contexto escolar, o presente estudo visou, inicialmente, oferecer um espaço de discussão coletiva a educadores da rede pública de educação, construindo um espaço de escuta do sofrimento no trabalho. Pautado no referencial teórico e metodológico da clínica psicodinâmica do trabalho, essa proposta se baliza na possibilidade de contribuir para mudanças subjetivas, coletivas e políticas por parte dos trabalhadores, a partir do uso dos dispositivos da escuta clínica do sofrimento no trabalho (Mendes & Araújo, 2012; Mendes, 2014). A perspectiva dessa clínica é que os trabalhadores possam ressignificar sua relação com o trabalho (Amaral, 2018) e, com isso, elaborar estratégias mais saudáveis de proteção no enfrentamento do sofrimento no trabalho. Para Dejours (1992), através da clínica do trabalho e da ação, o sujeito passa a ter condição de pensar em sua relação com o trabalho e nas consequências dela em sua vida.

Na clínica, toma-se a linguagem como um fator essencial nesse movimento dos sujeitos em sua relação com o trabalho, já que ela possibilita o acesso à subjetividade que por vezes pode não aparecer fora desse espaço de escuta. Para realizar essa escuta que possibilita fazer a palavra circular no grupo, é preciso considerar que o fazer da clínica é “um prescrito que não prescinde do real, ou seja, o clínico e sua mobilização subjetiva são condições essenciais para esse acontecimento” (Mendes & Araújo, 2012, p.52). Nesse sentido, o processo “fala-escuta” está além do “dizer-ouvir”, e ao olhar para o trabalho por essa perspectiva, pode-se chegar a um novo significado do trabalho e de sua organização.

Ainda que a clínica do trabalho tenha essa potência, é preciso considerar que não há essa mobilização subjetiva ou coletiva na totalidade das clínicas realizadas. Isso porque não é fácil

para o sujeito ou o grupo se desapegar dos sintomas, mesmo que seja para dar um destino mais saudável ao sofrimento. Mendes (2015) ressalta que o sujeito pode se apegar aos sintomas e ter um gozo com isso. Desse modo, o sofrimento continuará sendo encoberto pelo sistema defensivo atuando como resistência para um reposicionamento subjetivo e político. Nesse caso, o processo de perlaboração fica comprometido e o sujeito ou o grupo não consegue passar do espaço de discussão para a deliberação e a ação, que seria o objetivo da clínica do trabalho. Ou seja, pode não ocorrer uma ação política no sentido de transformar o sofrimento e dar um outro destino a ele. Para que essa mudança aconteça, é necessário que o sujeito lide com a condição humana mais básica, que é do desamparo, do abandono e da falta, para que então possa se desvincular de uma demanda do Outro sobre ele e, assim, assumir seu desejo e ocupar o protagonismo na cena do trabalho, saindo do lugar de estranhamento e alienação no trabalho (Mendes, 2015).

Considerando as questões relativas ao trabalho docente na atualidade e as possibilidades de ressignificações a partir da clínica do trabalho, a presente pesquisa se consolidou a partir da construção de um espaço público de escuta do sofrimento no trabalho com dois grupos de educadoras. Para fins desse artigo, o foco será na análise dos destinos do sofrimento no trabalho desses dois grupos, a partir das perspectivas da competição e da cooperação no trabalho docente.

## **Método**

O presente estudo tem como base teórica e metodológica a Clínica Psicodinâmica do Trabalho, mais especificamente o método proposto por Mendes e Araújo (2012) com vistas a adaptar para a realidade brasileira a clínica do trabalho e da ação criada por Christophe Dejours na França nos anos 1990. Essa clínica tem a pesquisa como prática de intervenção, já que a pesquisa é clínica e que ela se dá a partir da palavra, que é ação. A escuta clínica do sofrimento no trabalho de educadoras do ensino público buscou privilegiar a fala dessas trabalhadoras, colocando a palavra em ação e, a partir daí, oferecendo uma oportunidade de o trabalho ser repensado em diferentes dimensões.

Mendes (2014) propõe uma reorganização dos dispositivos clínicos do método proposto em 2012 (Mendes e Araújo, 2012) de modo a privilegiar a escuta analítica do sofrimento e a função da formação do clínico e da supervisão. Por essa razão, tem-se como eixos do método: os dispositivos para a escuta analítica, a formação do clínico e a supervisão clínica. Nesse processo, o desafio é auxiliar na elaboração dos sofrimentos invisíveis dos trabalhadores para

que, ao se defrontarem com o real, possam se colocar como sujeitos na busca por processos de mudanças de suas relações sociais (Mendes, 2014).

Adotou-se os dispositivos clínicos descritos por Mendes (2014): análise da demanda, transferência e interpretação. Os instrumentos utilizados foram: registro das sessões, memorial e diário de campo (Mendes & Araújo, 2012). Em conformidade com esse método, o registro de cada sessão foi realizado com base nas anotações clínicas das estagiárias. O diário de campo era construído por cada uma das clínicas-estagiárias, em que se registravam eventos verbais e não verbais, observados ao longo da sessão, além de sentimentos em relação à clínica, aos participantes e às colegas de trabalho. O memorial era construído após cada sessão, com base nas falas das participantes, procurando resgatar os eventos que ocorreram na sessão anterior, muitas vezes acrescidos de interpretações. Cada sessão clínica era iniciada com a leitura/discussão do memorial da sessão anterior.

A formação dos grupos teve início por meio do contato da primeira autora desse artigo com a Subsecretaria Estadual de Educação, que possibilitou a oferta dessa clínica a trabalhadores das escolas públicas. O real do trabalho da clínica se impôs diante da impossibilidade de realização da clínica do trabalho dentro do horário de trabalho dos educadores. Sendo assim, considerando a extensa carga horária de muitos deles, houve dificuldades na formação dos grupos, mas a despeito desses entraves, algumas educadoras de duas escolas mostraram interesse em participar da clínica proposta. A princípio, a clínica seria oferecida somente aos professores, mas optou-se por fazer o convite de forma mais abrangente a todos os trabalhadores das referidas escolas.

Na escola A, o grupo de participantes foi composto inicialmente por seis trabalhadoras, incluindo professoras de diferentes áreas de ensino, além de educadoras das áreas administrativas e de gestão. Com esse grupo, foram realizadas cinco sessões de clínica do trabalho entre os meses de setembro e outubro de 2019, conduzidas por três estagiárias do décimo período de Psicologia. Os encontros tiveram uma hora e meia de duração cada, dos quais participaram de três a seis pessoas. Nas duas sessões subsequentes ao quinto encontro, compareceu apenas uma participante, inviabilizando a realização e a continuidade dessa clínica. Na escola B, o grupo de participantes incluiu cerca de dez educadoras, entre professoras e pessoas da administração e da gestão. Foram realizadas treze sessões entre setembro e dezembro de 2019, com cerca de uma hora e meia de duração cada. O grupo foi conduzido por três estagiárias do oitavo e do décimo períodos de Psicologia. Ambas as clínicas foram realizadas no próprio local de trabalho, em uma sala designada pela diretora de cada uma das escolas.

Independente do cargo que ocupam, considera-se que todas são educadoras, tanto no sentido de sua formação quanto no sentido de atuarem, direta ou indiretamente, com a educação. Portanto, ao longo desse artigo, serão designadas como educadoras ou até mesmo como professoras. Ainda cabe esclarecer que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o número CAAE 02210918.5.0000.8155 e que as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Foi formado um coletivo de supervisão, composto pelas seis estagiárias envolvidas na realização das clínicas descritas e pela professora de Psicologia responsável pela supervisão dos atendimentos. As supervisões aconteciam semanalmente e tinham como base o diário de campo de cada clínica-estagiária. A partir deles, a supervisora podia ter acesso à subjetividade das clínicas-estagiárias e assim, compreender a relação subjetiva dos sujeitos da clínica com seu trabalho.

Os dados compostos por anotações das sessões, memoriais e diários de campo constituíram o material de pesquisa. Esses dados foram analisados pela técnica de Análise Clínica do Trabalho (ACT) criada por Mendes e Araújo (2012), para organizar o material coletado nas sessões coletivas e é constituída por três etapas: i) Análise dos Dispositivos Clínicos; ii) Análise da Psicodinâmica do Trabalho; e iii) Análise da Mobilização do Coletivo de Trabalho. Para fins do objetivo proposto no presente artigo, será dado enfoque nos resultados presentes na segunda e na terceira etapas da ACT, o que possibilitará apresentar como cada um dos grupos se mobilizou e os consequentes destinos do sofrimento, analisados sob as perspectivas da competição e da cooperação no trabalho docente.

A partir de uma leitura minuciosa de todo esse material de pesquisa, os temas emergentes foram anotados em forma de códigos. Posteriormente, todos esses códigos foram categorizados em um quadro que organizava os dados de pesquisa conforme as categorias predefinidas pela técnica da ACT. Assim, foram separados os códigos referentes a cada um dos elementos da análise psicodinâmica do trabalho (trabalho prescrito *versus* real do trabalho; prazer no trabalho; sofrimento e patologias), assim como aqueles referentes à mobilização do coletivo de trabalho. Esses procedimentos foram realizados para cada uma das clínicas do trabalho realizado (Escola A e Escola B). Por fim, comparou-se os dados das duas escolas para que se chegassem nos temas que pudessem compor as grandes categorias.

Ao se proceder à análise do material de pesquisa, três grandes categorias emergiram. A primeira categoria, nomeada por meio da fala de uma participante (“*Carregamos a escola nas costas*”) diz respeito a aspectos referentes à segunda fase da ACT: análise psicodinâmica do trabalho. Essa categoria reúne vivências comuns que foram trazidas pelas professoras dos dois

grupos, em que a temática preponderante foi a sobrecarga vivenciada pela forma intensa com que se relacionam com os alunos. Também nessa categoria foram tratadas as vivências de sofrimento e de prazer no trabalho. Na segunda categoria, retrata-se a relação entre dois aspectos específicos da segunda etapa da ACT, quais sejam: os relacionamentos socioprofissionais e as metas designadas pela gestão. Essa categoria refere-se a uma situação que apareceu apenas no grupo da Escola A. Já a terceira categoria refere-se a uma vivência trazida especificamente ao grupo da Escola B, que se mostrava em sofrimento ético e pôde se mobilizar politicamente a partir da clínica do trabalho e dos relacionamentos interpessoais de cooperação e de confiança que existiam no grupo. Ainda cabe ressaltar que na segunda e na terceira categorias serão trabalhados os desdobramentos ocorridos na clínica do trabalho a partir dos aspectos tratados, o que nos permitirá fazer uma análise da mobilização do coletivo de trabalho (etapa 3 da ACT).

## **Resultados e discussão**

### ***“Carregamos a escola nas costas”***

Um aspecto em comum mencionado pelas participantes dos dois grupos diz respeito à relação com os alunos no sentido de sentirem a necessidade de assumir vários papéis para além das atribuições de ensino. Por se considerarem sensíveis às dificuldades e especificidades de seus alunos, acabam absorvendo seus problemas, procurando resolver aqueles que estão ao seu alcance (às vezes lançando mão de seus recursos pessoais) e sofrendo com os que não conseguem resolver. A difícil realidade social do alunato acaba entrando para o contexto escolar, muitas vezes trazendo dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, nas relações interpessoais ou no enfrentamento de situações que vão, desde a violência escolar até alunos que chegam na escola passando fome ou que não dispõem de recursos para comprar uniforme. Também sentem o peso quando procuram resolver problemas que dizem respeito a questões sociais e familiares como casos de abuso sexual, de busca de paternidade ou de tentativas de suicídio: *“Nós estudamos licenciatura, mas temos que ver o emocional dos alunos”*.

Como algumas dessas questões vão muito além dos seus limites de intervenção, relatam vivência de inutilidade do seu trabalho como educadoras e, até mesmo, falta de sentido no trabalho. Isso porque, segundo elas, para alguns jovens da periferia, a falta de perspectivas sociais de vida e de trabalho acaba por levá-los para a via da marginalidade. Ainda há que se

destacar a experiência relatada por algumas professoras de terem visto alunos mortos, como se elas os tivessem perdido para o crime.

Em consonância com esses achados, Ricardo *et al.* (2014) também levantam questões referentes à linha tênue entre o que é ou não função da escola. Por diversas vezes, os limites não estabelecidos dessa relação são ultrapassados fazendo com que os professores acabem assumindo responsabilidades assistencialistas. A sociedade vem demandando da escola ações que vão além da sua competência e obrigação, de modo que essa instituição não sabe o que se espera dela, impossibilitando valorizar o que de fato é realizado. Com isso, os professores sentem-se duplamente frustrados e desvalorizados: por um lado, pela falta de reconhecimento da sociedade, e por outro, pela autocobrança, sentindo que não respondem às expectativas depositadas sobre eles. Falta-lhes formação para assumir funções que extrapolem sua área de atuação, fazendo-os se sentirem inseguros e incapazes em tal posição (Ricardo *et al.*, 2014).

Como forma de encontrar explicações externas para a impotência que sentem diante das dificuldades na resolução dessas questões sociais que compõem na realidade escolar, as professoras dos grupos por vezes atribuíam-lhes à desestruturação familiar de muitos alunos ou à realidade social. Consideram que falta base educacional para seus alunos, tanto no sentido de uma formação escolar básica mais sólida, quanto no sentido de uma educação comportamental. Desse modo, muitas vezes se sentem responsáveis por suprir o que lhes falta nesse processo: “*preciso ensinar esses alunos a viver em sociedade*”.

Nesse sentido, Duarte e Castro (2014) destacam que é comum que professores lidem com situações que vão desde agressões físicas e verbais até necessidades afetivas e sociais dos alunos, o que os faz sentir a necessidade de uma formação acadêmica e/ou continuada que os auxilie a lidar com tais situações. Por vezes, ao assumir esses papéis, sentem-se os únicos responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem dos alunos, assumindo a posição de ensinar academicamente e educar socialmente.

Nem sempre sendo possível tal empreitada, as participantes da clínica sentem-se impotentes e incompetentes diante das dificuldades de aprendizagem e assim, lamentam a perda de valores que acreditam que as gerações anteriores possuíam como base. Portanto, percebe-se a dificuldade de aceitar os novos padrões da sociedade atual, considerando a nova geração como menos resiliente que as que lhe antecederam. Em consonância com esses relatos, na pesquisa de Amaral (2018) com professoras readaptadas de escolas públicas, também apareceram reminiscências e ilusões de um tempo em que, teoricamente, tudo funcionava em harmonia, em função de valores familiares e sociais arraigados que davam sensação de segurança.

As participantes da clínica ressaltam que costumam estabelecer com os alunos uma relação de cuidado em que assumem “*as crianças*” como se fossem seus filhos: “*carregamos a escola nas costas*”; “*educamos, acolhemos, cuidamos do emocional deles; somos mais que professores*”. Muitas vezes, acabam atuando como mediadoras na relação entre os alunos e seus pais. Essa responsabilidade extra é vista como algo inerente à sua profissão, como uma obrigação: “*Temos que dar contribuições sim, temos que abraçar a causa*”. Isso vai ao encontro da relação histórica entre o processo de ensino ligado a características da sociabilização feminina, como o cuidado e o envolvimento emocional (Carvalho et al., 2018), uma espécie de caráter missionário da profissão.

As professoras da escola B utilizam a metáfora do “*polvo*”, para mostrarem que precisam ter vários tentáculos para atender as diferentes demandas que lhes são apresentadas. Com isso, às vezes sentem-se sem forças, com a sensação de que “*a pilha viciou e não pode mais ser recarregada*”, ou seja, não sabem como podem reaver sua energia. Além disso, a dificuldade de se desligar dos problemas dos alunos parece ser outro fator de desgaste, pois elas relatam essa sobrecarga emocional e de trabalho como geradora de um desequilíbrio entre a vida pessoal e profissional. Muitas vezes, sentem-se faltosas em relação ao atendimento das demandas pessoais e percebem o reflexo do cansaço nas relações familiares e até mesmo na diminuição do desejo sexual. O discurso das professoras ainda traz a relação entre o trabalho e o adoecimento psíquico presente entre as participantes dos grupos, além de explicitar o uso de medicação psiquiátrica como forma de lidar com essas dificuldades.

Ao mesmo tempo, as professoras percebem as dificuldades de atender a tantas demandas que aparecem do contexto escolar, ressaltando a necessidade de o sistema de ensino oferecer uma rede de apoio com outros profissionais, como psicólogos e assistentes sociais, que possam prestar uma assistência qualificada aos alunos. Assim, parecem ter assumido sua impotência diante dessas questões mais amplas dos alunos e assim, tomam consciência de que “*a gente aceita essa sobrecarga de trabalho*”. Também percebem que os problemas psicoemocionais dos alunos lhes afetam psicologicamente: “*tenho medo de surtar*”.

As professoras da pesquisa de Amaral (2018) também relataram sobrecarga advinda desse acúmulo de responsabilidades, o que remete à dimensão psicologizada das instituições de ensino, no sentido de responsabilização do professor por aspectos que seriam institucionais. Ou seja, dada à falta de estrutura do sistema escolar para oferecer uma rede de apoio psicossocial aos alunos, essa responsabilidade recai sobre o professor, que acaba tendo que desempenhar papéis como o de psicólogo, pai, mãe, assistente social, etc. (Moser, 2012).

Ao se referirem à sobrecarga de trabalho, demonstram grande desejo de diminuir a carga horária, tendo havido, inclusive, menções sobre a vontade de desistir ou, pelo menos, que o ano letivo acabasse logo, pela sensação de que tinham chegado no limite. A assunção de uma extensa carga horária atribuída às necessidades financeiras se junta a outras demandas que possuem na vida pessoal ligadas aos papéis familiares, trazendo a sensação de sufocamento por não terem tempo para si mesmas e de culpa - tanto por sentirem essa necessidade de mais tempo, quanto por tentarem fazer tantas coisas.

Em relação às educadoras da Escola B, condições adversas no que se refere à estrutura da escola foram mencionadas como dificultadoras da realização do trabalho. Além disso, a imagem denegrida da escola perante uma parte da sociedade trazia-lhes a necessidade de lutar em defesa de uma imagem positiva. É como se, ao resistirem por aceitar essa imagem denegrida da escola, estivessem lutando pelo reconhecimento social de sua profissão.

Arbex, Souza e Mendonça (2013) ressaltam alguns fatores que desfavorecem o contexto de trabalho do professor: a imaterialidade e a invisibilidade do trabalho docente, que por ser em sua maior parte intelectual, dificulta o reconhecimento social; excesso de exigências que ampliam o tempo dedicado ao trabalho; e a precarização das condições de trabalho docente, com crescentes demandas e escassez de recursos. De um modo geral, todos esses elementos apareceram nas falas das participantes dessa pesquisa.

Por outro lado, procurando formas de resistência, havia quem ressaltava que o gosto pela profissão era o grande motivo para não desistir e continuar lutando por melhorias na educação. A escola também foi mencionada como um espaço de muitos aprendizados para os professores. Além disso, o reconhecimento por parte dos alunos era importante fonte de prazer e de sentido no trabalho. Percebem os bons resultados alcançados e a realização das atividades planejadas como sinais de recompensa por tanto esforço. Chegam a ultrapassar as prescrições em seu trabalho para resolverem os problemas excepcionais e imprevistos que se apresentam e para superar algumas precariedades estruturais e se sentem potentes quando conseguem resultados positivos em prol do aluno e do processo de ensino-aprendizagem. Esses elementos trazidos como favorecedores de prazer no trabalho são compatíveis com os que são mencionados em outras pesquisas realizadas com a categoria docente, como: a relação afetiva com os alunos, a possibilidade de utilização da inteligência prática para transcender as prescrições e a observação dos bons resultados pela realização do seu trabalho (Freitas, 2013).

***Dificuldades interpessoais e as cobranças pela boa classificação no ranking avaliativo***



Entre as educadoras da Escola A, as dificuldades nos relacionamentos interpessoais no trabalho foram o maior foco de sofrimento trazido pelo grupo. Às vezes de modo defensivo, outras vezes de modo mais explícito, os problemas relacionais sempre vinham à tona. Foram recorrentes queixas em relação a atitudes não cooperativas de professores da escola ou atritos pelas diferenças em relação às diversas formas de atuação profissional.

Os problemas relacionais também apareceram no próprio grupo da clínica do trabalho, no sentido das participantes se considerarem melhores que muitos colegas “*mais problemáticos*” que seriam os que mais se beneficiariam do trabalho clínico, por serem “*os que mais precisavam*”. As divisões dos subgrupos na escola também ocorriam entre quem consegue manter a disciplina em sala de aula e quem não tem competência para “*controlar sua sala*”. Ainda havia a divisão entre o turno matutino - considerado mais tranquilo e com menor necessidade de supervisão - e o turno vespertino – considerado mais “*desorganizado*”. Com menor ênfase, mas também presente, foi a comparação entre professores novatos, mais idealistas e otimistas, e professores mais antigos, tido como mais realistas.

Essas subdivisões presentes entre os trabalhadores da escola explicitam o enfraquecimento dos laços sociais nesse contexto de trabalho. Barreto e Heloani (2015) asseveram que, quando as pessoas são separadas por grupos distintos, por serem consideradas desiguais, há um ambiente organizacional propício para atos de violência. Essa segregação é uma consequência do fomento da competição entre os pares, valorizada pelos novos modelos de gestão, a partir da qual se produz a indiferença ao sofrimento do outro, o isolamento, o esgarçamento dos laços afetivos e o rompimento do espírito coletivo.

Nesse contexto, é preciso estar sempre em estado de alerta e, portanto, o grupo utilizou a metáfora da “*cobra*” para se referirem aos trabalhadores da escola, incluindo elas mesmas, no sentido de que precisavam ter o ataque como defesa. Referiam-se à necessidade de ter “*sangue frio*” para lidar com as dificuldades nos relacionamentos socioprofissionais, por se tratar de um ambiente em que “*só tem cobras*”. Sofriam com a falta de empatia e de cooperação entre os colegas de trabalho, ao mesmo tempo em que era possível observar uma certa naturalização da rispidez como forma de resolver atritos nas relações: “*a gente conversa, dá patadas, mas é a vida*”. Essa também era a forma mais eficaz, defendida por algumas participantes do grupo, de manejar a disciplina dos alunos em sala de aula, como gritar mais alto que os alunos para “*mostrar quem manda*”.

Essas falas nos remetem à banalização do mal e da violência no trabalho, comum em instituições que adotam esses novos modelos de gestão pautados na ideia de excelência e de qualidade total. Os trabalhadores acabam se submetendo sem resistência às imposições do

sistema em nome de uma promessa de plenitude, excelência e sucesso, presente nas chamadas modernas práticas de gestão, embasadas na racionalidade econômica e nos modos de produção flexíveis. Capturada pelo discurso falacioso da onipotência que sustenta essa promessa, a maioria dos trabalhadores se vê alijada no seu próprio desejo e acaba por contribuir para a falência dos laços sociais. Vivenciam, assim, o desmoronamento dos coletivos de trabalho, incentivados pela individualização e competição, cenário em que imperam a deslealdade, a desconfiança e o constrangimento de vigiar o comportamento dos colegas, considerados adversários (Mendes, Takaki & Gama, 2016).

Diante do real do trabalho, quando a relação com os alunos e com os colegas não se mostrava controlável dentro do espectro que consideravam aceitável, o autoritarismo se fazia presente, como forma de tentar reaver a sensação de onipotência. Por isso, a rigidez na condução da disciplina em sala de aula era veementemente defendida pelas professoras dessa escola. Por vezes, isso era justificado pelo alto nível de exigência direcionado a todos na escola para a manutenção de sua boa posição no *ranking* avaliativo local. A boa classificação faz com que a escola fique visada pelas instâncias gestoras para que se mantenha nesse patamar; por outro lado, a contrapartida do reconhecimento não acontece: *“quando a escola tem uma boa classificação, ficam indiferentes, não reconhecem, mas quando ocorre algum problema, lá vem a crítica”*. Ainda assim, existe o desejo dos professores que fazem parte dessa instituição de ensino em permanecer no seu quadro de pessoal: *“a escola é muito boa, as outras são piores, não gosto nem de pensar [em ser mandada para outra escola]”*. As professoras reconhecem que isso pode lhes custar a saúde mental, pois relacionam o medo e a pressão constantes vivenciados no trabalho ao aumento dos casos de transtornos de pânico entre seus profissionais e relatam: *“todos estão tomando medicamento”*.

Quando se pensa na ideologia produtivista no contexto escolar, em que metas inalcançáveis são impostas sem considerar a opinião e a realidade dos alunos e professores, o que se observa é cada um procurando bater sua meta individual. A ideologia gerencialista acabava por incorrer em individualismo e conflitos interpessoais entre as equipes nas escolas. Nessa direção, Boy e Duarte (2014) observaram a prevalência de ações individualizadas entre professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Era nítida a dificuldade de construção e de manutenção de culturas colaborativas nos ambientes escolares, a despeito de ações colaborativas serem teoricamente concebidas por políticas educacionais. Na prática, o que se observava era a falta de tempo e de condições adequadas de trabalho que favoreciam o trabalho coletivo; como consequência, tinha-se a fragmentação do trabalho e o isolamento dos docentes, que se desdobravam para atender às demandas imediatas da sua própria turma.

Por parte da gestão escolar, existe uma preocupação com a queda atual do nível da Escola A pelo sistema avaliativo, mesmo que ainda permaneça entre as melhores. Problemas estruturais, a inadequação das políticas de gestão e a falta de apoio governamental – incluindo as perdas salariais dos professores - são atribuídos como causa do rebaixamento do *status* da escola. Isso tem gerado sentimentos de fracasso, humilhação e frustração por parte de muitos que nela atuam: “*a escola brilhava, era escola modelo, e agora está horrível, quem quer vir para essa escola?*”.

A escuta do grupo da Escola A revelou o que Carvalho e colaboradores (2014, p. 25) denominaram de “novas antigas relações de trabalho” para se referirem à convivência de modelos antigos e novos no trabalho docente. De um lado, têm-se comportamentos e atitudes típicos de um modelo mais tradicional pautado nas características do cuidado e da atenção para com os alunos. De outro lado, observa-se a prevalência da adoção de novas formas de gestão embasadas na lógica produtivista neoliberal da eficiência, da qualidade, da avaliação e da responsabilização individual. Ao adotar essas práticas gerencialistas, as relações socioprofissionais passam a ser embasadas no individualismo e na competitividade, comprometendo tanto a qualidade das relações entre os pares quanto a relação dos educadores com os estudantes (Carvalho et al., 2018).

É possível relacionar a adoção desse modelo de gestão com os problemas nas relações socioprofissionais presentes na Escola A. Em nome de se manterem na escola bem classificada no *ranking*, era preciso aderir a esse modo de funcionamento produtivista, mesmo que isso custasse uma parcela da saúde mental dos trabalhadores da escola, pois era visível e comovente o sofrimento das participantes do grupo.

O clima tenso dessas relações profissionais repercutiu no processo clínico desse grupo. Foi possível observar que era necessário fortalecer os vínculos interpessoais entre as participantes. O grupo oscilava entre a resistência e o pedido de ajuda, demonstrando que havia um desejo de recuperar os laços e fortalecer a união entre elas. Nos dois últimos encontros, o grupo se mobilizou bastante, trazendo questões que lhe causava sofrimento, suas dificuldades, medos, dúvidas, sobrecarga, falta de amparo entre os colegas e a autocobrança por responder a demandas que estão além de suas capacidades.

Ao que parece, ao demonstrarem suas dificuldades, fraquezas e limites no grupo, as participantes se sentiram ameaçadas em relação à desconstrução de uma defesa que mantinham tão firmemente. A defesa da onipotência as mantinha em funcionamento no sistema que demandava um alto padrão de desempenho. Mendes e Ghizoni (2016) ressaltam que o sujeito enredado no discurso ultraliberal estruturado na ideia do absoluto e da plenitude – que promete

sucesso, segurança e proteção - atende às demandas ofertadas sem traduzi-las. Isso porque a ideologia da excelência garante ilusões que evitam o encontro com o desamparo e assim, o sujeito é expropriado da angústia e do sofrimento, percursos indissociáveis do caminho dos humanos. Considerando que o laço social só é possível justamente nesse vazio, ao evitar esse contato, o grupo recuou e assim, se distanciou de uma possível mobilização coletiva.

O coletivo de clínicos foi até onde o grupo permitiu, trabalhando os temas que as participantes se sentiam preparadas para tratar e respeitando o momento do grupo, inclusive o momento de interromper a clínica. No último encontro realizado, o grupo trouxe a metáfora da “perereca”, referindo-se à história da perereca que, se jogada em água fervente, pula alto para sair viva, mas, se colocada em água fria que aquece aos poucos até ferver, não percebe a mudança de temperatura da água e morre. Ao se referirem ao anfíbio, diziam do perigo de “morrer” sem perceberem as mudanças externas, ressaltando que queriam ser como a perereca que salta alto e consegue sobreviver. A forma como a clínica foi interrompida pode levar a supor que o grupo preferiu ir se “acostumando com a água quente”, pois entrar em contato com seu sofrimento foi um caminho que optaram por não percorrer, pelo menos nesse momento.

### ***Sofrimento ético-político e mobilização do coletivo de trabalho***

Entre as professoras da Escola B, foi muito ressaltada a inadequação dos contratos dos professores, que deixa muitos sem provimento de salários por alguns períodos de tempo, além da instabilidade gerada por essa forma de contrato. Ademais, a categoria tem tido alguns desgastes com os cortes de salários e/ou de benefícios, o que demonstra a desvalorização crescente da profissão docente e o sucateamento na educação, levando à falta de esperança: “*não vemos perspectiva de melhora*”. Como exemplo desse quadro de desvalorização social da docência, as educadoras ainda mencionaram a forma “*idolatrada*” com que alguns alunos se referiram ao assassinato de um professor, gerando-lhes um sentimento de ameaça.

Esse quadro revela duas situações de violência vivenciadas pela classe docente de uma maneira geral. Ristum (2010) as denomina como um tipo de violência perpetrado contra a escola. Nesse bojo, inclui a desvalorização social do professor, pautada nos baixos salários, na falta de investimento em sua formação e nas precárias condições de trabalho. Esse conjunto de fatores se reflete no fracasso do magistério, cuja responsabilidade, muitas vezes, acaba recaindo sobre o professor. As políticas públicas que sucateiam as escolas, promove crescente desvalorização do professor, além de levar ao seu empobrecimento (pelos baixos salários e também pelas precárias condições dos contratos) e, assim, impactam em sua autoestima. Esse

quadro pode ser pensado como um desrespeito aos direitos humanos dos professores, como também dos alunos e de toda sociedade, cenário propício à escalada da violência (Ristum, 2010). Portanto, as participantes do grupo se sentiam duplamente violentadas: tanto por um sistema de ensino injusto que lhes retira direitos e que as desvaloriza enquanto categoria, quanto pelos alunos, que, ao idolatrarem o assassinato de um professor, são portadores de uma visão social que desrespeita e até despreza esse(a) trabalhador(a).

O sentimento de desvalorização social do trabalho docente, somado à dedicação e à consequente sobrecarga física e emocional, faz com que as participantes do grupo vivenciem a experiência de terem *“que matar um leão por dia”*. Assim, questionam-se sobre as possíveis consequências para sua saúde e para sua vida dessa experiência que elas denominam de estresse: *“estamos no limite”*; *“não estamos aguentando mais”*. Assumiram que, algumas vezes, lançam mão do uso de medicação e de energético para darem conta das demandas de trabalho. Ao mesmo tempo, percebem a necessidade de dedicarem um tempo para os cuidados pessoais.

Além da medicalização, a estratégia defensiva da fuga foi relatada e demonstrada algumas vezes ao longo do processo da clínica. Falas como: *“pensar muito deixa doida”*; *“eu preencho todo o meu dia como forma de adiar o sofrimento”* demonstram essa tentativa de não acessar o sofrimento. Ao mesmo tempo, utilizaram a metáfora da *“capa do Batman”* para se referirem à necessidade de demonstrarem que são fortes. Durante o processo clínico, quando esses mecanismos de fuga ou de negação vinham à tona e eram sinalizados pelas estagiárias-clínicas, as professoras voltavam a acessar o sofrimento do qual tentavam se esquivar. Assim, o grupo acabou tomando consciência da necessidade de controle e da onipotência que as colocavam como as super heroínas vestidas pela capa do Batman. E com isso, vivências dolorosas de perdas e de impotência foram acessadas, acolhidas e trabalhadas.

A relação que estabeleciam com o tempo parecia ambígua. Ao mesmo tempo em que procuravam preencher o tempo para não entrarem em contato com vivências dolorosas de suas vidas, a relação excessiva com o trabalho retirava-lhes a possibilidade de terem tempo para se cuidarem. Fechando esse ciclo adocedor, na medida em que o trabalho ocupa grande parte do seu tempo, passam a perceber aspectos danosos para sua saúde que essa relação pode trazer. Mariano e Muniz (2006) também observaram essa relação entre as professoras por eles pesquisadas, que alegavam não ter tempo para pensarem em sua saúde no trabalho, em função da intensa jornada e da sobrecarga. Por outro lado, percebiam, no exercício da profissão docente, uma série de fatores que comprometia sua saúde física e mental.

As relações de apoio e solidariedade existentes entre os profissionais da escola se apresentam como fundamentais para os enfrentamentos profissionais. Foi possível observar

situações dentro do próprio grupo, em que as professoras reconheciam as dificuldades enfrentadas pelas colegas, assim como os resultados por elas conquistados. Também procuravam se ajudar diante do compartilhamento de situações de sofrimento, e sempre reforçavam a coletividade e a cooperação nas lutas que precisam travar. O grupo utilizou as metáforas do “vulcão” e do “terremoto” como forma de expressarem a situação político-econômica que afeta a educação, numa alusão a uma situação que está fora de controle e que possui consequências desastrosas. Ainda assim, procuram enxergar as conquistas que alcançam no dia-a-dia profissional: *“É difícil, mas quando a gente consegue sair desse vulcão e analisar a situação de fora, conseguimos ver as mudanças que aconteceram aqui”*. Ao se reconhecerem em seus sofrimentos e assumirem seus limites, puderam estreitar os laços sociais, que precisa do vazio para se constituir (Mendes & Ghizoni, 2016). Saindo da onipotência, puderam reconhecer sua potência enquanto grupo.

As educadoras também trouxeram para o grupo da clínica a queixa em relação à desmobilização da categoria docente e o enfraquecimento dos movimentos sociais. Demonstrando estarem em sofrimento ético, as professoras mostraram profundo incômodo com a apatia de muitos docentes diante dos ataques à educação, além de indignação pelos confrontos que os professores sofrem em suas manifestações. Ressaltaram o medo das pessoas lutarem por melhores condições de vida e de trabalho como traços ditatoriais crescentes no país, situação que gera desalento e diminui a esperança no futuro, principalmente pela falta de resistência e pelo silenciamento advindos das constantes ameaças de perda de emprego e/ou de direitos. Mendes, Takai e Gama (2016, p. 155) definem o sofrimento ético como “a possibilidade de o indivíduo se indignar e ter uma mobilização subjetiva por meio de um sofrimento criativo [...] mas também uma mobilização política, que promova a emancipação individual e transformações pela ação coletiva nos espaços de trabalho”.

Mendes e Araújo (2010) defendem que há que se construir caminhos teóricos, metodológicos e de intervenção que possibilitem revelar e provocar o sofrimento ético, sem o qual haverá predominância da banalização do mal e, conseqüentemente, a abertura para a manifestação de patologias sociais no contexto de trabalho, como a violência. A mobilização contra as diferentes formas de injustiça e de violência no trabalho passam pela indignação provocada pelo sofrimento ético. Esse sofrimento vai possibilitar a inteligibilidade do mal vivido, tanto por parte da vítima quanto por parte de quem o percebe, que se compadece diante desse mal (Vasconcelos, 2013).

Foi possível perceber uma mobilização advinda do sofrimento ético no grupo, que se mostrou crítico em relação ao caráter tecnicista e repetitivo da educação, que forma “alunos

*máquinas*”, “*alunos que só querem copiar, reproduzir sem criticidade nenhuma*”, sem possibilidades de criar. Sentem incômodo por se sentirem “*usadas*” como engrenagem desse sistema alienante que forma “*mão de obra barata*”; assim, denunciam: “*estamos esmagadas*”. Diante desse cenário e de seu incômodo, ressaltam a necessidade de terem uma postura de resistência e de autonomia: “*temos que deixar de ser passivos*”. Há também a preocupação com o papel da educação na diminuição das discrepâncias entre as classes sociais. Poder discutir o trabalho docente numa perspectiva ampla como a clínica do trabalho foi retratado como possibilidade de fortalecimento da cooperação existente no grupo e de fortalecimento no enfrentamento das dificuldades.

Pelas colocações das educadoras, é possível perceber que se indignam com o mal e com as injustiças, não utilizando a banalização do mal que é tão comum nas situações cotidianas de trabalho e que fomentam práticas de violência (Mendes, Takai & Gama, 2016). Nas palavras das autoras, “a indignação, assim como o sofrimento criativo, passa pela fala e pela ação sobre o sofrer, simbolizar o que é subjetivo, elaborar discurso sobre aquilo que leva ao sofrer e apontar caminhos para o inevitável” (Mendes, Takai & Gama, 2016, p. 155).

O sofrimento ético vivenciado pelo grupo da Escola B deu o tom do seu processo clínico. No início, mostravam-se extremamente engajadas com responsabilidades que vão além do seu exercício profissional, querendo responder de forma excelente a uma infinidade de demandas. Nesse sentido, é possível percebê-las engatadas no discurso da excelência e da plenitude (Mendes & Ghizoni, 2016), típico da ideologia gerencialista que valoriza a produtividade e a intensificação do trabalho, desconsiderando necessidades humanas como o autocuidado (Santos e Monteiro, 2018). Mas ao longo da clínica do trabalho, foram tomando consciência de seus limites da falta de controle diante do real. Ainda que em alguns momentos pudessem demandar intervenções pontuais por parte das estagiárias-clínicas, no sentido de quererem soluções para suas angústias, não foram atendidas pelo lugar do vazio ocupado pelas clínicas.

Com isso, o grupo passou a apresentar suas problematizações e se articular para pensar em suas lutas e possibilidades de resistência e sobre o papel político da educação, passando a demonstrar uma autonomia em relação às clínicas-estagiárias. Aos poucos, foi possível acessar o lado humano das “*super heroínas*” e descobrir as dores e sofrimentos por debaixo da “*capa do Batman*”. A partir do desvelamento da onipotência, foi possível abrir espaço para a potência do grupo, que se disponibilizou para a resignificação do sofrimento a partir do fortalecimento dos laços entre as participantes. Ao aprofundar os sentimentos relacionados à suas vivências, o grupo foi se sentindo mais disponível para olhar o trabalho sob novas perspectivas. Assim, pôde ser observado o movimento de expressão do sofrimento para que pudessem resignificá-lo,

elaborando e perlaborando, “ação pela palavra e pelo agir, agir enquanto ato” (Mendes, Takai & Gama, 2016, p. 155). Apropriar-se do sofrimento, elaborá-lo e perlaborá-lo vai na contramão dos modelos gerencialistas produtivistas, que não dão espaço para qualquer vivência de falta, de incerteza, ou de insegurança. Ao se despirem da Capa do Batman, as professoras puderam compartilhar sofrimentos e se indignarem com as injustiças e arbitrariedades do sistema de ensino.

Vale ressaltar que a posição da escola no *ranking* avaliativo local não foi mencionada ao longo dos encontros em clínica do trabalho. Esse fato pode se articular a dois elementos. Primeiramente, por ser uma escola mais periférica e que atende um público mais carente, não parece haver uma pressão da gestão regional para que a escola apresente uma posição destacada na avaliação local. Por outro lado, há que se aventar a possibilidade de os próprios professores dessa escola não trazerem essa questão como central dentre as causadoras de sofrimento no trabalho, dado o privilégio que dão à problemática social que enfrentam. Por estarem mais mobilizadas em seu sofrimento ético, priorizam o questionamento sobre a necessidade de se organizarem em prol de melhorias na educação e de se manterem unidas para lidar com as questões sociais complexas que fazem parte do cotidiano do seu corpo discente. A união já existente entre as professoras do grupo era nítida, assim como a necessidade de estreitarem esses laços de solidariedade ao longo da clínica do trabalho. Ficou evidente a importância dessas relações para que pudessem lidar com as inúmeras demandas laborais e superar os entraves e dificuldades que surgem no dia-a-dia profissional e até pessoal.

Ambrósio, Lima e Traesel (2019) problematizam sobre a dominação simbólica exercida por meio do discurso econômico liberal que, ao se consolidar como o discurso dominante, age sobre a sociedade no sentido de escamotear ações de violência que causam sofrimento e, mais que isso, de auxiliar no processo de individualização e de tolerância à injustiça e ao sofrimento. Esse discurso é respaldado por uma ética empresarial de aplicação desse discurso racionalista, por meio da prescrição de regras de trabalho que desconsideram as contradições do trabalho real, impondo práticas que se pretendem menos custosas e mais rentáveis ao processo produtivo (Ambrósio, Lima e Traesel, 2019). Ao operarem no modo defensivo, os trabalhadores podem aderir a essas práticas tornando-se indiferentes ao sofrimento ético. Ao contrário, podem se indignar frente ao mal infringido, mobilizando-se a partir desse sofrimento.

No presente estudo, as contradições da estrutura do sistema de ensino são condições que favorecem o sofrimento ético para as educadoras de ambas as escolas. O que se viu foi uma diferenciação nos destinos desse sofrimento. Enquanto as professoras da Escola A atuavam de modo mais defensivo em relação ao sofrimento ético, não parecia haver mobilização coletiva

para mudanças, ou seja, mesmo que estivessem em sofrimento, não conseguiam romper com as defesas. O contexto fortemente gerencialista parecia favorecer para a manutenção desse sistema defensivo, trazendo consequências para as relações socioprofissionais e para a saúde mental dessas trabalhadoras. Já entre as pessoas da Escola B, a mobilização frente ao sofrimento ético se fez mais presente no coletivo, de modo que foi possível observar um movimento de indignação com as contradições do sistema educacional e de fortalecimento do grupo para os enfrentamentos profissionais. Para isso, tiveram que romper com a defesa da onipotência durante o processo clínico.

### **Considerações finais**

Esse estudo teve como objetivo apresentar as perspectivas da competição e da cooperação no trabalho docente a partir dos achados de duas clínicas do trabalho realizadas com grupos distintos de professores de escolas públicas. Adotando a Clínica Psicodinâmica do Trabalho como base teórica e metodológica, foram trabalhados os dispositivos de escuta clínica do sofrimento do trabalho. Com o coletivo de trabalhadoras da Escola A, composto por seis educadoras, foram realizadas cinco sessões de clínica do trabalho; com o coletivo da Escola B, composto por dez educadoras, foram realizadas treze sessões.

A análise dos dados apontou a existência de um aspecto em comum nos dois grupos que foi a sobrecarga de trabalho sentida, não só pela extensa carga horária, mas pela assunção de papéis que ultrapassam as prescrições do exercício do ensino em sala de aula. A maneira afetiva como se relacionam com os alunos acaba por fazer com que se sintam responsáveis por resolver problemas que são de ordem familiar e até social. Ao lidarem com a complexidade dos problemas que os estudantes levam para dentro da escola, ainda sentem o peso da falta de suporte institucional e do despreparo (tanto técnico como emocional) em relação a situações que vão muito além da sua área de formação; assim, a sobrecarga gera desgaste físico e psíquico.

Em relação às especificidades da Escola A, foi possível perceber que a maior fonte de sofrimento entre as participantes era os problemas nos relacionamentos profissionais. Isso trouxe repercussões para o próprio processo clínico em que, diante da falta de um ambiente de cooperação e de confiança, não foi possível romper as defesas e ajudar o grupo a dar novos destinos ao sofrimento. É provável que os conflitos interpessoais, a competição e as subdivisões presentes nesse contexto estejam, em grande parte, relacionados a um estilo gestão gerencialista, adotado também na educação. Ao que parece, esse modelo de gestão pautado na

lógica produtivista neoliberal da eficiência, da qualidade, da avaliação e da responsabilização individual, tem grande adesão dos servidores dessa escola pela posição “privilegiada” que ela ocupa no *ranking* avaliativo. Assim, a defesa da onipotência mantém os trabalhadores dessa escola em funcionamento no sistema que demanda um alto padrão de desempenho, pelo qual pagam um alto custo em termos de sua saúde física e mental.

Com um padrão distinto, a Escola B situa-se em um bairro periférico, atende uma população bastante carente e sobre ela pesa uma avaliação social bastante pejorativa. Diante dessa conjuntura complexa em que atuavam, as participantes desse grupo mostravam-se unidas por relações de apoio e colaboração. Além de trazerem para a clínica situações específicas do seu cotidiano laboral, também se mostraram indignadas pelo caráter funcionalista e tecnicista da educação. Por vezes, sentiam-se impotentes e desanimadas com a falta de perspectivas para a educação. Outras vezes usaram o espaço da fala para elaborar e perlaborarem sobre essas circunstâncias, a partir do qual saíram da onipotência para buscarem sua potência na força daquele grupo e na crença da mobilização coletiva como instrumento de mudança.

Foi possível perceber valores típicos dos modos gerencialistas de gestão, como o individualismo e a competitividade, convivendo com valores tradicionalmente atribuídos à função docente, como o cuidado e a atenção para com o aluno. Como dois polos antagônicos, ambos trazem prejuízos à saúde da categoria docente. Assumir a função docente com a responsabilidade de cuidar da vida pessoal e escolar dos alunos é humanamente impossível, por isso a necessidade de se despirem da “capa do Batman”. Ao mesmo tempo, se engatar no discurso produtivista neoliberal impede a construção de laços afetivos e a construção coletiva de uma educação saudável. A cooperação e a mobilização coletiva diante do sofrimento ético seriam os meios de se constituir relações de trabalho potentes para as lutas sempre necessárias em busca de uma educação emancipatória e saudável.



## REFERÊNCIAS

- Amaral, G. A. (2018). *Escuta clínica do trabalho e (re)significação do sofrimento de professoras readaptadas*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação e Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Universidade de Brasília, Brasília.
- Ambrósio, E. G., Lima, V. M. & Traesel, E. S. (2019). Sofrimento ético e moral: uma interface com o contexto dos profissionais de enfermagem. *Trabalho (En)Cena*, 4(1), 258-282.
- Arbex, A. P. S., Souza, K. R., & Mendonça, A. L. O. (2013). Trabalho docente, readaptação e saúde: a experiência dos professores de uma universidade pública. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, 23(1), 263-284.
- Barreto, M., & Heloani, R. (2015). Violência, saúde e trabalho: a intolerância e o assédio moral nas relações laborais. *Serviço Social & Sociedade*, 123, 544-561.
- Boy, L.C.G., & Duarte, A. M. C. (2014). A dimensão coletiva do trabalho docente: uma experiência em duas escolas municipais de Belo Horizonte. *Educação em Revista*, 30 (4), 81-104.
- Carvalho, M. P., Toledo, C. T., Oliveira, I. G., Modesto, A. E., & Silva Neto, C. (2018). Cuidado e gerencialismo: para onde vai o trabalho das professoras. *Educação em Revista*.
- Dejours, C. (1992). *A Loucura do Trabalho – estudo de Psicopatologia do Trabalho*. São Paulo: Cortez-Oboré, 5 ed.
- Dejours, C. (2007). *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: FGV, 7.ed.
- Duarte, F. S., & Castro, T. C. M. (2014). Clínica das patologias com professores da rede pública do Distrito Federal. Em A. M. Mendes, C. G. Bottega & T. C. M. Castro (Orgs.). *Clínica psicodinâmica do trabalho de professores: práticas em saúde do trabalhador*. (pp. 151-168), Curitiba: Juruá.
- Freitas, L. G. (2013). Docentes, seu trabalho e a dinâmica de prazer-sofrimento. Em L. G. Freitas (Coord.). *Prazer e Sofrimento no Trabalho Docente – pesquisas brasileiras* (pp. 35-47). Curitiba: Juruá.
- Ghizoni, L. D. (2013). Cooperação. Em F. de O. Vieira; A. M. Mendes, & A. R. C. Merlo (Orgs.). *Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho* (pp. 99-102). Curitiba: Juruá.
- Mariano, M. S. S., & Muniz, H. P. (2006). Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6(1), 76-88.
- Mendes, A. M. (2014). Escuta analítica do sofrimento e o saber-fazer do clínico do trabalho. Em A. M. Mendes, R. D. Moraes, & A. R. C. Merlo (Orgs.). *Trabalho & Sofrimento: práticas clínicas e políticas* (pp. 65-80). Curitiba: Juruá.
- Mendes, A. M. (2015, abril). Entrevista: Ana Magnólia Mendes - Meu trabalho me adocece? Entrevista concedida a Patrício Reis. *Jornal (En)Cena*.

[https://www.google.com.br/?gws\\_rd=ssl#q=entrevista+ana+magn%C3%B3lia+meu+trabalho+me+adoece](https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=entrevista+ana+magn%C3%B3lia+meu+trabalho+me+adoece)

- Mendes, A. M., & Araújo, L. K. R. (2010). Violência e sofrimento ético: contribuições da psicodinâmica do trabalho. Em A. M. (Org.). *Violência no trabalho: perspectivas da Psicodinâmica, da Ergonomia e da Sociologia Clínica*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Mendes, A. M., & Araújo, L. K. R. (2012). *Clínica psicodinâmica do trabalho: o sujeito em ação*. Curitiba: Juruá.
- Mendes, A. M., & Duarte, F. S. (2013). Mobilização subjetiva. Em F. de O. Vieira; A. M. Mendes; & A. R. C. Merlo (Orgs.). *Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho* (pp. 259-262). Curitiba: Juruá.
- Mendes, A. M. & Ghizoni, L. D. (2016). O trabalho e as desmesuras do consumismo: do sujeito invocado ao sujeito invocante. Editorial *Revista Trabalho En(Cena)*, v. 01, n. 01.
- Mendes, A. M., Takaki, K., & Gama, L. P. (2016). Do sujeito invocado ao sujeito invocante: a violência no trabalho como recusa do desamparo. Em B. Farah (Org.). *Assédio Moral e Organizacional: novas modulações do sofrimento psíquico nas empresas contemporâneas* (pp. 151-160). São Paulo: LTr80.
- Moser, I. R. F. (2012). *A crise da autoridade na educação: o discurso e a imagem docente reformulada*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Ribeiro, C. V., Léda, D. B., Silva, E. P., & Freitas, L. G. (2016). Trabalho intensificado de professores da educação básica e superior: confluências e especificidades. *Trabalho (En)Cena*, 01(1), 50-68.
- Ricardo, G. L. C., Barreto, M. J. C., Campos, C. O. & Castro, T. C. M. (2014). Clínica do trabalho: a aposta em uma categoria saudável no Sinpro-DF. Em A. M. Mendes, C. G. Bottega & T. C. M. Castro (orgs.). *Clínica psicodinâmica do trabalho de professores: práticas em saúde do trabalhador* (pp. 39-54) Curitiba: Juruá.
- Ristum, M. (2010). Violência na escola, da escola e contra a escola. Em S. G. de Assis, P. Constantino & J. Q. Avanci (Orgs.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professoras*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Santos, G. O., & Monteiro, J. K. (2018). Saúde mental do trabalha(dor) na educação: um relato de experiência a partir da Clínica Psicodinâmica do Trabalho. *Trabalho (En)Cena*, 03(2), 144-156.
- Traesel, E. S., & Merlo, A. R. C. (2013). A psicodinâmica do trabalho docente no contexto de uma escola pública do Rio Grande do sul. In Freitas, L. G. (coord.), *Prazer e sofrimento no trabalho docente: pesquisas brasileiras*. (pp. 129-148) Curitiba: Juruá.
- Vasconcelos, A. C. L. (2013). Sofrimento ético. Em F. de O. Vieira; A. M. Mendes, & A. R. C. Merlo (Orgs.). *Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho* (pp. 99-102). Curitiba: Juruá.

| <b>Contribuição das autoras</b> |   |
|---------------------------------|---|
| Autora 1                        | Administração do Projeto; Escrita – Primeira Redação; Escrita – Revisão e Edição; Supervisão. |
| Autora 2                        | Investigação; Escrita – Revisão e Edição  |
| Autora 3                        | Investigação; Metodologia.  |

