



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA CLÍNICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E CULTURA

FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO NA SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES DE
ESCOLAS PÚBLICAS EM FORTALEZA (CE/BR) E PORTO (PT)

Maria das Graças Rodrigues

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Júlia S. N. F. Bucher-Maluschke – Universidade de Brasília.

Coorientador: Prof. Dr. José Luís Pais Ribeiro – Universidade do Porto.

Brasília, outubro de 2015.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA CLÍNICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E CULTURA

FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO NA SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES DE
ESCOLAS PÚBLICAS EM FORTALEZA (CE/BR) E PORTO (PT)

Maria das Graças Rodrigues

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Psicologia Clínica e Cultura, Departamento de
Psicologia Clínica, Instituto de Psicologia, da
Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Júlia S. N. F. Bucher-
Maluschke – Universidade de Brasília.

Coorientador: Prof. Dr. José Luís Pais Ribeiro –
Universidade do Porto.

Brasília, outubro de 2015

Esta tese foi financiada pelo Programa Sanduíche CAPES. Processo PDSE nº 6287/13-1.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Tese de Doutorado aprovada pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Júlia Nobre Sursis Ferro Bucher-Maluschke – Presidente
Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Gláucia Ribeiro Starling Diniz
Instituto de Psicologia
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Marcelo Tavares
Instituto de Psicologia
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Janari da Silva Pedroso
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/Faculdade de Psicologia
Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima de Novais Gondim
Escola Superior de Ciências da Saúde/Fepecs/SES/DF

Prof.^a Dr.^a Kátia Cristina Tarouque Rodrigues Brasil
Universidade Católica de Brasília-DF

Brasília, 21 outubro de 2015.

À minha mãe Margarida (*in memoriam*), primeira professora do amor e das letras...

“Quem elegeu a busca não pode recusar a travessia” (Guimarães Rosa)

“O que faz a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos para nos fazerem parentes do futuro” (Mia Couto)

“E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar. Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina” (Cora Coralina)

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Júlia Bucher-Maluschke, uma incansável pesquisadora e educadora, que me encorajou frente às dificuldades na construção da tese, com a expressão “Vamos à luta! ”. E apontava os caminhos me fortalecendo para prosseguir.

Agradeço ao Prof. Dr. José Luís, que com postura e sabedoria de pesquisador experiente, me orientou e mediou as relações necessárias ao desenvolvimento da tese em Portugal.

Agradeço ao Prof. Dr. Paulo César Almeida, que prontamente me ajudou na elaboração dos dados da tese e não mediu esforços para que a tese fosse concluída.

Agradeço a Prof.^a Dra. Gláucia Diniz, que me estimulou na realização do doutorado. E, em diversos momentos do doutorado foi exemplo de “Mestra”, pesquisadora e de inspiração como mulher e profissional. Com uma palavra final: “Coragem

Agradeço ao Prof. Dr. Marcelo Tavares, um pesquisador cuidadoso e um desbravador de novos caminhos da Psicologia.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Ana Magnólia Mendes e Prof. Dr. Mário César Ferreira, que como eu, se preocupam com a saúde mental dos trabalhadores e executam ações e intervenções que os beneficiam. Criaram o instrumento Inventário de Trabalho e Risco de Adoecimento (ITRA), que usei na parte metodológica da tese, o que viabilizou coletar e reunir informações significativas sobre os professores de Fortaleza (CE) e do Porto (PT).

Agradeço imensamente ao Prof. Dr. Janari da Silva Pedroso, que me estimulou ao término do fechamento do doutorado com palavras encorajadoras: “Vamos fechar o ciclo”.

Agradeço a todos professores do doutorado com quem convivi e aprendi a importância de equilibrar os valores da ciência e da pesquisa em prol da justiça, saúde e bem-estar das pessoas.

Agradeço aos colegas do doutorado e do mestrado, pelas trocas, debates e interlocuções.

Agradeço à Coordenação do Curso de Psicologia Clínica e Cultura, pelos momentos de partilha, discussões, participação em seminários e eventos organizados durante o curso.

Agradeço ao pessoal do corpo administrativo, pela sua atenção e prontidão no atendimento às minhas solicitações.

Agradeço à banca examinadora que se dispôs a ler, avaliar minha tese e participou deste momento precioso de minha vida.

Agradeço a Zaira Ary, amiga e colega de clínica, que frente meus dilemas acadêmicos, dizia-me: “Seja você! ”. “Esta é sua tese”. E debruçou-se no texto em construção.

Agradeço às professoras e aos professores de Fortaleza (CE) e do Porto (Portugal) que prontamente se dispuseram a colaborar na pesquisa.

Agradeço às instituições que me apoiaram e acolheram nesta caminhada, Escolas, Sindicato e Associação dos Professores de Fortaleza (CE) e Sindicato dos Professores do Norte do Porto (Portugal), Universidade do Porto, Universidade de Brasília e CAPES.

Agradeço meu filho escuta-dor, que me deu força e o apoio para finalização da tese.

Agradeço, à família, em especial aos meus avós maternos Olinto e Carola (*in memoriam*).

Agradeço às pessoas do setor administrativo da Universidade do Porto, à Fátima, Gorete e todos que me acolheram com carinho e “cuidaram” de mim.

Agradeço à Kátia, Maria José, Jorge e João Paulo, que me deram seu tempo e apoio na distribuição dos instrumentos nas Escolas do Porto (Portugal).

Agradeço às amigas e amigos, grupos da natação, dos papos, danças e praia, e todos aqueles que contribuíram para a minha saúde mental

Rodrigues, M. G. R. (2015). *Fatores de risco e proteção na saúde mental de professores de escolas públicas em Fortaleza (CE) e Porto (PT)*. (Tese). Doutorado. Universidade de Brasília. DF. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Cultura.

Resumo

A saúde mental é uma dimensão importante para todo ser humano, contudo não tem a atenção devida se comparada com a saúde física como apontam as pesquisas. Este estudo, teve como objetivo geral identificar os fatores de risco e proteção de professores nas escolas públicas do ensino fundamental e médio do Fortaleza (CE/BR) e do Porto (PT) e suas implicações na saúde mental. Nosso interesse na temática surgiu ao observar inúmeras situações de sofrimento nos professores, diante das mudanças no contexto educativo, novas exigências e responsabilização pelos processos educativos. Frente a este cenário, optamos por pesquisar a saúde mental dos professores na perspectiva da psicodinâmica do trabalho focando nos trabalhos de Dejours, que faz a inter-relação entre saúde mental e trabalho e os processos psíquicos. O estudo é de natureza descritiva realizado com uma amostra constituída por 31 professores de Fortaleza (CE/BR), e 21 professores da cidade do Porto (PT) com idades entre 26 a 60 anos. Os participantes da pesquisa foram identificados nos sindicatos das referidas cidades e aceitaram participar voluntariamente. Utilizamos dois instrumentos: Questionário sóciodemográfico; Inventário de Trabalho e Risco de Adoecimento (ITRA). Os dados foram apresentados por meio de gráficos e tabelas e analisados quantitativamente. Os resultados dos professores de Fortaleza, indicaram presença de esgotamento psíquico como também estado crítico de realização profissional e reconhecimento social. Sendo que, estes últimos resultados foram encontrados também nos professores do Porto (PT). Os professores das duas cidades, buscaram estratégias criativas e mecanismos de defesa para não “adoecerem psiquicamente”. Esperamos que o estudo contribua para o planejamento de políticas públicas na área da educação com vistas à promoção e proteção da saúde mental dos professores.

Palavras-chaves: fatores de risco e proteção; professores; escola pública; promoção; proteção; saúde mental

Rodrigues, M. G. R. (2015). *Risk factors and protection of mental health of teachers of public schools from Fortaleza (CE/BR) and Porto (PT)*. Institute of Psychology. Doctoral Program in Clinical Psychology and Culture.

Abstract

Mental health is an important dimension for all human beings, although compared with physical health it has not received the deserved attention for its importance, as we found in other researches. This study generally aimed to identify risk and protective factors of teachers in public schools from primary and secondary education in Fortaleza (CE/BR) and Porto (PT) and their implications in mental health. Our interest in this theme arose by observing numerous situations of intense suffering of teachers in face of changes in the educative context, new work demands and being responsible of educative processes. Given this situation, we opted to research the mental health of teachers from the perspective of work psychodynamics focusing on Dejour's works, that present an interrelation between mental health and work and psychic processes. The descriptive study was made with a sample of 31 teachers from Fortaleza (CE/BR) and 21 teachers from Porto (PT), between 26 and 60 years old. The survey participants were identified in the unions from the cities above-mentioned and participated voluntarily. Two tools were used: sociodemographic questionnaire; Inventory of Work and Illness Risks (IWIR). Data are presented by graphics and tables and quantitatively analyzed. The results for the teachers from Fortaleza showed presence of psychic fatigue and also a critical state of professional attainment and social acknowledgement. The results indicated that the teachers from both countries presented high number of risk factors and low number of protective ones. Same results were obtained for the teachers from Porto (PT). The teachers looked for defense strategies and mechanisms to "not to get psychically ill" and to remain in the profession. We hope the study contributes to the planning of public politics in education field for the promotion and protection of the mental health of the teachers.

Keywords: risk and protective factors; teachers; public school; promotion; protection; mental health.

Lista de Tabelas

<i>Tabela 1</i> - Distribuição do número de professores em relação às características sócio-demográficas e de trabalho docente	186
<i>Tabela 2</i> -Distribuição do número de professores em relação aos fatores de risco e à proteção à saúde mental na escola –violência.....	194
<i>Tabela 3</i> -Distribuição do número de professores em relação à vida doméstica.....	197
<i>Tabela 4</i> -Distribuição do número de professores em relação aos cuidados pessoais	201
<i>Tabela 5</i> -Distribuição do número de professores em relação ao grau de satisfação.....	203
<i>Tabela 6</i> -Distribuição do número de professores em relação à organização do trabalho.....	206
<i>Tabela 7</i> -Distribuição do número de professores em relação ao custo humano no trabalho	208
<i>Tabela 8</i> -Distribuição do número de professores em relação aos indicadores de realização profissional.....	211
<i>Tabela 9</i> -Distribuição do número de professores em relação aos danos associados ao trabalho	213

Sumário

1	Introdução.....	13
1.1	Apresentação da Tese de Doutorado	33
2	Referencial Teórico	38
2.1	Trabalho Docente: Cenário Atual e Perspectivas	38
2.1.1	Trabalho docente, gênero e família.	73
2.2	Dimensões da Saúde Mental e Trabalho Docente.....	105
2.2.1	Saúde mental dos professores: fatores de riscos e proteção.....	134
3	Método	174
3.1	Contexto da Pesquisa	174
3.2	Participantes	175
3.2.1	Procedimentos da Ética na Pesquisa.	176
3.2.2	Procedimento da Pesquisa – Escolas de Realização da Pesquisa.....	176
3.2.2.1	<i>Fortaleza (CE) – Brasil</i>	177
3.2.2.2	<i>Porto – Portugal</i>	178
3.2.3	Procedimentos da Coleta de Dados.	178
3.2.3.1	<i>Fortaleza</i>	178
3.2.3.2	<i>Porto</i>	179
3.2.4	Tipo de Amostragem.	180
3.2.5	Instrumentos.	180
3.2.6	Procedimentos da Análise Estatística dos Dados.	184
4.0	Resultados e Discussão.	185
	Considerações Finais	215
	Referências.....	219
	Anexo A – Parecer do Comitê de Ética da Universidade de Brasília	247
	Anexo B – Carta de aceitação do doutorado sanduíche na Universidade de Porto.....	248
	Anexo C- Anexo C- Carta de aceitação do Sindicato dos Servidores Públicos nas Secretarias de Educação e de Cultura do Estado do Ceará.....	251
	Apêndice A – Termo Consentimento Livre Esclarecido – Fortaleza (CE).....	252
	Apêndice B – Termo Consentimento Livre Esclarecido – Porto (Portugal)	253
	Apêndice C – Questionário Sócio-demográfico de Fortaleza (CE)	254
	Apêndice D – Questionário Sócio-demográfico de Porto (Portugal)	258
	Apêndice E – Inventário do Trabalho e Risco de Adoecimento ITRA.....	262

Introdução

A vida é um novelo que alguém emaranhou. Há um sentido nela, se estiver desenrolada e posta ao comprido, ou enrolada bem. Mas, tal como está, é um problema sem novelo próprio, um embrulhar-se sem onde. (Fernando Pessoa).

O interesse pela saúde mental de professores surgiu a partir das vivências como docente formadora, junto a professores e professoras de escolas públicas dos estados do Pará, Ceará, Maranhão e Rio Grande do Norte no período de 1998 a 2010. Naquela ocasião, defrontei-me com professores angustiados, desanimados e com sentimentos de culpa. Esses profissionais se sentiam incapazes e impotentes de responder às demandas de seu trabalho, o que resultava muitas vezes em sofrimento psíquico com repercussões na vida pessoal, familiar e social. Contudo, apesar dessas vivências, continuavam a trabalhar e a exercer o seu ofício.

Mobilizada pelas inquietações, e tendo em vista o interesse pela saúde mental destes profissionais, comecei a frequentar congressos, eventos e jornadas na área de educação, com o intuito de verificar o que se pensava e se produzia sobre a saúde mental dos professores neste novo contexto. Para meu espanto, naqueles eventos por mim frequentados, em geral, as discussões privilegiavam temas como, reformas educacionais, novas legislações, programas a cumprir, currículos e temas gerais da educação. Não detectei preocupação, atenção ou um olhar diferenciado para o sujeito-professor frente às “mazelas” de sua profissão. Frente a esse cenário, decidi que deveria realizar alguma ação neste sentido inicialmente, através de estudos e pesquisa.

Optei por investigar os fatores de riscos e proteção presentes no cotidiano de trabalho dos professores de escolas públicas de Fortaleza (CE) e posteriormente da cidade do Porto (Portugal), devido à importância destes fatores na saúde mental destes profissionais.

Formulei inicialmente as seguintes questões: *Quais são os fatores de risco presentes no cotidiano do trabalho de professores de escolas públicas? Quais são os fatores de proteção presentes no trabalho de professores de escolas públicas?* O objetivo principal foi identificar os fatores de risco e proteção em professoras e professores do ensino fundamental e médio de escolas públicas de Fortaleza (CE) e do Porto (Portugal) no cotidiano trabalho docente e as implicações na saúde mental. O levantamento das informações foi realizado através de dois instrumentos: Questionário sócio-demográfico de minha autoria e um Inventário de Trabalho e Risco de Adoecimento (ITRA) criado pelos pesquisadores de Mendes, Ferreira e Cruz (2007).

Para efetivar meu propósito, ingressei no doutorado no Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília em outubro de 2010. Durante o tempo em que frequentei o doutorado, tive oportunidade de conviver com pesquisadores e com colegas de várias linhas de pesquisa, o que me permitiu oxigenar minhas ideias e estimular minha imaginação, dinamizando o meu lado de pesquisadora. Avancei nos estudos e pesquisas, e produção de trabalhos e identifiquei um sofrimento nos professores ligados às suas vivências no cotidiano de seu trabalho nas escolas brasileiras.

Posteriormente, tive oportunidade de realizar o doutorado sanduiche na cidade do Porto (Portugal) no período de setembro a dezembro de 2013. A ida para o doutorado no exterior, abriu novos caminhos e possibilitou-me vivências e trocas de experiências em espaços acadêmicos diferenciados, seja na educação e na psicologia. O contato com as vivências de professoras e professores de outra cultura ampliou minhas meus conhecimentos dentro da temática, e acrescentou novos ganhos profissionais e acadêmicos significativos a partir da imersão em uma nova realidade.

Identifiquei em Portugal que, o nível de exigências na realização do trabalho docente não é diferente do Brasil. De acordo com o documento *Perspectivas Políticas da*

Educação, que consta no Relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2014), Portugal enfrenta muitos desafios no seu sistema de educação para se equiparar aos indicadores de educação dos outros países europeus, tendo que alcançar excelentes resultados nas avaliações realizadas.

Benavente, Queiroz e Aníbal (2015, p.50) enfatizam que as “políticas são hoje fortemente induzidas por diretrizes, normas e modelos de ordem transnacional cuja a ideologia económica e social se pretende hegemónica e de que se encarregam agências internacionais de inculcar nos estados com que se relacionam”. Neste sentido, afeta a educação norteando o papel que a escola tem a desempenhar e agir de acordo com os princípios da economia, valores e referência do “mercado, empreendedorismo, competências, competitividade”.

Ainda segundo as autoras, “impõem-se tendências e prioridades, naturaliza-se na escola a componente seletiva, no pressuposto da inevitabilidade das desigualdades sociais e fomenta-se a ideia de que o individualismo e a competição são motores do sucesso pessoal” (Benavente et al., 2015, p.50). Enfatizam que, estas políticas instalam um retrocesso; voltando “à escola tradicional, a escola das notas e dos exames, da seleção e da exclusão” (p.49).

Nóvoa (2015a) registra o peso das influências externas também na Universidade. Em uma carta dirigida um jovem investigador em Educação, sublinha: “Hoje as influências externas que estão a asfixiar a liberdade, através de lógicas de mercantilização e de processos empresariais de gestão que multiplicam os dispositivos de controlo e de vigília da profissão académica. O produtivíssimo, com todos seus desdobramentos, está a destruir o espírito crítico, a liberdade de conhecimento e de criação” (p.33). Nesta mesma carta, faz menção ao período “negro” que Portugal está a viver, como se voltasse ao passado.

Ao identificar as dificuldades em ambos os países, a complexidade crescente das funções atribuídas aos professores e que muitas vezes resultava em sofrimento psíquico, outra questão me mobilizou a prosseguir na investigação da temática: quem cuida da promoção da saúde mental dos professores?

Estar “psiquicamente bem” é meta a ser atingida pelos profissionais que atuam nas áreas psi, da saúde e educação, enfatizada nos sindicatos de profissionais e organizações de classe. No contexto da educação, existe uma mobilização iniciada por Esteve (1999) na Espanha, a respeito dos estudos sobre mal-estar e que receberam uma atenção especial em muitos países. Nesse sentido, pensamos que, é imprescindível inicialmente detectar os riscos que os professores se depararam no cotidiano de seu trabalho e como se protegem destes riscos.

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2001) define que a saúde mental é essencial para o bem-estar geral das pessoas, das sociedades e dos países. Entende que essa questão deve ser universalmente encarada sobre uma nova perspectiva, ou seja, que envolva todas as suas dimensões – psicológicas, sociais, culturais, antropológicas, socioeconômicas e biológicas. Realça as ações prioritárias a promoção, a proteção e o restabelecimento da saúde mental nas comunidades e no mundo. Concordamos com a definição da OMS, pois acreditamos em um homem como ser integral, e se sua saúde é ameaçada, deve ser analisada em todas dimensões citadas. Salienta-se o bem-estar das pessoas, pois vivemos em uma sociedade em transformação, e muitos fatores sociais e culturais interferem no agir do sujeito, com repercussões em todas as áreas.

Pais Ribeiro (2007, p.73) enfatiza que o conceito de saúde “reflete os valores, as crenças, os conhecimentos, as atividades, em suma, a cultura da sociedade partilhada por todos os membros, especialistas ou leigos, cultos ou incultos, analfabetos ou instruídos”. O autor amplia o conceito da OMS e ressalta a importância da dimensão social e cultural,

ênfatiza que a saúde é a “extensão em que o indivíduo ou grupo é capaz, por um lado, de realizar as suas aspirações e satisfazer suas necessidades, e por outro, de modificar ou lidar com o meio envolvente” (Pais Ribeiro, p.75). Corroboramos com o conceito de saúde do autor, e acrescentamos a importância da autonomia do sujeito frente em busca da preservação da saúde.

Dejours (1993, p.101) esclarece que a saúde mental “não é seguramente ausência de angústia, nem conforto constante e uniforme. A saúde é a existência da esperança, das metas, dos objetivos que podem ser elaborados. É quando há desejo. O que faz as pessoas viverem é o desejo e não só as satisfações. O verdadeiro perigo é quando o desejo não é mais possível”. O autor assegura que o completo bem-estar é um ideal, “uma ficção da realidade” (p.99). Dentro dessa perspectiva, a busca de saúde é um objetivo, não um estado. O autor aponta a importância do trabalho na vida do sujeito e na sua saúde, e, o não-trabalho pode ser perigoso à saúde, ou seja, a inatividade quase total, do ponto de vista psiquiátrico, pode indicar que ele esteja doente. Este pensamento de Dejours sobre a saúde mental e sua interrelação com o trabalho nos é muito cara, e nos serve de inspiração nesta tese, assim como os princípios teóricos da psicodinâmica do trabalho.

Mendes e Araújo (2011, p.34) enfatizam que “o trabalho oportuniza a ligação de formas libidinais não apenas com a tarefa, mas com os outros e com o ambiente”. Lembram ainda as autoras que “além da ligação com os outros, a produção de coisas e a realização de objetivos são fundamentais para a gratificação pulsional. Esta gratificação é dada pelo trabalhar, que articula o fazer e o viver junto, sendo fundamental, para tanto, o saber prático, a cooperação e o reconhecimento como dimensões intrínsecas da mobilização subjetiva” (p.34). Nesse sentido, pensamos que o trabalho pode ser uma força propulsora na vida e ter o seu lado saudável e prazeroso. Respalgadas por esta crença, cremos que, mesmo com riscos, os professores encontram prazer no trabalho que realizam.

Dejours (2012a, p. 38) aponta que “a lacuna entre o prescrito e o efetivo, no trabalho, nunca é definitivamente preenchida. Sobrevêm sempre, em todas as situações de trabalho, dificuldades e incidentes imprevistos”. Essas situações, de acordo com o autor, revelam-se nas experiências do real, “o real é o que se deixa conhecer por quem trabalha por sua resistência ao saber-fazer, aos procedimentos, às prescrições, aquilo que se revela, geralmente, como forma de resistência à habilidade técnica, ao conhecimento” (p. 38). Esse real pode se manifestar nas situações paradoxais, nos fracassos como uma experiência desagradável, povoada de sentimento de impotência, angústia e outros sentimentos negativos, como a raiva ou a decepção, desânimo. Lembra o autor, “é sempre afetivamente que o real do mundo inicia sua manifestação para o sujeito” (Dejours, p.39). Observamos que os professores com os quais convivíamos vivenciavam sentimentos negativos frente às situações paradoxais que encontravam no trabalho. Contudo, cremos que não tinham consciência da dimensão dos riscos, e os danos que poderiam resultar para sua saúde mental.

Enfatiza ainda o autor que, a relevância do trabalho na vida das pessoas e sublinha que, “trabalhar não é apenas produzir, é também transformar a si mesmo. Há então no trabalho de qualidade uma promessa de aumento dos registros de sensibilidade e de inteligência do corpo, o que é também uma promessa de realização de si mesmo (narcísico).” (Dejours, 2012, p.13). Pondera o autor, que o trabalhar envolve toda a subjetividade e é onde se opera a dinâmica da realização do eu e a construção da identidade, a qual tem uma relação direta com a saúde mental.

Amazarray, Câmara e Carlotto (2014, p.78) esclarecem que o “nexo da saúde com o trabalho não é simples, pois o processo de adoecer é específico para cada indivíduo, envolve sua história de vida e o trabalho. Escuta atenta e um exame adequado do quadro clínico, articulada com a investigação da vida laboral, vem a ser o ponto de partida

fundamental”. Os autores sugerem que a escuta deve envolver o sujeito como um todo, e que “provavelmente as pessoas em sofrimento psicológico relacionado ao trabalho estejam passando por momentos da vida difíceis, e talvez não só no âmbito laboral propriamente dito, já que o trabalho não está isolado dos demais âmbitos de vida das pessoas” (Amazarray et al., p.78). Ressaltamos que, como psicólogos clínicos, devemos ter um olhar especial e uma escuta diferenciada para as queixas e sofrimento do sujeito-trabalhador e perceber o sentido do trabalho na sua vida para realizar suas intervenções.

Vasques-Menezes (2005, p.193) ressalta que “o acanhamento da clínica escrava dos acontecimentos da infância e das classificações psicopatológicas, tendo por base sintomas ora do ponto de vista organicista baseados em resultados neuroquímicos ou genéticos, ora do ponto de vista mais psicológico, mas não introduzindo as questões de trabalho em sua intervenção”. Concordamos com a autora e acrescentamos a necessidade de discussão mais pontual da psicologia clínica voltada para situações do trabalho. O trabalho faz parte do sujeito, é fonte de satisfação e realização, mas pode também estar relacionado à servidão, à exploração, à obediência e ao sofrimento.

Pais Ribeiro (2007) acrescenta que, a clínica na sombra da perturbação mental, ditada pela psiquiatria, ainda segue o caminho trilhado pela psiquiatria, sem considerar que os novos tempos exigem mudanças para atender às demandas com relação ao sofrimento psíquico na nova sociedade. Hoje, no cotidiano das pessoas, ocorrem problemas de vários tipos, entre eles: “os maus hábitos, comportamentos e estilos de vida que aumentam o risco das doenças, mal-estares, ou a diminuição da capacidade de gestão dos indivíduos dos grupos, de suporte” (p.28). Frente a este quadro, somos convocadas a pensar nas situações do trabalho docente dentro e fora da escola, e em formas de promover a saúde mental dos professores.

Constata-se que o adoecimento mental não ocorre apenas com professoras e professores brasileiros. Várias pesquisas a respeito das referidas temáticas tiveram repercussão do início da década de 1980 até 1990, a começar com os estudos sobre mal-estar de Esteve (1999) na Espanha, e de Jesus et al. (1992) em Portugal. Estes últimos autores em um trabalho pioneiro sobre o mal-estar em Portugal, apontam que cerca de 50% dos professores apresentam “bastante” ou “muito” stress no exercício da sua profissão, quando comparados aos 25% de professores da Inglaterra que respondem da mesma forma.

Em um estudo exploratório recente Benavente et al. (2015, p.55) alertam: “o Ministério trata os professores como ‘mangas-de-alpacas’, trata as escolas fábricas, enquanto que professores e alunos se tornaram números”. Essa afirmação das autoras é preocupante e requer uma “escuta” dos professores, e uma mobilização das famílias, alunos e sociedade no sentido da valorização dos professores. Embora hoje, pareça haver uma preocupação sobre os “males estares” e sofrimento dos professores e sua saúde mental pelos estudiosos no Brasil, Portugal, França e no resto do mundo, estas preocupações parecem não resultar em ações concretas na promoção da saúde mental destes profissionais.

Dejours (1988a), desde há muitos anos, vem desenvolvendo estudos significativos sobre a inter-relação saúde mental e trabalho. Seu olhar é singular, pois acentua que, o estudo da normalidade privilegia “o sofrimento e as defesas contra o sofrimento, portanto para aquém da doença mental descompensada” (Dejours, 2004a, p.51). O autor dá uma reviravolta teórica na disciplina nascente (Psicopatologia) e sublinha que, “os impasses e as falhas da pesquisa sobre a patologia mental do trabalho. Tomava consciência de que, em sua maioria, os trabalhadores conseguiam esconjurar a loucura, em detrimento dos constrangimentos deletérios da organização do trabalho. Desviava, assim, minha atenção para as estratégias de defesa” (Dejour, p. 51).

A partir da evolução de suas pesquisas e trabalhos nas áreas de saúde mental e trabalho, Dejours (2012a, p.23) enfatiza que a Psicodinâmica do Trabalho “é antes uma disciplina clínica que se sustenta na descrição e no conhecimento das relações entre trabalho e saúde mental. E, em seguida, uma disciplina teórica que se esforça por inscrever os resultados da pesquisa clínica da relação com o trabalho em uma teoria do sujeito, que observe a um só tempo, a psicanálise e a teoria social”.

Vários pesquisadores no Brasil e no exterior trabalham na perspectiva dejouriana, comprovando a relevância da sua teoria e práticas clínicas aplicadas às categorias saúde mental e trabalho. Dejours em vários momentos de suas obras lembra que, a investigação da relação trabalho-saúde mental só irá avançar se houver uma seja possível, ruptura com os modelos médicos e psiquiátricos clássicos. Nossa escolha por sua teoria como respaldo teórico, se dá em função de todas suas idéias, trajetória e seu olhar clínico. Inúmeros pesquisadores da área no Brasil, corroboram com as ideias de Dejours e acrescentam outras dimensões na atualidade para realizar esta ruptura.

Mendes e Araújo (2008 p.104) realizaram uma pesquisa regional com professores do Distrito Federal, investigando a gênese das patologias, tendo como “unidade de análise as condições, a organização e as relações sociais de trabalho, os indicadores de prazer e sofrimento e os danos físicos e psicossociais”.

As autoras comprovaram que os professores apresentam fortes “indicadores de adoecimento físicos, sociais e psíquicos, que estão diretamente relacionados ao esgotamento profissional e à falta de reconhecimento” (Mendes & Araújo, 2008, p.104). Destacaram fatores que possam estar intensificando esses indicadores: a “injustiça, a incompreensão, a incompetência e culpabilidade, a apreensão ansiosa de prazos profissionais (avaliação e mudança); renúncia súbita à responsabilidade ou à atividade investida; projetos de demissão, cinismo, zelo ostensivo; instabilidade emocional, frieza,

silêncios” (p.110). O uso de processos defensivos é comum, de acordo com a experiência das autoras, por outro lado, alguns professores se refugiam no álcool, excluem os colegas e apresentam crises de identidade.

Estes resultados são muito importantes, pois nos auxiliam a pensar as situações vivenciadas por professores no nosso estado e além mares. Particularmente em Fortaleza, pelas limitações sócio econômicas da cidade, marcada pelas desigualdades e as condições de trabalho nas escolas como: má condições físicas e estruturais, precárias condições de trabalho e intensificação das jornadas de trabalho.

Pereira, Traesel e Merlo (2013) realizaram uma pesquisa qualitativa com o objetivo de “analisar a situação das relações de trabalho docente na contemporaneidade e seus impactos sobre a saúde e subjetividade”. Analisaram também as “dinâmicas de sofrimento e prazer do contexto docente, investigando, assim, se esses profissionais, apesar das dificuldades vinculadas ao trabalho, conseguem ressignificar e transformar suas vivências de prazer e realização” (p.91).

A investigação foi baseada no método da Psicodinâmica do Trabalho, de Dejours desenvolvida através observação clínica, que possibilitou ao pesquisador analisar e interpretar os dados da pesquisa, decorridos durante a pesquisa e procura interpretá-los, buscando, assim, fatores como o conteúdo das vivências de prazer e sofrimento, e as contradições e conflitos relativos ao trabalho. Participaram da pesquisa três professores de idades diferentes, 46, 61 e 44, de uma escola pública de ensino fundamental e médio do município do interior do Rio Grande do Sul. A participação foi feita por adesão a partir do convite realizado aos professores na escola. Os dados foram obtidos através de grupos de discussão com dois encontros com a duração de aproximadamente duas horas. Priorizou-se a metodologia dejouriana, que consiste em uma escuta coletiva de grupos realizada no local, que possua identificação com o trabalho. O método foca no coletivo e não os

indivíduos, “visando sempre a intervenções direcionadas à organização de trabalho em que os sujeitos estão inseridos” (Pereira et al., p. 92).

Os resultados apontaram que os professores vivenciam novas responsabilidades e muitas exigências no trabalho docente, mas eles se identificam com a profissão. Referem-se ainda à necessidade de estar sempre criando e inovando no seu trabalho diário, o que adiciona uma sobrecarga de trabalho, aliada às responsabilidades que extrapolam seu ofício, como, por exemplo, lidar com problemas familiares. Revelam o desinteresse dos alunos e uma frustração diante desta situação. A soma de todos esses aspectos desencadeia um “adocimento existencial” por não dar conta e suportar as “angústias e dificuldades no cotidiano do trabalho”.

Contudo, os professores sentem que seus esforços são reconhecidos nessa escola, pela direção e por alguns alunos, o que lhes dá satisfação com a profissão. Para permanecerem na profissão, usam de várias estratégias, mecanismos de defesa no enfrentamento das dificuldades diárias, desde o isolamento, trabalho em excesso, um ritmo quase frenético, abdicando de seu lazer e descanso. Observou-se ainda que existe uma “falta de tempo” para se relacionar com os colegas e com outras atividades que não sejam de caráter docentes. Contatou-se ainda que as relações entre os professores são superficiais, embora relatem manter “relacionamento cordial e prazeroso” (Pereira et al., p. 96). E, relativo às relações de trabalho sublinham: “os professores não falam de suas práticas, e nem dividem seus conhecimentos” (p.97).

Ainda para os autores, essa falta de comunicação e de relacionamento com o outro no ambiente de trabalho dificulta a manutenção dos laços afetivo-positivos e a resolução de dificuldades e conflitos, interferindo na saúde física e mental do professor. Observou-se também que as “relações de trabalho na escola são afetadas diretamente pelos desafios da

profissão, sendo baseadas em esforços conjunto para alcance dos objetivos pedagógicos” (Pereira et al. 2013, p.98).

A literatura sobre o trabalho docente no Brasil (Codo et al., 1999/2006; Gatti & Barreto, 2009; Gatti, André & Barreto, 2011; Mazon, Carlotto & Câmara, 2008; Mendes & Araújo, 2007/2011; Pereira et al., 2013) e em Portugal (Abrunhosa, 2008; Benavente et al, 2015; Jesus, 2004; Nóvoa, 1995; 1999; 2007; 2009; 2013; 2015) enfatiza que os professores se confrontam com dificuldades inusitadas no cotidiano do trabalho, situações de provação, imprevistos ligados aos alunos, gestão, familiares e um cotidiano de trabalho profissional paradoxal. Todos estes aspectos podem ter maiores dimensões, quando são aliados às novas demandas da modernidade e à necessidade de novas competências para as quais não estão preparados.

Neste sentido, os professores precisam desenvolver habilidades próprias do ofício como também às ligadas às características pessoais e sociais, e a sua formação profissional não pode prescindir desses aspectos. O cotidiano de trabalho dos professores requer o uso de inteligências; criativa, corporal, prática e a mobilização do corpo subjetivo para dar conta do ritmo requerido, e “não perderem o passo”, resistirem e sobreviverem. O que configura a centralidade do trabalho para os professores e sobrecarga de trabalho que pode ter implicações na sua saúde.

Mendes e Araújo (2011, p.24) afirmam que o trabalho é constituinte do sujeito - constrói sua identidade e sua saúde mental, e “ao mesmo tempo, com sua privação e/ou precarização, dificulta a gratificação vivenciada pelo reconhecimento. Consequentemente, o sofrimento fracassadamente ressignificado transforma-se em patologias”. Entendemos que o trabalho só tem sentido, se houver reconhecimento, e desta forma podemos transformar o sofrimento vivenciado nas situações de trabalho em prazer, realização e saúde.

Dejours (2008) aponta a psicodinâmica do reconhecimento do trabalho como uma dimensão imprescindível para entendermos os estragos da gestão nos últimos anos. Este reconhecimento apresenta-se como uma retribuição simbólica obtida por aquele que trabalha. Ela é diferente da retribuição material, em termos de salário, bonificações ou promoção, é uma distinção simbólica.

Exemplifica Dejours, citando o caso de professores do ensino fundamental na zona rural durante II República francesa (século XIX). Eles recebiam um salário muito modesto, que só lhe permitia levar uma vida simples. Os professores com famílias numerosas, só conseguiam sustenta-las graças aos donativos dados pelos pais das crianças e que eram originados de suas produções como, ovos, frangos, leite etc. Por outro lado, estes baixos salários eram recompensados pelo prestígio de ser professor junto à população e às instituições. Constatam que, hoje, em pleno século XXI, os professores e as professoras brasileiros e portugueses vivem uma situação paradoxal: nem salários dignos, nem têm o reconhecimento social condizente com a profissão, o que nos aponta grandes desafios pela frente no sentido da necessidade de valorização da profissão e uma nova identidade.

Entendemos que o reconhecimento é central para a saúde mental dos professores e professoras: eleva sua autoestima, reforça os vínculos da categoria e pode aumentar a motivação para o trabalho. Neste sentido, oferece forças e os motiva para enfrentar as situações de riscos e adversidades no trabalho.

No caso dos professores, em nível geral, tanto os portugueses como os brasileiros evidenciam a necessidade de reconhecimento social. E, diante das novas exigências profissionais requeridas no contexto de trabalho, eles também vivenciam situações conflitantes, clima de insegurança e instabilidade diante das novas políticas excludentes governamentais e programas “ditados” por políticas de educação das organizações europeias. Neste sentido, a profissão docente é considerada “profissão de risco” em

Portugal, como aponta Benavente et al (2015), resultante de alguns elementos do contexto mundial e das novas exigências das políticas educacionais que pioraram todos os indicadores; à organização da escola, currículos, avaliação de alunos, ao exercício da profissão.

Weber e Vergani (2010, p. 8809) realçam os aspectos sociais e econômicos em que o “modelo globalizado e neoliberal definiu um novo perfil ao trabalho. As inovações tecnológicas e os novos métodos gerenciais implicaram ritmo acelerado, maior responsabilidade e complexidade das tarefas, e modificam inclusive os fatores determinantes da saúde desses trabalhadores e a relação da instituição, por conseguinte, dos professores com os alunos”. Por outro lado, os alunos dominam as tecnologias com destreza e muitas vezes deixam os professores em situação de desvantagem, esta situação pode afetar a autoestima dos professores.

Fontoura (2007) aponta que as transformações ocorridas, nos últimos anos, solicitam muito da escola e dos professores, a partir do momento em que esta abre as portas ao mundo e à modernidade. Sendo, assim, o professor é “convidado” a:

1. Dar vida à escola para que esta se transforme num centro cultural aberto.
2. Formar alunos de modo que sejam capazes de utilizar o que sabem para produzirem e transformarem o meio.
3. Participar no seio da comunidade da vida coletiva.
4. Criar, quebrando rotinas e ultrapassando eventuais constrangimentos.

Jesus (2004) alerta para:

o predomínio de valores individualistas e economicistas. Esta supervalorização do aspecto económico contribui para a desvalorização de profissões mal pagas, como é o caso da docência. Muitos que nela ingressam é por falta de outras alternativas,

pois as retribuições de muitas outras atividades profissionais, para as quais são necessários graus acadêmicos equivalentes, são superiores (p.195).

Além disso, alerta Jesus (2004) muitos professores e professoras podem exercer outras funções, ou bicos em função dos salários baixos e complementação da renda. O que pode induzir a sociedade, a família e, às vezes, os alunos a não ter consideração e respeito pelos professores.

Souza, L.A.A. (2009) desenvolveu uma pesquisa nos anos 2007 a 2008 no Paraná, focalizando o trabalho docente na perspectiva do professor. As questões colocadas foram: como os professores lidam com as situações cotidianas (rotinas, hierarquias, fragmentação de tempo, conteúdos escolares, despreparo, etc.) no ambiente da escola? Com o que eles mais se inquietam no desenvolvimento de seu trabalho na escola? Foram entrevistados 14 professores que atuam em uma escola pública no ensino e com tempos diferentes de trabalho: 03 meses a 20 anos de trabalho em escolas públicas, a saber: 03 docentes trabalham de 03 meses a 05 anos, 04 docentes trabalham de 06 anos a 10 anos, 04 docentes trabalham de 11 anos a 15 anos e 03 docentes trabalham de 16 anos a 20 anos. Dos 14 entrevistados, 02 docentes trabalham em uma única escola, 09 docentes lecionam em até duas escolas e 03 docentes trabalham em até três escolas (p.7199).

O autor considerou o fator tempo de trabalho, porque a hipótese era que, “haja diferença no posicionamento dos professores sobre o trabalho docente, conforme a variação de tempo no contexto escolar. Tanto os mais novos quanto os que trabalham há mais tempo podem apresentar críticas ao trabalho como podem também apresentar faces de conformismo em seu trabalho” (Souza L.A.A., p.7199). Foram utilizados os seguintes instrumentos: a observação informal, entrevista semiestruturada e a técnica do grupo focal, sendo que a técnica do grupo focal selecionou seis professores dos 14 que observou e entrevistou.

Ao final do estudo, ficou evidente, pelas falas dos participantes, que há muito tempo a profissão docente encontra-se desvalorizada e, sobretudo questionam o momento histórico que estamos atravessando em suas perspectivas e desafios para o magistério. Há cobranças e exigências de todos os setores da sociedade brasileira, requisitando melhor qualidade de ensino, com inúmeros argumentos que posicionam desde o crescimento do país à qualidade de vida dependente da Educação recebida nos bancos escolares.

Finalizando, Souza L.A.A. (2009) aponta três formas de ver a desvalorização social da profissão docente percebida pelos professores entrevistados:

1. A culpabilidade do próprio professorado, que tem demonstrado socialmente atitudes de conformismo e passivismo.
2. O governo, que circunscreve o valor da categoria profissional docente somente no discurso.
3. A sociedade, na figura dos alunos e pais, que se distanciam da esfera governamental relegando as reivindicações para o âmbito da escola e na esfera do professorado ou repudiando a mesma (p.7205).

Neste sentido, é imperativo que os pesquisadores e profissionais nas áreas humanas, saúde, da educação e afins conheçam e estejam atentos às possíveis implicações que estes fatores que podem incidir sobre a saúde mental dos professores. Estes aspectos, somados à ausência do reconhecimento social, escassa realização profissional, os baixos salários e a precarização do trabalho podem comprometer significativamente a saúde geral.

Em suas preocupações iniciais sobre o trabalho docente, Codo (1995) nos adverte sobre a necessidade de um diagnóstico mais completo da situação efetiva do trabalho docente, e nos lembra sobre os riscos de transformar esse diagnóstico em um “muro de lamentações”. O autor enfatiza:

Ou enfrentamos a tarefa de construir um trabalho que reconstrua a nossa cidadania, ou viveremos em busca, mais e mais, dos balcões de identidade vendidos a cada esquina, submetidos a truques do tipo “olhe no espelho para saber quem é você”. Não há tempo para ilusões, não há espelhos, urge construir um. (p.166).

A advertência de Codo (1995) nos chamou a atenção e contribuiu sobremaneira para pensarmos e identificar ações que possam beneficiar os professores. O momento é oportuno, pois existe uma necessidade de reconstrução da identidade profissional e valorização do trabalho docente. Acreditamos que, a pesquisa em ambas as cidades poderá apontar a identificação dos fatores de risco e proteção e que, contribuirão para abrir e iluminar os novos caminhos na direção de ações que visem à prevenção e a promoção da saúde mental dos professores.

Optou-se por comparar as duas realidades culturais, tendo em vista que, na última década, houve um estreitamento das relações entre os dois países. Malheiros (2007, p.7) acentua “um notável recrudescimento das relações bilaterais: nos 10 anos recentes, as empresas portuguesas investiram no Brasil cerca de 15,5 mil milhões de euros (entre 1% e 2% do PIB nacional); a intensificação do fluxo migratório brasileiro para Portugal no quadro do que se vem chamando uma segunda vaga de migrações”.

Ramos (2012), ao descrever os fluxos migratórios em Portugal, aponta a população brasileira como a maior população estrangeira residente em Portugal, correspondendo a 25% da população; e observa-se uma numerosa população de mulheres brasileiras. A autora complementa que a comunidade imigrante está concentrada nas principais cidades: Lisboa, Faro, Setúbal, Porto, Aveiro, Coimbra e Braga.

Diante desses dados, a escolha da cidade do Porto é oportuna, pois é considerada uma das cidades com forte presença de brasileiros nas universidades o que facilita o intercâmbio e trocas científicas e reverter em ações futuras nas áreas da educação e saúde.

Malheiros (2007, p.80) destaca ainda a facilidade da linguagem comum “o potencial do “imaginário realista” da telenovela é traço de união indelével; a informalidade no trato e o “jeito” brasileiro de comunicar vêm revolucionando vastos sectores de serviços. Em Portugal com particular realce para o comércio de retalho, a hotelaria e a restauração; a omnipresença do futebol brasileiro e são fatores que elevam a presença da comunidade brasileira e os aproxima da realidade portuguesa.

Ademais, em ambos os países, ocorre uma discussão sobre a profissão docente com vistas à sua valorização, reconstrução de sua identidade profissional e de seu papel frente a um mundo em transformação e desenvolvimento. Já que a profissão assume novas responsabilidades e se reveste de grande relevância nas mudanças as quais os países enfrentam na corrida para o desenvolvimento.

Tanto no Brasil quanto em Portugal, em nível nacional, observa-se que este grupo de profissionais se deparam com várias situações de complexidade, e suas funções se ampliam para além do trabalho docente, o que reverbera na vida pessoal, familiar e nas relações sociais. A imagem social e prestígio profissional precisam ser resgatados.

Rabelo (2013) enfatiza que este recorte espacial é relevante, pois pode auxiliar-nos a: captar as diferenças e semelhanças entre Fortaleza e Porto, “nunca desconsiderando a influência da colonização portuguesa sobre a cultura e a escola brasileira, e ainda destacando as características locais como forma de perceber que caminhos diferentes podem ser traçados e que estes dependem dos vários condicionantes a que são submetidos” (p.10).

Lüdke e Boing (2006) apontam diversas mudanças no cotidiano do trabalho docente no Brasil, por exemplo: nas tecnologias de informação e da comunicação, restrições financeiras, alterações nas estruturas sociais e familiares e violência, e que podem representar situações de conflito e tensões. Identificar as semelhanças e diferenças

entre esses dois contextos é imprescindível, pois podem gerar dados e reflexões importantes à análise de ambas as realidades.

Pontos comuns são inicialmente detectados entre eles: o avanço das tecnologias, a necessidade de maior profissionalização e formação contínua como forma de facilitar trabalho docente. Em ambos os países o desenvolvimento escolar destaca que a educação se faz por uma espécie de impregnação cultural numa sociedade com um sistema complexo de ensino estatal.

Souza et al. (2013) descrevem um estudo sobre a descentralização da educação no Brasil e em Portugal, a partir da década de 1990. Com base na revisão da literatura relativa aos marcos jurídicos que regulamentaram e problematizaram as relações institucionais e sociopolíticas no Brasil e em Portugal, os autores supracitados apontam mais semelhanças do que diferenças. De acordo com os autores essas mudanças, em ambos os países, ficam mais no plano da retórica o que é endossado por Nóvoa (2013) na Conferência de abertura do II Encontro sobre Trabalho docente e Formação Profissional no Porto (Portugal).

Martins, A.M. (2011, p.76) realça a importância dos estudos comparados como um “instrumento analítico importante para demarcar a heterogeneidade nos processos educativos, discutindo proximidades e distanciamentos entre realidades distintas”. Ressalta a autora que muitos estudos são realizados em outras áreas, a saber, na história e na literatura, mas existem poucos na área da educação. E, no caso do Brasil, sublinha a inexistência de grupos ou centros de pesquisa:

que se dediquem extensivamente a essa temática e tampouco bancos de dados de investigações comparativas, ao contrário do que ocorre com alguns estudos comparados realizados no âmbito europeu, cujo interesse se vem consolidando gradativamente em torno dessa modalidade e, ao que tudo indica, vem ampliando-se com os aportes financeiros da Comissão Europeia (p.78).

Em vista do exposto, é imprescindível que se pense e planeje ações de promoção à saúde mental para os professores antes do adoecimento psíquico destes, em substituição às práticas curativas em ambos os países. Cabe à psicologia clínica e às psicologias envolvidas, juntamente à educação, promover debates, pesquisas e ações que visem a promoção da saúde física e mental dos professores seja no espaço da escola ou fora dela.

Nesse trabalho de tese, damos atenção especial às semelhanças e diferenças presentes nos fatores de risco e proteção de professores de escolas públicas do ensino fundamental e médio no Brasil e em Portugal e às implicações destes aspectos na saúde mental desses profissionais.

Esta tese se insere na linha do Programa Psicologia Clínica e Cultura-Saúde Mental e Cultura, linha esta que valoriza a prática clínica ampla, que integra projetos e intervenções na promoção e proteção da saúde, saúde mental e intervenções em crise. Faz uma interface com a Psicologia do Trabalho, pois trata do trabalho docente em todas as dimensões, como fonte de prazer e/ou sofrimento. Inclui também as Psicologias da Educação e da Saúde, onde o foco são os professores no cotidiano do seu trabalho, e os riscos e implicações na saúde mental destes profissionais.

Sabemos que os desafios na saúde mental são muitos, e para enfrentá-los necessitamos de várias abordagens e de uma visão multidisciplinar. A Psicologia clínica hoje, não pode abdicar das trocas entre suas áreas, os novos tempos nos exigem este intercâmbio para facilitar a abertura de novos caminhos nas ações.

1.1 Apresentação da Tese de Doutorado

As situações vivenciadas pelos professores com quem convivíamos, seja como docente ou supervisora no período de 1998 a 2010, remeteram-me às minhas próprias vivências de professora primária e, posteriormente, às minhas vivências de professora universitária do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (1975-1992) e a outras mais ao longo da carreira docente no interior do Ceará, na capital (Fortaleza) e no Norte do país.. Os professores universitários também experimentam situações de desamparo e ausência de apoio de seus pares, gestão e instituição, e necessitam de interlocutores nesta caminhada.

Aqueles professores na sua maioria eram de escolas públicas, precisavam continuar a formação, e realizavam cursos de pós-graduação nos fins de semana ou nas suas férias. Muitos deles se deslocavam de suas cidades, regiões circunvizinhas, ou de outros estados, o que comprometia suas relações com a família, o lazer e o bem-estar, situações essas que me suscitaram muitas inquietações. Observei muito de perto os conflitos, as tensões e os desafios vivenciados por eles, frente às diferentes exigências e demandas da educação, como, por exemplo, as prescrições das reformas educacionais e principalmente as condições de trabalho e precariedades em suas escolas.

Constatei ainda ao longo destes anos, nesta prática junto aos professores, que, com o passar do tempo, o trabalho docente nas escolas públicas do Brasil apresentava complexidades com relação ao currículo e ampliação das demandas aos professores. Foi implantado um currículo nacional que incluía os seguintes componentes: Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Valores e Emoções (CHAVE). Ciavatta e Ramos (2012, p.22) esclarecem que esta sigla significa a chave para o “futuro, para o desenvolvimento, para o

crescimento, para um mundo melhor, e para o sucesso profissional”. E, cabe aos professores executar esse currículo com vistas a um ensino de excelência e que atenda aos interesses da sociedade, do mercado e do mundo em transformação.

Para os professores, essas políticas educacionais acima propostas “caem de paraquedas” [sic] e desafiam suas competências, provocando-lhes angústia e indignação. Conforme expressou uma professora: “também somos gente, será que não dá pra consultar a gente?!” [sic].

Diante deste quadro, me propôs a identificar os fatores de risco e proteção em professores do ensino fundamental e médio de escolas públicas de Fortaleza (CE) e da cidade do Porto (PO) e as implicações na saúde mental destes profissionais.

Os objetivos específicos foram:

1. Descrever o perfil socioeconômico e demográfico de professores de Fortaleza (CE) e da cidade do Porto (Portugal).
2. Identificar os fatores de risco que podem comprometer a saúde mental dos professores de Fortaleza (CE) e do Porto (Portugal).
3. Identificar fatores de proteção que possam favorecer uma melhoria na saúde mental dos professores de Fortaleza (CE) e do Porto (Portugal).

No 1º capítulo, desenvolvemos o tema Trabalho docente: cenário atual e perspectivas. Discute-se a temática a partir de uma revisão da literatura, realçando o processo de transformação da profissão docente no Brasil e em Portugal, em nível nacional, situado dentro de uma nova realidade político-cultural e econômica e uma sociedade em transformação. Aponta-se a necessidade de novas habilidades profissionais, quantitativas e qualitativas aos professores imprescindíveis diante do cenário das pós-modernidade. Evidencia-se a intensificação destas exigências diante de um cotidiano de

trabalho entremeado por situações de violência, *bullying*, indisciplina, imigração, problemas sócio-familiares e econômicos nos dois países. Aponta-se a escola pública como um lugar contraditório, no qual habita a diferenciação de classes com preponderância de um ideário neoliberal no Brasil em Portugal. Em Portugal, ressalta-se a questão da imigração e da recente crise sócio econômica, que assola os pais, com ecos diretos na educação, escola e em seus atores, o que pode constituir em riscos para professores.

No segundo capítulo, abordamos os temas Trabalho docente: gênero e família, em que são apresentadas as diferentes contribuições teóricas sobre as temáticas e sua relação e interação com o problema da pesquisa. Ressalta-se a importância da categoria gênero no trabalho docente, pois durante muitos anos este espaço foi ocupado por mulheres-professoras, o que promoveu uma “feminização do ensino”. A partir de 1990, aponta uma tendência de aumento do número de homens-professores, em função da escassez de oferta de empregos em ambos os países, o que transformou o magistério numa opção viável para homens que almejavam alguma colocação. Diante desse fato, inicia um novo ciclo com relação à categoria gênero no ensino, que modifica as relações entre os pares profissionais; por conseguinte, alunos e alunas e comunidade escolar. Ressalta-se a mudança da família frente a um mundo em transformação, e em função da influência de múltiplos fatores: pessoais, socioeconômicos e culturais. Vislumbram novos papéis, novas configurações, conjugalidade e parentalidade e no *modus vivendi* em família. Nesse processo de mudança, discute-se a importância do trabalho para as famílias, alimentado por valores contemporâneos, o que repercute no aumento da jornada de trabalho de professores e professoras. Sublinhamos que especificamente para a mulher-professora, essas jornadas são duplicadas e/ou triplicadas, o que implica em sobregarga de trabalho, o que pode ser um fator de risco à sua saúde psíquica em função da sobrecarga de trabalho.

O próximo capítulo versa sobre: As dimensões da saúde mental e do trabalho docente, discutindo a evolução da inter-relação entre as duas temáticas e estado atual dos estudos. Realiza-se um exame da literatura, em que são indicados pontos comuns e divergentes dos teóricos. Com o auxílio do aporte da psicodinâmica do trabalho, discutimos a relação entre o trabalho e a saúde, relevância do trabalho na vida das pessoas como também fonte de prazer, embora apresente riscos psíquicos. Apontam-se estudos teóricos que evidenciam o sofrimento dos professores, estados de estresse, exaustão emocional e despersonalização, submetidos a um cotidiano escolar paradoxal e conflituoso, com precárias condições de trabalho principalmente no Brasil. Ressalta-se a questão salarial, que não correspondem à relevância da profissão, com um realce especial para as regiões Norte e Nordeste do Brasil e em menor escala para Portugal.

Discute-se no próximo capítulo: A Saúde mental dos professores: fatores de risco e proteção e seus possíveis impactos sobre a saúde mental. Sublinha-se a importância do tema na atualidade no mundo, já que novos riscos para os professores estão presentes na escola e fora dela. Apresentam-se os fatores de riscos e de proteção vivenciados pelos professores apontados na literatura. Aponta-se experiências exitosas realizadas em outras áreas e que podem ser fonte de inspiração para ação juntos aos professores.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa desenvolvida em seus diferentes momentos. Os resultados das duas realidades pesquisadas são discutidos em nível quantitativo, descritivo e de forma dinâmica entremeada com as vivências das autoras.

Finalmente, retomamos a proposta de estudo, dando um realce ao estudo empírico, que representa um recorte dos fatores de risco e proteção dos professores de escolas públicas em Fortaleza (CE) e no Porto (PO). Seguem os temas investigados, o exame da literatura e a pesquisa empírica desenvolvida em ambas as cidades.

Referencial Teórico

2.1 Trabalho Docente: Cenário Atual e Perspectivas

Sou professora e acredito que esta é a minha função (missão) aqui no mundo, semear valores e conhecimento. Apesar de não ser nada fácil o ofício de lecionar, não me esqueço um só momento da importância do meu trabalho para a formação na vida de cada criança que tenho como aluno (Professora de Escola pública do Nordeste do Brasil).

O trabalho docente constitui tema de estudo e debates tanto na América Latina como em outras regiões do mundo, tendo em vista as grandes transformações ocorridas no cenário mundial da educação, frente aos novos ordenamentos estruturais do mundo atual, e que estão a exigir do professor e da professora maior responsabilização nos processos educativos. Dentre os autores brasileiros que se dedicam ao estudo do trabalho docente, destacamos Assunção e Oliveira (2009); Codo et al. (1999/2006); Gatti e Barreto (2009); Gatti et al. (2011); Souza e Leite (2011), em Portugal; Almeida (2013), Benavente et al. (2015); Formosinho (2009); Jesus (2004); Nóvoa (1995; 1999; 2007; 2013), e Esteve (1999), na Espanha; Tardiff e Lessard (2008), no Canadá. Esses profissionais contribuem com pesquisas e dados importantes sobre a situação da docência em seus países. Os estudiosos em sua maioria apontam para a necessidade de se dar um novo significado ao trabalho docente, pois este não tem status de “profissão”. A tendência à “desvalorização” social aparece com maior força na atualidade, marcada por salários defasados e condições de trabalho precarizadas.

Embora a contribuição dos professores e professoras seja fulcral no processo de desenvolvimento dos países, eles não recebem a atenção e valor que merecem. Os professores representam um dos grupos profissionais mais importantes à economia das sociedades modernas e a principal carga orçamentária dos Estados nacionais e é o terceiro

subgrupo ocupacional mais numeroso do Brasil (Gatti et al., 2011; Tardiff & Lessard, 2008).

Nos últimos vinte anos, observamos uma preocupação em relação ao do trabalho docente e uma luta pela valorização deste trabalho. Encontros, seminários e grupos, pesquisa e estudos têm sido desenvolvidos; instituições voltadas para estes profissionais são criadas em nível nacional e internacional. Afim de investigar e trocar experiências sobre o trabalho docente, e mapear a situação deste trabalho no Brasil, nos Estados Latino-Americanos e na Europa. Um exemplo dessas iniciativas é a *Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente* (RED ESTRADO), hoje, designada Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (RLAETD). Fundada em 1999, no Rio de Janeiro (Brasil), em reunião do Grupo de Trabalho do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), originada do grupo de estudos-Educação, trabalho e exclusão social. Seu objetivo principal é promover o intercâmbio entre pesquisadores latino-americanos que se dedicam à temática trabalho- docente.

A rede teve um crescimento significativo; e no seu portal contata-se que, os pesquisadores do Brasil, Argentina, México, Chile, Cuba, Colômbia, Equador, Peru e Venezuela contribuem significativamente com artigos, pesquisas e resultados de congressos para a reflexão e discussão da profissão docente.

Uma pesquisa desenvolvida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) coordenada por Gatti e Barretto, (2004), identificou nos professores e professoras do ensino fundamental e do ensino médio os seguintes aspectos: características sociais, econômicas e profissionais (UNESCO, 2004). Realizada a partir de questionários autoaplicáveis, respondidos por 5.000 docentes de escolas públicas e privadas urbanas, municipais, estaduais e federais das 27 Unidades da Federação. O estudo realça a importância dos professores frente à “responsabilidade pela condução do processo

de consolidação de novos paradigmas científicos, éticos e culturais, fato que se traduz em exigências cada vez mais complexas quanto a suas competências profissionais” (Gatti & Barreto, 2004, p.17). Evidencia o paradoxo da profissão docente frente à sua desvalorização social e à precarização do trabalho. Aborda várias dimensões, entre elas, sexo, estado civil, idade, família, renda, entre outros. Com relação ao sexo, segundo os dados da pesquisa, dentre os professores brasileiros, 81,3% são mulheres e 18,6% são homens. Apontou que, em relação às pessoas economicamente ativas (83.243.239), 58,13% são homens e 41,86% mulheres. Conclui-se que, no magistério, essa proporção assume características bem distintas. Ressaltou que a maioria das professoras encontra-se atuando no ensino fundamental. (p.44).

O estudo realçou que “representações sociais bastante difundidas sobre professores parecem acompanhar essas distinções, por sexo, do quadro docente dos diferentes níveis de ensino” (Gatti & Barreto, 2004, p.45). A pesquisa enfatizou que a imagem do professor-homem sempre esteve associada à autoridade e ao conhecimento, enquanto a imagem das professoras sempre foi vinculada (e ainda é) ao apoio e ao cuidado como enfatiza Louro, (2010).

Com relação à idade, o estudo apontou “uma média de idade dos docentes de 37,8 anos, o que, considerando o panorama internacional, coloca os professores brasileiros como relativamente mais jovens” (Gatti & Barreto, 2004, p.46). Os professores jovens, com até 25 anos, somam 8,8% do total. Com mais de 45 anos se encontram 21,9% dos docentes”. Os autores consideram este aspecto importante, pois pode indicar a condição etária renovação dos quadros docentes, aceitação de novas concepções pedagógicas, maior ou menor experiência entre outras. Destaca-se que “a concentração de docentes em atividade em sala de aula até 45 anos pode estar relacionada a uma aposentadoria ‘precoce’ ou ainda a situações de abandono da profissão” (p. 46).

Com relação ao estado civil e à família, “os professores se declaram, em sua maioria, casados (55,1%), situação que não varia muito segundo o sexo. Chama a atenção, entretanto, o fato de 28,3% serem solteiros, o que pode estar relacionado com um perfil de professores mais jovens no Brasil: 42,4% têm menos de 35 anos de idade” (p.49). No que diz respeito à família, os pesquisadores apontam para a presença de novas composições familiares (6,1%), reflexo de transformações “na ordem global, que afetam, ao mesmo tempo, a privacidade e a sociabilidade e dão origem a novos movimentos diversos” (p.48). A maioria já constituiu sua própria família (71,6%) e habitam com o cônjuge, com o companheiro/a, com os próprios filhos/as e filhos/as dos companheiros/as. Outros professores residem com a família de origem porque se responsabilizam pelos pais e irmãos (26,9%); (4,4%) vivem sozinhos; (5,3%) moram com outros parentes; e (3,6%) moram com pessoas sem parentesco.

Ao final, a pesquisa destaca que a crise de identidade que enfrentam os professores pode estar relacionada “às transformações que marcam a sociedade contemporânea, exigindo novos compromissos e conhecimentos destes profissionais, que sofrem diretamente as contradições do mundo social, estando cotidianamente à frente de inúmeros dramas sociais” (Gatti & Barreto, 2004, p.169).

A pesquisa abordou outras dimensões do perfil demográfico e cultural dos professores brasileiros, e que serão comentadas ao longo da tese inseridas nas temáticas desenvolvidas. Esse estudo é oportuno, porque deu visibilidade ao perfil dos professores nas suas várias dimensões e retomou a discussão sobre a relevância dos professores na atualidade e a necessidade de valorização destes profissionais. Embora o estudo tenha sido realizado em 2004, observam-se alguns resultados semelhantes nos estudos de (Gatti & Barreto, 2009; Gatti et al., 2011) principalmente com no que diz respeito aos desafios e dificuldades do trabalho docente hoje.

Destaca-se na pesquisa realizada (Gatti & Barreto, 2004, p.178) a “necessidade de investimento em um processo amplo e de políticas públicas integradas, compreendido sobre as mais diferentes conjunções”. Pensamos que é de extrema urgência conhecer e aprofundar sobre estes profissionais no cotidiano de seu trabalho, seus dilemas, limitações no trabalho e as implicações em suas vidas.

Um estudo mais recente de Gatti e Barreto (2009, p.12), aponta que a atuação dos professores nas escolas públicas, com especial realce para educação básica, apresenta vários desafios, que inclui fatores relacionados a um descompasso entre a teoria e a prática docente, tornando a questão complexa. O estudo foca na formação docente e realça a expansão da oferta de educação básica e os esforços de inclusão social, com a cobertura de segmentos sociais até recentemente pouco representados no atendimento escolar, oferecido nas diversas regiões do país, provocando a demanda por um maior contingente de professores, em todos os níveis do processo de escolarização.

Gatti e Barreto (2009, p.20) traçam um perfil demográfico e socioeconômico dos professores, utilizando dados da Pesquisa Nacional de Domicílios (Pesquisa Nacional dos Domicílios, pois encontraram nesses dados “uma aproximação com o número exato dos sujeitos, embora afirmem que ofereça algum risco de inflacionar o seu montante”. Os autores identificam a quantidade da categoria de professores em “2.866.514 indivíduos que declaram trabalhar exclusivamente como docentes em qualquer nível de ensino, no seu trabalho principal e/ou secundário, no ano 2006” (p.21); desses professores, 92,8% exerciam a docência como “a função de professor no trabalho principal e também no secundário, e 7,2% apenas o trabalho secundário apenas no trabalho secundário” (Gatti & Barreto, p.21). Isso traduz a centralidade do trabalho docente na vida desses professores que a exercem, a maioria como profissão principal e escolhida para se inserirem no mercado de trabalho. As autoras enfatizam que “para essa maioria, a docência não é

entendida, portanto, como trabalho complementar, para ser exercida com outra ocupação profissional, “um bico” ou uma atividade que permita aumentar os rendimentos familiares” (Gatti & Barreto, p.21). Os autores apontam que o magistério, em função da jornada de trabalho, costuma exigir dedicação dos professores, o que não facilitaria a conciliação entre a vida doméstica e profissional como nas outras profissões, “uma justificativa ainda hoje apontada com a feminização da profissão”.

Com relação ao sexo desses profissionais, Gatti e Barreto (2009) relatam que a categoria é majoritariamente feminina: 83,1 % vs. 16,9 % do sexo masculino, com variações conforme o nível de ensino. Na educação infantil, a totalidade dos docentes (98%) é de mulheres, na sequência uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo em 93% entre os professores de 1ª a 4ª. séries, com formação superior. Já no ensino médio são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino entre todas as demais modalidades da educação básica: 33% vs. 67% do feminino” (p.24). Com relação à raça/cor, registra-se que a maioria (61,3%) apontou ser de cor branca, e 38,7% de não brancos, conjunto denominado pardos.

Com relação à posição econômica, a condição da família é um dos indicadores que ajudam a desvendar o nível socioeconômico dos professores. Gatti e Barreto apontam que nos professores da educação básica detectou-se que 28,5% deles eram a pessoa referência em suas famílias, outros 48,2% eram cônjuges. O que reflete “o sexo feminino majoritário nesta categoria e, provavelmente, o traço cultural ao homem a chefia da família mesmo que dela não seja provedor exclusivo ou mais importante” (Gatti & Barreto, p.27). Ao observarem estatísticas por nível de ensino, constata-se “que as professoras chefes de família estão concentradas, principalmente, na educação infantil e no ensino fundamental (95% e 74,5% das pessoas de referência, respectivamente), modalidades que também apresentam proporções expressivas de não brancos nessa condição familiar. No ensino

médio, por sua vez, prevalecem a chefia familiar masculina e brancos (55% das pessoas de referência são homens e 60%, brancos) ” (p.28). De acordo com os estudos do SEADE, “a chefia feminina em famílias costuma vir associada a menores níveis de escolaridade da mulher e dos filhos, menores rendimentos familiares, além de uma cor específica: a preta ou a parda” (Gatti & Barreto, p.28).

As autoras identificaram que a jornada de trabalho do trabalho docente tende a ser exercida em torno de 30 horas semanais (média e mediana) para homens e mulheres. Em sua grande maioria empregam seu tempo em atividades como: o tempo de ensino e o tempo de trabalho, este último maior, ocorrem atividades como, preparação das aulas, correções de provas realizadas fora do horário escolar que devem ser acrescidas para melhor dimensionar a jornada semanal de trabalho docente. (Gatti & Barreto, 2009).

Somado a esses fatores, as autoras apontam ainda a presença de grandes heterogeneidades do país, “regionais e locais, e, hoje, com uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição de exercício do magistério, num cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão” (Gatti; Barreto, 2009, p.13).

Este documento, além de delinear o quadro do trabalho docente e as dificuldades que os professores e professoras enfrentam no cotidiano de seu trabalho diante de uma nação continental, tem também como desafio pensar a valorização dos professores e sua formação. Esses aspectos não podem ser tomados de forma independente “de suas condições de trabalho, de seus vínculos de emprego, de reconhecimento social para o exercício de suas responsabilidades sociais” (p.13). Concordamos com as autoras e enfatizamos que, conhecer a realidade dos professores, a complexidade do seu trabalho poderá nos conduzir às ações mais pertinentes para a prevenção e promoção da saúde destes profissionais.

Assunção e Oliveira (2009, p.351-52), destacam que, as leis que chegam às escolas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, e que definem o funcionamento do ensino; entre elas, a lei que “amplia o ano letivo de 180 dias para 200 dias, ou 800 horas anuais no ensino fundamental. Apesar de representar uma conquista dos movimentos sociais, a democratização da gestão escolar, com todas as controvérsias a respeito, tem implicado maiores exigências aos docentes”. As autoras acrescentam que essa lei dispõe em seus artigos 12, 13 e 14 algumas competências das escolas, dos docentes, e sobre a gestão democrática, reforçando tais tendências e demonstrando que no plano legal o trabalho docente não se restringe à sala de aula, mas que ele contempla ainda as relações com a comunidade, a gestão da escola, o planejamento do projeto pedagógico, a participação nos conselhos, entre outras funções (p.351-52). Essas leis aumentam, dilatam no plano legal e prescrevem o exercício pleno das atividades docentes e exigem dedicação integral no exercício da docência.

Gatti e Barreto (2009) enfatizam que os professores devem ser considerados como pessoas com ideais, imaginação e autonomia. A escola deve dar voz aos professores sobre os assuntos que lhes dizem respeito. Eles “não são autômatos que só obedecem cujas ações obedecem unicamente aos estímulos externos, tais como as leis, decretos, circulares e regulamento” (p.254). Concordamos com as autoras e acrescentamos que, os professores têm capacidade de opinar, dar sugestões sobre seu ofício, e participarem das decisões sobre a políticas em educação.

Lelis (2012, pp.156-157) chama atenção para a contribuição dos autores de inspiração marxista, que advertem para o “perigo das reformas estarem contribuindo para a desqualificação dos professores, para sua proletarização, pois a natureza do seu trabalho passa a ser estreitamente controlada, e os programas definidos em termos de objetivos e estratégias de ensino etc.”. A autora, em sua revisão de literatura sobre trabalho docente,

observa uma “uma censura à pressão crescente que se vem fazendo sobre a performatividade da atividade docente e seus corolários, o estabelecimento de escolas eficazes, os bônus pagos aos professores das classes com alto desempenho” (Lelis, pp.156-157).

Neste sentido, observamos mudanças significativas no clima das escolas, entre os colegas e demais membros da comunidade escolar. Estas mudanças, podem ser resultantes de políticas educativas “ditadas” por programas que vêm do exterior, e que interferem na execução do trabalho docente tanto no Brasil como em Portugal. Observa-se estas influências com mais ênfase em Portugal, em nível nacional, onde as escolas adotam um vocabulário do “mundo corporativo” que aposta no modelo empresarial para melhoria da qualidade da educação. Estes procedimentos podem ser fonte de estresse permanente dos professores, porque é necessário um gerenciamento de controle muito intenso, e a autonomia do professor fica fragilizada. (Benavente et al, 2015, Nóvoa, 2013).

Duarte e Neto (2015, p.40) fazem uma análise da “produção de tecnologias de subjetivação docente na Rede Estadual de Minas Gerais, a partir da implantação das políticas do Choque de Gestão e do Estado para Resultados, em Minas Gerais, focando em duas temáticas de pesquisa: a carreira docente e a gestão pactuada”. O campo de pesquisa foram duas escolas estaduais de ensino médio localizadas em regiões distintas de Belo Horizonte e docentes destas escolas. Os pesquisadores tiveram como objetivo compreender os processos de subjetivação docente frente à implantação dessas medidas. Os autores compreendem que:

A subjetividade em sua dimensão processual, visando entender como certos processos de subjetivação podem ser produzidos em face de certas condições dadas em contextos socioinstitucionais. Esse é o fundamento da análise dos discursos e das práticas elencadas durante o período da pesquisa e que pretende mostrar de que

forma as políticas públicas têm se apresentado enquanto estratégias subjetivadoras, ou seja, enquanto tecnologias da subjetivação (p.40).

Duarte e Neto (2015) trabalharam com a hipótese de que as “estratégias utilizadas pelo Governo do estado de Minas Gerais trazem em seu bojo tecnologias de subjetivação, ao se proporem a construir processos de trabalho e modos de funcionamento dos docentes a partir de critérios homogêneos por meio dos quais os docentes são avaliados e instados a se conformarem e se adaptarem à realidade idealizada (pp.40-41).

Os dados foram analisados a partir das entrevistas, diário de campo da pesquisa, legislação da nova carreira dos docentes e textos de consultores governamentais que avaliam, do ponto de vista do governo, as políticas implantadas. Os resultados apontaram um impacto negativo na subjetividade do professor e no trabalho docente. A estratégia usada pelo Estado, ao deslocar o foco da sociedade para a unidade escolar:

cria mecanismos de controle, via avaliação e monitoramento das metas, de modo a deslocar a sua obrigação na oferta da qualidade do serviço para a escola e o docente em si... fragmenta a categoria e acirrar uma competitividade perversa entre docentes e escola, visto os impactos negativos das mudanças e na carreira e do papel do professor enquanto sujeito ativo do processo pedagógico. (pp.57-58).

Nóvoa (2007, p.15) situa historicamente a situação do professor em Portugal, e acentua os tempos difíceis que passaram os professores. A começar pela a situação pós-Guerra, na qual a “escola tinha um papel no processo de reprodução social e cultural, as elites sendo refutadas com base em critérios escolares, o prestígio dos professores tem diminuído”. Ainda de acordo com o autor, foram “reduzidas as suas competências técnicas e profissionais, ameaçados por utopias que os pretendiam substituir por máquinas ou sistemas não humanos de educação, esvaziados de uma afirmação própria da dimensão pessoal da sua profissão. Passaram de “ignorados”, ao se referir aos anos de 1960, época

em que os professores pareciam “não ter existência própria enquanto fator determinante da dinâmica escola”, e “esmagados”, ao se referir aos anos de 1970, época em que os professores eram acusados de “contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais, e aos anos de 1980, “como uma década na qual se multiplicaram as instâncias de controle dos professores, em paralelo ao desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação” (Nóvoa, p.15). Enfatiza Nóvoa que, essas situações parecem reverberar ainda hoje em muitas situações vivenciadas pelos professores no seu trabalho diário.

O autor assevera que, embora os tempos sejam outros, os professores enfrentam novos desafios na profissão, revestidos agora de mais complexidade, pois as funções da escola transbordam, e os professores assumem muitos papéis e funções que são da sociedade, do poder público e da família. A escola hoje se apresenta como “salvadora” de todos os problemas sociais em prol de uma cidadania.

Percebe-se que com tantas atribuições e requisição de novas competências frente a um mundo em transformação, tanto em Portugal como no Brasil, a rotina no cotidiano do trabalho do professor sofre mudanças significativas para andar *pari passu* a estas exigências e irá requerer tempo, dedicação de formação continuada.

Formosinho (2009) sublinha que a “escola de massa” é muito heterogênea em muitos aspectos, seja do ponto de vista dos professores, dos alunos e do contexto geográfico social de inserção das escolas. Segundo este autor, a partir da explosão escolar, a necessidade de mais professores provocou um rebaixamento de entrada na profissão das exigências em níveis dos professores, evidenciando uma coexistência de professores de diversas titulações e provenientes de estabelecimentos de ensino diversos. Percebe-se em função dessa situação, “uma degradação da imagem social do professor e da autoimagem profissional” (p.43).

O autor aponta ainda que, em Portugal, muitos professores têm de se deslocar de

sua região para dar aulas em função do alargamento da rede escolar, essa situação gera problemas de várias ordens, seja com relação aos professores, seja da escola com o bairro, seja com a população. Esse deslocamento afeta também as relações familiares e a vida do casal, em função da ausência do professor e professora na família durante a semana

Por outro lado, dados da OCDE (2014, p.11) sobre “As Perspectivas das Políticas em Educação” em Portugal apontam que, a partir de 2006, Portugal reorganizou a rede pública de ensino em sistemas de agrupamentos de escolas (escolas de um ou mais níveis de ensino agrupadas em uma liderança centralizada). Esses agrupamentos de escolas “destinavam-se não só a facilitar a transição entre os diferentes níveis de ensino, como também a superar o isolamento geográfico e a exclusão social. O governo também encerrou escolas isoladas, com instalações precárias e taxas de sucesso abaixo da média” (OCDE, 2014, p.11).

Outra medida preventiva foi a transferência de seus alunos para escolas em melhores condições e maiores. Todas essas medidas tiveram como objetivo “promover uma maior colaboração entre os docentes e melhorar a organização do trabalho e oferecer oportunidades de aprendizagem mais amplas aos alunos” (p.11).

Leite e Fernandes (2010) observam que o movimento descentralista das políticas introduzidas pelo governo português atribui às escolas e a seus atores maior autonomia na tomada de decisões educacionais e curriculares. Contudo, colocou os professores frente a novos desafios, “as múltiplas esferas em que repartem as atividades que têm de cumprir e, por outro, as exigências com a qualidade da educação a instituir” (p.199). Nesse sentido, os professores têm de “saber gerir essas diferentes esferas de acção de modo a que, por um lado, não se sintam desqualificados profissionalmente e, por outro, não deixem passar para a imagem pública uma imagem de si como “maus profissionais”. É nesse quadro de pressões que tem sido identificado o fenómeno de “mal-estar docente” (Leite & Fernandes,

p.199). Os autores colocam que, se por um lado são considerados “bodes expiatórios” da educação, por outro são encarados como “agentes criativos geradores de ações inovadoras e promotoras do sucesso da educação” (p.200). Esses paradoxos estão presentes no cotidiano diverso dos professores e esse é um fator a mais que estes têm que lidar, podendo ocasionar mal-estar.

Tomás e Costa (2011, p. 459) citam a avaliação dos professores, em Portugal, como uma “mudança paradigmática” na administração do Estado “para promover e monitorizar a qualidade e tem incidido sobre a avaliação, desde a avaliação das aprendizagens, dos currículos, das escolas e, ultimamente, da avaliação do desempenho docente”. Essa estratégia considerada inovadora, envolve controle e monitorização das escolas e dos professores, surgiu em decorrência das pressões econômicas e sociais no sentido da modernização dos setores público. Embora “inovadora”, foi apontada pelos professores e sindicatos dos professores como mais um dispositivo perverso e com eficácia limitada.

Nóvoa (2013, p.8), ao pontuar sobre o regresso dos professores depois de 40 anos de invisibilidade, tece considerações sobre o que significa este regresso e como ele está preparado. Dentre várias medidas para esta preparação, chamou-nos atenção uma delas: a necessidade de promover novos modelos de organização da profissão. Grande parte dos discursos torna-se irrealizável se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas, que se têm acentuado nos últimos anos. O autor observa que é um paradoxo: “quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua acção é controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência” (Nóvoa, 2013, p.8).

Adverte ainda, sobre a importância da “colegialidade, partilha” e “culturas

colaborativas”, e lembra-nos que estas não se fazem por via administrativa e leis superiores. Sugere aos professores se inspirarem nos exemplos profissionais dos médicos, engenheiros e arquitetos. Pela forma como construíram suas parcerias entre o mundo profissional e o mundo universitário. E “como criaram formas de integração dos mais jovens, como concederam uma grande centralidade aos profissionais mais prestigiados ou como se predispuseram a prestar contas públicas do seu trabalho, são exemplos para os quais vale a pena olhar com atenção” (Nóvoa, 2013, p.8).

Benavente et al. (2015), descrevem um estudo empírico sobre as percepções dos professores e os efeitos da crise na realidade educacional portuguesa. O estudo foi realizado com professores de escolas públicas das regiões de Lisboa e Porto situados em vários níveis de ensino, tempos de serviço diferentes e situação funcional; sendo 73% do Quadro Nacional Docente, e 23% dos docentes tinham outro tipo de contrato. Com relação à percepção dos professores, a grande maioria consideram que os portugueses têm uma vista negativa da escola, apenas 26% inquiridos tem opinião positiva. Contudo, os professores valorizam seu trabalho e a escola e acreditam que a “opinião pública não partilha da mesma desconfiança que a ação do atual executivo traduz” (p. 15). As professoras frisam que, a sociedade inclusive reconhece suas competências e a qualidade da escola pública. Entretanto, apontam que a profissão de professor é considerada “profissão de risco” e as condições de aprendizagem sofreram fortes restrições por efeito conjugado de políticas educacionais seletivas e pelo agravamento das condições de pobreza e de exclusão social.

Duarte e Neto (2015, p.47) apontam a partir dos resultados da pesquisa realizada com os professores em Belo Horizonte (MG) três tipos de desistência: “a desistência de fato, a desistência-resistência e a desistência-permanência.” Para os autores, a desistência de fato ocorre “quando o profissional solicita a exoneração, ou muda de profissão, por não

acreditar na possibilidade de uma melhoria salarial, ou das condições de trabalho, a curto e médio prazo. Esse grupo é composto, principalmente, pelos docentes com menor tempo de serviço e vem se tornando prática crescente no contexto escolar” (Duarte & Neto, p.48). De acordo com os autores, é comum se observar nas escolas os professores de mais tempo de serviço tentarem influenciar os mais novos a buscarem uma outra profissão, porque não veem novas perspectivas para profissão de docente.

A desistência-resistência ocorre “quando o docente permanece no cargo e, apesar da queda na qualidade do trabalho, ainda milita em prol da categoria e persiste na profissão enquanto trabalho criativo e de pesquisa” (Duarte & Neto, 2015 p.48). E, finalmente, a última das desistências, a desistência-permanência: segundo os autores, essa forma de desistência é a mais problemática delas para a questão das políticas públicas. “Essa se refere àqueles que permanecem na atividade docente por vários motivos: limites da idade, por exemplo, para ingressar em uma nova carreira, uma vez que a aposentadoria se aproxima e há dificuldades de reinserção no mercado. Permanecem, então, no cargo, mas não investem (ou investem pouco) no fazer pedagógico” (p.49).

Outro aspecto de desvalorização do profissional e que pode levar à desistência é a remuneração: no Brasil são os baixos salários e o não cumprimento do pagamento do piso salarial nos Estados. Odelius e Ramos (1999/2006, p.234) afirmam: “estamos diante de uma categoria profissional que obriga seus trabalhadores a se dedicar a um trabalho para o qual não existe salário”. Sendo a nosso ver ainda uma questão crucial na educação, pois os professores ainda não recebem salários dignos e condizentes com sua importância como apontam os órgãos de pesquisa e as políticas de educação. Embora as últimas estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2012) ressaltem melhorias salariais para os professores de escolas públicas e afirmem que são mais bem pagos que os

de escolas particulares. Contudo, constata-se que, os docentes não recebem pelas horas extras, e a melhoria dos salários ainda é muito lenta.

Odelius e Ramos (1999/2006, p.340) são enfáticos: “o professor ganha mal, vive uma situação de iniquidade salarial, não apenas quando olha para outras categorias, com o mesmo nível de exigência, responsabilidade e esforço, mas também quando compara o seu salário com o de outros professores do ensino privado”. Contatamos ainda, nas regiões Norte e Nordeste, que muitos professores ganham abaixo do piso nacional e os Estados ainda querem transferir as suas responsabilidades para o Governo Federal, argumentando que as previsões orçamentárias de aplicação dos dinheiros públicos não permitem o pagamento do piso nos valores estabelecidos pela União.

Vale registrar o piso salarial dos professores de escola públicas no Brasil com formação em nível médio, em uma jornada de 40 horas, segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC) era de R\$1.697,00 (Brasil, 2014). Em 2015 o salário do professor no Brasil foi fixado em R\$ 1.917,78. Cabe perguntar, se antes com um salário mais baixo era uma polêmica para o cumprimento da lei pelos Estados, como será agora com novo piso? Segundo o MEC (Brasil, 2014), o piso foi criado em conformidade com a Constituição Federal no seu artigo 60 “incisos III, alínea e, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias:

Art. 60. Até o 14º (décimo quarto) ano a partir da promulgação desta emenda constitucional, os estados, o Distrito Federal e os municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação, respeitadas as seguintes disposições.

Ressalte-se que o salário dos professores ainda é mais baixo se comparado às outras categorias do poder público. O fato é que se a educação fosse prioritária, estes

profissionais receberiam melhores salários. Buarque (2015) propõe o Projeto de Lei nº 155/2013, que obriga a União a pagar o piso salarial de todos os professores da educação básica. Conforme o Projeto, caberá ao Governo federal pagar diretamente ao professor o valor do Piso Salarial do Professor que tenha sido selecionado de acordo com os critérios definidos pelo MEC.

Em Portugal, dados da OCDE (2014, p.10) apontam que os professores portugueses tiveram seus “salários aumentados no período de 2000 a 2011 em 26% (estando entre os maiores aumentos da OCDE, tendo atingindo a média da OCDE, e em 2012 são superiores ao de um trabalhador médio com qualificação de nível superior”. Frisa que, seus salários são mais altos comparativamente aos que possuem a mesma qualificação acadêmica em outras profissões.

Estes dados são refutados pelas entidades de classe e pelos professores. António Avelãs, Presidente da Federação Nacional dos Professores e Presidente dos Sindicatos dos Professores afirma que o estudo da referida organização não considerou o corte salarial de 30%, o que resultou numa quebra significativa do salário dos professores (FENPROF, 2014). De acordo com Avelãs, os dados não condizem com a realidade, os professores que conseguem melhores salários estão no final de carreira, e os salários dos professores portugueses são os piores, se comparados aos salários dos colegas europeus.

Rabelo (2010a) aponta, em um estudo qualitativo e quantitativo realizado com professores homens que trabalham na escola pública no ensino primário do Rio de Janeiro (RJ-Brasil) e de Aveiro (AV-PT). Foca na questão do estatuto financeiro e social da profissão docente e traça inicialmente um percurso histórico na literatura dos salários dos professores portugueses, desde a primeira república, considerado “miseráveis” até os dias de hoje.

Ao final, a autora indaga: o salário do professor em Portugal é bom? Depende da forma como for analisado. Frente aos países da OCDE, o salário do professor em início de carreira é um dos mais baixos..., mas, no final de carreira, é um dos mais altos (o que geralmente ocorre com 26 anos de exercício profissional) (p.67).

Dados recentes de pesquisas apontam uma melhora significativa nos salários dos professores no Brasil, mas as greves infundas por melhores salários e cumprimento do pagamento do índice salarial não condizem com os dados do Ministério da Educação (MEC) de 2014, face às dificuldades dos estados em honrarem o compromisso. E, as reivindicações continuam ano após ano...

A necessidade de valorização da profissão docente tem sido também tema de congressos, eventos e lutas sindicais em Portugal. No X Congresso Nacional dos Professores em Lisboa, em 2012, um plano de ação foi traçado no sentido de dar melhor valor ao professor, melhor profissão, melhor escola pública e melhor futuro; nesse congresso foi destacada a importância da carreira docente, sua estabilidade, ao mesmo tempo realçou a relevância da escola pública, sua autonomia, sua capacidade de inclusão e revogação de leis avançadas sobre melhores condições para o trabalho com os alunos em todos os níveis e especial atenção às necessidades educativas especiais.

Ressaltaram-se ainda também as condições de trabalho precárias e as dificuldades que decorrem dessa situação na organização e no trabalho das escolas, “incluindo sinais de um crescente superficialização das relações de trabalho que acabam por explicar-se à luz dos condicionamentos de vida impostos por aquelas opções políticas” (p.8).

Constata-se que o trabalho docente sofreu grandes alterações ao longo dos últimos vinte anos em Portugal e no Brasil, marcadas por vários fatores, entre eles, perda de prestígio social, remuneração injusta e condições de trabalho degradantes, especificamente nas escolas do Brasil e em especial realce no Norte e Nordeste. Frente a este quadro, é

imprescindível a compreensão do trabalho docente e de como o ofício do professor precisa ser resgatado em outra dimensão: a subjetividade.

Tardiff e Lessard (2008, p.31) apontam que “o calor, a empatia, a compreensão e a abertura de espírito, presentes nas relações professor-aluno, requerem a professores e professoras competências afetivas e sociais para as quais muitas vezes não estão preparados”. Sua formação profissional privilegia o domínio e a resposta efetiva às demandas do mercado e da era do conhecimento, sem um olhar diferenciado à pessoa dos professores. Estas relações podem ser fontes de conflito, que tornam sua atividade de trabalho desprovida de significado, sem apoio e sem reconhecimento social. Estes fatores podem constituir uma ameaça à integridade mental destes profissionais.

Freud (1914/1996) nos ajuda a compreender a importância da subjetividade dos professores em seu texto primoroso, intitulado “Algumas reflexões sobre a Psicologia do Escolar”. Neste texto, o autor se refere ao professor, não só pela importância de seu papel na aprendizagem dos alunos, mas também pela relação afetiva dos alunos com os professores e suas personalidades. Enfatiza:

Minha emoção, ao encontrar meu velho mestre-escola, adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos – por que não admitir outros tantos? – Ela foi por causa disso definitivamente bloqueada. Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus

caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamos-vos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em relação a eles era notável, uma posição que bem pode ter tido suas inconveniências para os interessados. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los a criticá-los e a respeitá-los. A psicanálise deu nome de ‘ambivalência’ a essa facilidade para atitudes contraditórias e não tem dificuldade em indicar a fonte de sentimentos ambivalentes desse tipo (p.286).

Observamos, na citação, a ênfase que Freud dava à personalidade dos professores e sua influência na vida dos alunos, marcando o aspecto transferencial da relação, não apenas o domínio das ciências (conhecimento). Privilegia o sujeito-professor e revela sentimentos de amor, embora ambivalentes, e o reconhecimento aos mestres. Evidencia as emoções que um mestre suscita no seu aluno, reeditando os sentimentos que remetem às figuras parentais. Os aspectos relacionais da docência são priorizados, diferentemente da Pedagogia que se preocupa com “métodos de ensino e aprendizagem”, a formação dos professores, mas dá pouca atenção à subjetividade dos professores, mal-estares e saúde.

Por outro lado, Codo e Batista (1999/2006) enfatizam que a realidade da escola pode conter aspectos que podem facilitar ou impedir a realização do trabalho docente. Entre os aspectos observados pelos autores, inclui o tipo de gestão adotado, as relações com os colegas, os recursos da escola. No cotidiano da escola em que acontecem outras situações, como, por exemplo, a violência, muito presente hoje em dia, a indisciplina dos alunos e alunas, entre outros problemas, os autores ressaltam que todas essas situações

podem ter seus desdobramentos e aparecem “mediando a relação trabalhador e seu trabalho” (Codo & Batista, pp.75-76). Concordamos com os autores, e acrescentamos que estas situações desconsideram a subjetividade dos professores, interferem na autoestima, e pode resultar em riscos com implicações significativas na saúde mental dos professores.

Souza A.R. (2012) aponta que a escola, enquanto organização formal, foi constituída para atender uma dada perspectiva de formação dos cidadãos, controlando-os e disciplinando-os. São mecanismos realizados na forma de controle, dominação e distribuição do trabalho, embora também se constate mecanismos de rompimento com a formalidade organizacional no cotidiano. A escola pública está inserida em um contexto social com diferentes cenários e problemas urbanos e em seu entorno. Todos esses aspectos torna a escola um espaço de trabalho diferenciado e complexo.

Tal complexidade aumenta o nível de exigências pessoais e profissionais e pode resultar em riscos à saúde mental desses profissionais. A escola cobra muito dos professores, centra seus debates na “qualidade da educação” e ainda muitas vezes responsabiliza o professor pela viabilização desta qualidade, sem lhes oferecer condições adequadas de trabalho. Observamos, que pouco se sabe, no entanto, sobre a ação da escola para mobilizar a construção de políticas de saúde mental, apoio ao professor e a presença de espaços de interlocução.

Candau (2011) e Bourdieu (1989) acrescentam que, na cultura escolar dominante das instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza-se o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nessa ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a “resolver”. Concordamos com os autores e pensamos que muito já se avançou nesse sentido, mas a escola pública ainda não abriga e nem acolhe as diferenças como devem ser.

Tardiff & Lessard, (2008) enfatizam que, algumas formas de organização do trabalho podem ser perversas; pois, ao invés de dar prazer ao trabalhador, levam ao sofrimento. Em função da presença de condições de trabalho adversas, situações de “poder” que podem representar uma ameaça à estabilidade emocional do trabalhador e da trabalhadora.

Martins L.R.R. (2015) desenvolveu uma pesquisa em uma escola-classe pública de ensino fundamental (séries iniciais) na periferia (zona rural), de Brasília - Distrito Federal sobre a subjetividade social da escola e suas tramas relacionais entre professores, funcionários, alunos e famílias, e abordou também o processo de institucionalização das políticas públicas no âmbito do ensino fundamental. O estudo de natureza qualitativa, realizado através de estudo de caso, foi desenvolvido durante dois anos, e usou os seguintes meios de informação: observação das rotinas e dinâmicas da escola, entrevistas, grupos focais, complemento de frases e exploração múltiplas.

Enfatizou na pesquisa três políticas que fazem parte da constituição da subjetividade social na escola: a política de gestão democrática, a política de ciclos, política de inclusão de crianças com necessidades especiais. E, durante a pesquisa, articulou as diferentes políticas com a subjetividade produzida na escola. Seu referencial teórico foi a teoria da subjetividade e a epistemologia qualitativa de Gonzalez Rey que, pontua “a subjetividade social como categoria permite compreender o contexto escolar e as relações profissionais e pessoais a partir das vivências realizadas em cada espaço social” (p.21).

O autor pontua que a escola possui “uma identidade social dinamicamente constituída, que expressa uma forma particular de ser e de atuar, um clima organizacional e, principalmente, uma subjetividade presente na trama das relações sociais urdidas no espaço social da escola pelos atores-sujeitos que compartilham desse espaço social: os

profissionais da educação (gestores, funcionários e professores) e os estudantes, com pouca participação das famílias” (p.83).

Participaram da pesquisa 19 profissionais, entre eles: secretário da escola, psicóloga, psicopedagoga, orientadora educacional, duas coordenadoras, a diretora e a vice-diretora e 12 professoras, com participação voluntária. Os dados finais da pesquisa apontaram para uma compreensão da subjetividade social da escola e as vivências dos seus atores no seu cotidiano, marcando a influência das diretrizes das políticas estudadas. O autor ressalta que, a institucionalização das políticas que, por mais bem intencionadas, acabam na maioria das vezes sendo implantadas de forma superficial, somente para justificar o cumprimento formal de sua execução. (p.206).

No contexto de Portugal, Abrunhosa (2008, p.109) sublinha que “numa sociedade de desemprego, consumo, desigualdade e exclusão torna-se difícil construir uma escola cidadã, pois o contexto no qual se insere a escola não ajuda neste processo, influenciando-o negativamente”. Devido ao fato de que “a maior parte do tempo dos alunos é passado no espaço da escola, tornando-se essencial ter em conta o papel do professor, pois nada é alheio à dimensão formativa do aluno, os saberes e as vivências, os métodos utilizados pelo professor em sala de aula, assim como as relações sociais no espaço escolar” (p.110). Neste sentido, os professores devem ir além da transmissão do conhecimento, e, para isso, necessitam desenvolver competências no âmbito do desenvolvimento pessoal e social. E, muitas vezes extrapola suas funções e exige novos esforços significativos.

Nóvoa (2007/2013) aponta que os professores enfrentam conflitos de todas as ordens no cotidiano de seu trabalho, desde as transformações sociais, políticas e econômicas e educacionais. O autor destaca que, nas últimas décadas, registraram-se significativas e sucessivas alterações no sistema educativo português que geraram instabilidades nas organizações escolares e conseqüentemente afetaram profundamente o

professor. Essas mudanças refletem no cotidiano dos professores portugueses até os dias de hoje, aumentando suas responsabilidades profissionais. Além de transmitir o conhecimento, os professores precisam atuar como facilitadores, mediadores e organizadores de trabalhos em grupos, além de se preocuparem com a integração social e em manterem-se atualizados.

De acordo com dados da OCDE (2014), os professores em Portugal “devem concluir um programa de formação de professores com duração de cinco anos, que inclui um estágio pedagógico, e a realização um exame nacional. A carga horária da componente letiva é superior em média à da maioria dos países da OCDE (756 horas ao nível do 1º e 2º ciclos do ensino básico, em comparação com a média da OCDE de 782 horas; e 616 horas ao nível do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, em comparação com as médias da OCDE de 694 no 3º ciclo do ensino básico e 655 no ensino secundário)” (OCDE, 2014, p.9). Com relação à média de idade, situa-se em torno de 44,7 anos de idade, “um pouco acima da média do TALIS, que é de 42,9 anos de idade. A proporção de professores em Portugal que tem 50 anos, ou mais, é semelhante ou menor do que a média da OCDE: 31% no 1º e 2º ciclos do ensino básico (em comparação com a média da OCDE de 31%); 28% no 3º ciclo do ensino básico (média da OCDE de 34%); e 25% no ensino secundário (média da OCDE de 38%)” (OCDE, 2014, p.9).

A OCDE (2014, p.4) aponta que, o trabalho dos professores portugueses “é superior à média da OCDE, mas são possíveis reduções significativas de tempo de trabalho para a maioria dos professores a partir de 50 anos de idade”. Ressalte-se que, com relação “à carga horária semanal da componente letiva em Portugal, ela diminui progressivamente para os docentes do ensino básico (segundo ciclo), 3.º ciclo do ensino básico e docentes de alunos com necessidades educativas especiais, a partir dos 50 anos de idade até chegar a um máximo de 8 horas de aula aos 60 anos de idade” (OCDE, p.10).

Almeida (2013), ao analisar os estudos empíricos sobre os professores portugueses relativos à crise e mal-estar docente, aponta que são escassas as investigações nesse grupo de profissionais com relação à temática. A autora afirma que “se percebe a probabilidade de existirem condicionalismos entre os professores, que afetam o seu bem-estar físico, psicológico e emocional, com repercussões importantes na sua qualidade de vida” (p.3). Descreve o contexto social da docência em Portugal como angustiante, com enfoque na formação e informação, mas esquecendo-se do “eu” de professores e professoras, sua identidade pessoal e as causas de seu referido mal-estar.

Benavente et al. (2015) em seu estudo exploratório já relatado, enfatizam que as políticas atuais desvalorizam inúmeros aspectos na escola que desde a inclusão das crianças e jovens com necessidade especiais, recursos necessários à educação democrática. O professor, que foi durante décadas valorizado, “volta a ser uma atividade de “risco” (p.56). Diante dessa constatação, pensamos que urge repensar a profissão docente em Portugal e sua identidade ameaçada.

Ao pensarmos na reconstrução da profissão docente no Brasil, remetemos a Oliveira (2010, p.24), ao lembrar que, quanto mais variadas forem as funções dos professores, mais presentes serão os sentimentos de “desprofissionalização, de perda de identidade, de constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante”. Na escola, são-lhes atribuídas tantas funções que não estão ligadas ao ensino, desde as tarefas burocráticas até as relacionadas às situações inusitadas dentro da escola: preenchimento do cartão do bolsa família, controle de vacinas, etc. Urge recuperar o ofício do professor nestes novos tempos e dar-lhe o lugar devido.

Dejours (1988; 1994; 2004; 2012b) afirma, em seus estudos sobre a relação homem-trabalho, que o trabalho pode constituir-se fonte de equilíbrio, quando a tarefa executada proporciona à pessoa a descarga pulsional apropriada de sua energia psíquica

acumulada, e é fatigante quando obstaculiza essa diminuição. Um fator primordial à saúde psíquica do trabalhador é exercer um trabalho livremente escolhido ou livremente organizado, já que as vias de descarga estarão nestes casos, mais adaptadas às necessidades do trabalhador.

Dejours (1988a), ao explorar as relações entre prazer, sofrimento, trabalho e organização, pontua que existe “um paradoxo psíquico do trabalho” – se, para alguns, é fonte de equilíbrio, para outros, pode significar fadiga e sofrimento. Com relação aos professores e professoras com quem mantínhamos contato, observamos que diversos outros fatores os mobilizava a permanecerem no trabalho, no caso dos professores homens, a limitação do mercado de trabalho na região Nordeste do Brasil, “amor à profissão”, estabilidade do emprego, e, no caso das mulheres, a possibilidade de conciliar os papéis de mãe, esposa, companheira. Contudo, muitos mudavam de setor, frente às novas exigências, os professores-homens eram deslocados para postos mais altos, e outros/as entravam de licença médica, ou abandonavam e/ou desistiram da profissão.

Constatamos no nosso trabalho junto aos professores que, apesar das vivências de sofrimento e prejudiciais à sua saúde mental, estes usavam de estratégias criativas, individuais e de modo coletivo, para enfrentarem estas situações. Revelavam um “potencial criativo” e inteligente, que lhes eram favoráveis à execução e continuidade de seu do trabalho. Faziam uso com frequência de mecanismos de defesa -negação, sublimação, deslocamento e racionalização para poderem continuar na profissão. Mas, a partir do momento em que esses mecanismos não funcionavam, os professores apresentavam sintomas psicossomáticos e mal-estares, isso nos preocupava.

Anchieta et al. (2011) apontam a importância da psicodinâmica à compreensão das estratégias de mediação frente o sofrimento, conceito central da teoria, a fim de evitar a desestruturação e as desordens mentais dos trabalhadores. Os autores enfatizam a

transformação das vivências de sofrimento em prazer, o que faz parte da mobilização subjetiva ou coletiva. Se essa transformação não acontece, temos de lançar mão de estratégias, ou mecanismos de defesa, para que possamos proteger o ego dos afetos dolorosos.

Delors (2012, p.168) afirma que “os homens elaboram estratégias de defesa para lutar contra o sofrimento no trabalho, que tendencialmente são organizadas em torno da negação do real, ou seja, da negação do que se faz conhecer por sua resistência ao domínio técnico do trabalho”. Já as mulheres “são capazes de inventar estratégias coletivas de defesa que se fundam no reconhecimento do real e da experiência afetiva do fracasso que lhe é associado” (p.168). Essas diferenças de sexo, em enfrentar as situações de sofrimento no trabalho, poderão nos conduzir a temas de estudos e pesquisas futuras, na perspectiva de gênero.

Dejours (2012a, p.61) é enfático ao afirmar: “na medida em que se trabalha, não se trata apenas de produzir, mas proteger-se contra os riscos do trabalho”. Esta pontuação de Dejours é fundamental para os estudos e a pesquisa empírica que realizamos pois, se os professores perceberem a relevância dos riscos e as implicações em sua saúde mental, poderão se protegerem.

Segundo Amazarray et al (2014, pp.78-79), “muitas vezes, nem mesmo os próprios trabalhadores têm consciência da ligação entre sofrimento/doença e trabalho. A visibilidade e o reconhecimento do sofrimento psicológico ligado ao trabalho é uma questão que precisa ser aprofundada, inclusive entre os profissionais de saúde”. Para os autores, o esclarecimento de tais situações citadas é imprescindível para que o trabalhador não se sinta responsável e culpado pelo seu adoecimento.

Brito et al. (2012, p.320) apontam diferenças nas estratégias coletivas de defesa contra o sofrimento entre homens e mulheres, ao considerar os trabalhos tipicamente

femininos e masculinos, “particularmente no que diz respeito à morte e ao sofrimento do corpo”. Diante dessa afirmação dos autores, existe uma necessidade de “compreender os modos como a saúde é implicada no trabalho, seja positivamente, como fonte de desenvolvimento psíquico e de acesso aos modos de vida, seja negativamente, impedindo-o, o que se reflete em adoecimentos e acidentes” (p.320). Vale lembrar que a subjetividade, segundo os autores, se “constrói na relação com meio, no desenvolvimento da atividade e que é evidenciada nas lutas cotidianas pela afirmação de si, contra os sofrimentos e nas invenções de modos singulares de realização do trabalho” (p.32).

Nóvoa (1999; 2013) sugere reexaminar os ideais da educação e da profissão docente em virtude das transformações sociais e mudanças no sistema educativo. Observa que em Portugal os professores se veem em um conflito permanente, pois necessitam refazer suas identidades, e se adaptar às novas exigências da profissão frente à transformação da sociedade. Acentua que os debates e investigações a respeito da profissão docente foram incrementados, e que se percebe uma preocupação com desenvolvimento de novos estudos. Contudo estes ainda se situam no campo da teoria sem aplicações na prática, um “excesso de discurso” e “pobreza na prática”.

O autor nos lembra de que, a partir de 1984, data de publicação do livro de Ada Abraham “O professor é uma pessoa”, houve uma explosão de estudos da área pedagógica sobre o professor: “a vida dos professores, a carreira, e os percursos profissionais e autobiografias docentes ou desenvolvimento pessoal” (Nóvoa, 2007, p.15). Embora o autor considere uma “produção heterogênea, de qualidade desigual, teve um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro de debates educativos e das problemáticas de investigação” (p.15). Parece existir atualmente uma preocupação maior em sistematizar estes estudos, e relacioná-las com a prática e a aprendizagem dos alunos e seus resultados.

Nóvoa (1999) destaca que a ausência de apoio da sociedade ao sistema educativo gerou uma desvalorização não só do trabalho docente, mas da figura dos professores. A “chave do mal-estar docente está na desvalorização do trabalho docente, evidente no nosso contexto social, e nas deficientes condições de trabalho destes profissionais na sala de aula, que obrigam a uma atuação medíocre, pela qual acaba sempre por ser considerado responsável” (p.120). O Ministério da Educação (e seus órgãos e secretarias) apresenta planos e políticas de educação que desconsideram a importância dos professores e não os incluem na discussão destes.

Almeida (2013, p.4) é enfática ao afirmar que “ser professora e ser professor constitui em si mesmo um fator de risco para alterações em diversos domínios de sua vida”. A autora, ao analisar as “atividades dos docentes portugueses, e, ao considerar o resultado de estudos empíricos relativos aos conceitos de crise e mal-estar docente, sublinha que rapidamente se percebe a probabilidade de existirem condicionalismos entre os professores; condicionalismos que afetam o seu bem-estar físico, psicológico e emocional, com repercussões importantes em sua qualidade de vida” (p.4). Acreditamos que estes “condicionalismos” a que se refere a autora estão postos no ofício do mestre e se constituem no cotidiano de seu trabalho, e os professores não podem se livrarem destes, mas podem construir estratégias de defesa para seguirem na profissão.

Nas últimas décadas, as mudanças sociais, econômicas, culturais, na família e laborais, conduziram os países a valorizar a educação, e solicitar novas responsabilidades aos professores. Além disso, a comunidade social e as famílias têm atribuídos novas tarefas-relativas à educação integral e ao estabelecimento de limites nas crianças e adolescentes. Diante dessas mudanças, os professores passam a funcionar como “catalizadores” da sociedade do conhecimento. As escolas devem ser organizações de

aprendizagem de excelência; desenvolver novas habilidades; e responder construtivamente às mudanças, estendidas a adultos e crianças (Serrano, 2012).

Frente a essas novas demandas, indagamos: O que é ser professora e professor nos dias de hoje? Como se constitui esta trama emaranhada de fios? Fazemos nossas as indagações de Teixeira (2007): “Qual a sua particular textura? Qual o visco, os tons e a trama dos fios que a tecem? (p. 430).

Gasparini, Barreto & Assunção (2005) ressaltam que, o sistema de ensino e a escola transferem aos professores a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição o que ocasiona uma sobrecarga de funções aos professores. Percebemos que o desânimo dos professores parece não estar ligado ao trabalho em si, mas à ausência de apoio das instâncias superiores responsáveis pelas políticas de educação, à falta de participação das famílias e às exigências desmedidas que pesam sobre eles(as).

Assunção e Oliveira (2009, p.353), ao abordarem a intensificação presente do trabalho docente, relatam um estudo realizado na rede municipal de ensino fundamental de Montes Claros (MG), apontam o caso da professora que ministrava aulas para 170 alunos distribuídos em diferentes turmas. Ao ser entrevistada, a professora relatou que diariamente corrige em torno de 32 a 34 cadernos. Diante de tantas tarefas, esta adota a seguinte estratégia que invade sua vida extratrabalho: “ela corrige os cadernos no ônibus, enquanto aguarda atendimento em alguma fila e até na hora da “cervejinha”. Sua colega é enfática. A professora enfatiza: Não paro. Da hora em que eu entro, eu não paro na escola...sempre que tenho uma horinha, estou fazendo uma atividade...”. As autoras indagam: “Seriam situações cotidianas, *modus operandi*, senso de responsabilidade? Sob a ótica das relações sociais e de produção, caracterizariam um processo de intensificação do trabalho? ”.(p.353). Percebemos, através de nossa prática, que essas são situações se repetem no cotidiano dos professores no Nordeste, onde os professores além de

trabalharem mais de 40 horas semanais; nos fins de semana, muitos destes professores dedicam-se à formação continuada e à correção de trabalhos e provas extra-classe.

Leite e Fernandes (2010), ao analisarem a multiplicidade de incumbências e dilemas que vivem os professores portugueses, buscam definir o que é ser professor hoje em Portugal. Inspiradas nos trabalhos de autores definem o professor como aquele que tem de enfrentar muitos desafios, dilemas, tomar decisões e enfrentar resistências de todos os tipos. Constatamos que tanto no Brasil quanto em Portugal, os professores vivenciam dilemas, conflitos e situações muito semelhantes, e ambos são extremamente demandados no seu trabalho, sentem responsáveis pelos desempenhos dos seus alunos, e dedicam o seu tempo dentro e fora da escola.

Jesus (2004), ao comentar sobre a desmotivação e a crise de identidade do professor português, sublinha que as diferenças de motivação profissional e identidade estão muito relacionadas às diferenças culturais. Cita o caso dos professores japoneses que se identificam mais com a profissão e “apresentam maiores níveis de excelência, sendo mais empenhados e participativos, comparativamente aos professores americanos, que são mais independentes, individualistas e percebem a profissão sobretudo como um meio de subsistência” (p.194). O autor revela que essa forma de ver diferentemente a profissão está relacionada a uma significação diferente do trabalho nesses países, “o que se traduz através dos estereótipos “viver para trabalhar” e “trabalhar para viver, respectivamente” (p.194).

Aponta ainda, diversos fatores que podem ser responsáveis pela diminuição do prestígio social da profissão docente dentro da realidade de Portugal, entre eles, a “obrigatoriedade escolar, a massificação do ensino, os impactos dos meios de comunicação social, a desvalorização do ‘saber-escolar’, baixo salário, a feminização, a juvenilização do corpo docente, o elevado número de professores e a baixa qualificação acadêmica de

muitos deles” (p.194). Para mudar esse cenário, o autor defende que é preciso investir na profissão docente em vários sentidos, entre eles, bons salários, educação continuada, participação da sociedade e da família.

Silva, E.N.B.C. (2009) apresenta um estudo sobre os professores e escolas-imagem social do professor de ensino básico em Portugal contemporâneo (1973-2005), no qual define o/a professor(a) como um “sujeito de acção e de relação, se constitui também como um imperativo da dinâmica pedagógica à procura de respostas para os desafios de perfectibilidade e educabilidade humana num quadro de actualidade. O saber pedagógico contemporâneo não pode ignorar os reptos vindos de uma sociedade que se pretende ‘educativa’, solidária e inclusiva” (p.30).

Por outro lado, este grupo profissional é caracterizado como um “colectivo altamente feminizado, com um status socio-económico médio/baixo, como expõem alguns investigadores” (p.123). A autora descreve o cenário que se descortina a sua frente:

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de actores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reacção dos actores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação (p. 337).

Essa metáfora ilustra de forma devida as situações que encontramos nas escolas públicas nas regiões do Ceará, no interior e na capital. Acrescenta-se ainda que, os professores pareciam estar “robotizados”, agiam como se não soubessem o que se esperava deles. E, ao acordarem do ‘estado de transe’, comportam-se como se estivessem como

Alice no país das Maravilhas. Muitas vezes, não conseguem enfrentar o paradoxo da realidade, e se refugiam no sono, desejo de dormir, ou pareciam estar em estado constante de letargia.

Mendes e Araújo (2011, p.109) sublinham que, “apesar do sofrimento vivenciado na rotina diária, os professores identificam-se com a profissão escolhida, sentem prazer em dar aula e sentem-se reconhecidos pelos alunos”. As autoras apontam que existe uma mobilização subjetiva, traduzida pela “capacidade de tolerar o sofrimento e investir em novas tentativas até encontrar ou criar uma solução” (p.109). Concordamos com as autoras, pois observamos em vários momentos a presença desses comportamentos nos professores com quem convivíamos. Depois de acordarem do “sono”, refeitos, apresentam uma forte capacidade de enfrentamento daquelas situações de riscos.

As autoras ressaltam que “a precarização do contexto de trabalho docente associada à jornada de trabalho de 40 horas e ao número excessivo de alunos em sala de aula são fortes influenciadores de sofrimento e da baixa vivência de prazer, ampliando assim os riscos de adoecimento da categoria” (Mendes & Araújo, p.110).

Nesse sentido, pensamos que, o ofício de professor e professora é povoado de situações de provação, de imprevistos, dificuldades. Aliadas às novas demandas da pós modernidade, uma aceleração, a qual indica que “a escola não pode parar”. Para acompanhar o ritmo da escola, os professores aceleram seus passos, buscam, “jeitinhos”, “truques”, recorrem às inteligências criativa, corporal, prática e a mobilização do corpo subjetivo para dar conta do ritmo requerido, e não perderem o passo, resistirem e sobreviverem.

Neves e Seligman-Silva (2006) nos lembra de que temos de estar atentas em não abordar o sofrimento e o prazer no trabalho como mutuamente excludentes. Isto porque, existe a possibilidade de coexistirem simultaneamente e, neste sentido, fazem parte de uma

dinâmica, em que um pode se transformar no outro. Enfatizam que o sofrimento é algo inerente à vida humana, e pode tomar o caminho tanto patógeno como criador.

Merlo, Bottega e Perez (2014, p.18) indicam que trabalhar implica envolver-se consideravelmente: “As pessoas pensam não apenas durante o tempo do trabalho, mas elas levam isso para a casa. Assim, elas envenenam sua vida e a existência de sua família, de seu cônjuge, de seus filhos. E elas têm insônia”. Essa parece ser a rotina de muitos professores no Brasil e em Portugal. De acordo com os estudos pesquisados; os professores, além da carga horária semanal na escola, necessitam de horas extras em casa para realizar atividades diversas relacionadas aos alunos e à rotina escolar.

Gatti e Barreto (2009, p.17), ao analisarem “o lugar dos professores na estrutura de emprego no Brasil”, apontam que “no Brasil, a importância dos professores no cômputo geral dos empregos formais não é menor do que nos países avançados”. As autoras apoiaram-se nos dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), a qual mostrava, em 2006, “8,4% dos empregos no Brasil destinavam-se aos professores, o que os colocava em terceiro lugar no *ranking* de subconjuntos de ocupações. Os dados apontam ainda que 82,6% provinham de estabelecimentos públicos” (Gatti & Barreto, p.17).

As autoras sublinham ainda que se comparados aos “trabalhadores dos serviços e escriturários, o nível de instrução da maioria dos professores tende, porém, a ser mais elevado; grande parte deles possui ensino superior” (p.17). Esse quadro configura uma categoria profissional homogênea quanto ao nível de escolaridade, que segundo as autoras, é “um dos requisitos, que ao lado da regulamentação que cerca o exercício da profissão, contribui para sua organização legal e corporativa e lhes concede x das artes (53%) com alto nível de escolaridade médio e superior, compartilhado com outros profissionais como engenheiros, médicos, dentistas, jornalistas e advogados” (p.17).

Assunção e Oliveira (2009) lembram que existem situações inusitadas as quais os alunos trazem à escola, seja com relação à violência que sofrem na comunidade e outras que sofrem em casa. As autoras citam alguns exemplos, como:

o caso da professora que encontra uma arma desmontada na mochila de um adolescente. Uma professora “escondeu” nos cômodos do quintal de sua casa o aluno ameaçado pelo tráfico de drogas. A professora começa a desconfiar de que o comportamento tranquilo (inabitual naquele aluno) pode ser decorrente do “uso excessivo” de medicamentos e, talvez, por intenção dos parentes na tentativa de acalmá-lo” (pp.357-358).

Esse é o cotidiano de trabalho dos professores nas escolas públicas do Brasil. Os professores têm de dar conta de seu ofício e ainda manter “a serenidade para sua sublime tarefa de educar, transmitir valores, projetar a sociedade para o futuro. Formar cidadãos sem o mesmo respeito que a sociedade lhe delegava antigamente” (Weber & Verganini, 2010, p.8808).

Face ao cenário de transformações ocorridas na pós-modernidade com reflexos na escola, entendemos que se deve dar voz também ao homem-professor desafiando a “tradição”. De acordo com a pesquisa de Gatti e Barreto, (2009), o número de homens inseridos na sala cresce progressivamente, com especial realce no ensino secundário. E, segundo nossa experiência em Fortaleza e na cidade do Porto, eles estão inseridos no contexto da escola, seja como professores, seja como coordenadores, seja como diretores, em grau significativo. Brito et al. (2012) sugerem diferenciar os modos de trabalhar de homens e de mulheres, a diversidade das vivências de sofrimento, prazer e o desenvolvimento do processo de adoecimento.

Rabelo (2013) ressalta que há hoje uma grande discussão internacional sobre a “necessidade de compensar as discriminações passadas e/ou prevenir a reprodução de

discriminações sistêmicas por meio da implementação de medidas de discriminações positivas ou ações afirmativas que promovam tratamento preferencial às populações desfavorecidas em razão do sexo, da raça, da etnia, da classe social etc (p.920)”.

Problematizar a importância da relação entre trabalho docente, gênero e vida familiar e as implicações que deste entrelaçamento nas situações de trabalho é imprescindível em função das transformações ocorridas na pós-modernidade nas temáticas citadas.

2.1.1 Trabalho docente, gênero e família.

O que é que levará, a mulher ser professora? Situar-se-á a escolha ao nível da missão, do amor pelas crianças, da conciliação possível entre a vida familiar e a vida profissional? E que significará este desejo de ensinar? Será que tem o mesmo significado para a professora “mãe de família” para a professora “militante” ou para a “feminista”? (Maria Madalena Fontoura).

Estas indagações de Fontoura (2007) nos inquietam e reafirmam a necessidade da inclusão da categoria gênero e trabalho docente. Em muitos momentos, estas questões virão à tona, e nem sempre serão respondidas, mas nos permitirão repensar e refletir sobre o que ser professora e professor na escola pública em ambos os países.

Scott (1995, p.7) aponta que gênero está integrado de duas formas, sendo uma dela “um elemento constitutivo de relações baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”. E, a segunda, “uma forma primária de dar significados às relações de poder” (Scott, p.7). Dessas definições fazem parte quatro elementos fundamentais e inter-relacionados: símbolos, conceitos normativos, instituições e organizações sociais e identidade subjetiva. Estes conceitos operam dentro de uma perspectiva histórica, como um processo e implicam o exame de categorias como classe, raça e a etnicidade.

Vivemos tempos de pluralidade e diversidade cultural. Sendo assim, temos de lançar mão da perspectiva histórica e cultural. Canen e Xavier (2011, p.642) apontam o multiculturalismo como um campo “teórico, prático e político que busca a diversidade cultural a preconceitos, com ênfase na identidade como categoria central para pensar uma educação valorizadora da pluralidade no contexto escolar”. Neste sentido, trabalhar a diversidade cultural no contexto da escola, “significa abrir espaços em que permitam a transformação da escola em um local em que diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania” (p.642).

Canen e Xavier (2011) esclarecem isto por que no multiculturalismo, a noção de cultura é um aspecto essencial para o desenvolvimento de uma análise das relações sociais e seus determinantes, o que implica um novo olhar sobre o papel constitutivo e central da cultura na sociedade e na formação das identidades dentre elas a identidade docente (p.642). Identidade essa, cheia de lutas e desafios e que vivencia o paradoxo da profissão docente: na qual os professores são relevantes no processo de desenvolvimento dos países, mas não são reconhecidos como merecem em algumas destas nações.

Siqueira, M.J.T. (2003) aponta que a preocupação com o tema da identidade docente entre o magistério e o trabalho da mulher é histórica; desde o final da década de 1960 surgem vários trabalhos em relação à temática. Esses trabalhos se detiveram, entre outros aspectos, na “história do magistério como possibilidade de educação feminina secundária, sua consolidação como profissão feminina, a constituição de uma hierarquia profissional nesse campo através de decisões administrativas e a origem de sua clientela” (Siqueira, p.77).

A autora sublinha que nas décadas posteriores, em especial na década de 80, investigações realizadas incluíram novos temas e/ou “apuraram suas análises”. Entre estes trabalhos, cita autores como Bruschini (1978), Novaes, (1984), Mello (1981;1984), Barreto (1980), Louro (1999), entre outros. A partir da análise das teses realizadas no período de 1975 a 1985, no campo da Educação, os resultados indicavam que para os pesquisadores, o magistério “é uma profissão neutra do ponto de vista de Gênero” (Siqueira, p.77).

Lemos (2009) identificou em sua pesquisa sobre identidade profissional docente várias dissertações e teses, na área de Educação, no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dissertações sobre a identidade profissional docente no período de 1987 a 2006. Dentre as pesquisas examinadas, algumas se detiveram na “discussão da construção da identidade profissional docente a partir da

prática docente, das condições de trabalho e do cotidiano escolar, dando prioridade às questões diretamente relacionadas ao exercício da profissão” (Lemos, 2009, p.36). Enquanto que outras se preocupavam com questões “relacionadas à trajetória profissional, bem como aos processos de formação e socialização, preocupadas, portanto, com a constituição do indivíduo chamado *professor*” (p.36).

Preocupado com a situação dos professores, Lemos (2009, p.42) desenvolveu um estudo que teve o propósito de discutir a constituição da identidade profissional docente, em um contexto de frustração e desencanto com o exercício profissional, tendo como campo de pesquisa escolas estaduais da cidade de São Paulo. Os participantes eram docentes que abandonaram o magistério definitivamente, e docentes que deixaram o magistério para exercer a função de gestor em caráter temporário, num total de 34 participantes. As informações foram coletadas através de entrevistas semiestruturadas e depoimentos dos professores. Os resultados apontaram que os professores insistem em permanecer na docência. Embora desestimulados, usavam como estratégias, para permanecer na docência, o uso de benefícios legais para fugir da dinâmica da sala de aula, como, por exemplo, licenças médicas e outros afastamentos prolongados, os quais gradativamente evoluíram para um abandono definitivo da profissão docente. Enquanto outros buscaram nas atividades burocráticas da escola (gestão educacional), mesmo que temporária, uma forma de fugir das dificuldades e desvalorização sofrida pelo professor.

Nos depoimentos dos professores, fica clara a insatisfação com a profissão e como esta é relegada “a um plano secundário na estrutura social, reclamando de um prestígio perdido que existiu outrora. Os baixos salários e as inadequadas condições de trabalho são, para a maioria os entrevistados, a evidência de que a profissão docente se encontra desprestigiada e desvalorizada socialmente” (Lemos, 2009, p.243). Os entrevistados enfatizam que “esse desprestígio é visto como uma injustiça, diante da importância e do

valor do trabalho realizado pelo professor, afinal, como, afirmou uma das entrevistas, “todos esses que hoje decidem nossas vidas dependeram de um professor, em algum momento (Z.S.T., 52 anos)” (p.243).

Codo e Batista (1999/2006) afirmam que a identidade dos trabalhadores da educação está relacionada às mudanças estruturais na sociedade. Os autores chamaram atenção para as “mudanças na identidade de gênero, que configuram a realidade do trabalho na escola hoje” (p.60). Esses autores identificaram em seus estudos um aumento “gradual e significativo da participação dos homens em uma profissão que até então era majoritariamente feminina, o que permitiu constatar que estamos hoje em face de um processo gradual de desfeminização da atividade docente” (p.61).

Concordamos em parte com essa afirmação, pois o que se constata na realidade do Nordeste brasileiro é a presença maciça de mulheres no ensino fundamental, principalmente na educação infantil; embora no ensino médio, registre-se um aumento gradual da presença de homens.

Brito et al. (2012, p.317) apontam a pertinência dos estudos das relações de gênero ao abordar o trabalho docente, pois essas relações são baseadas em “processos históricos que levam a inserções e modos de trabalhar diferenciados de homens e mulheres nos processos de trabalho, a temporalidade cotidiana distinta, assim como a diversidade de vivências de sofrimento e processos de adoecimento”. E, no caso dos professores, pensamos que a inserção mais recente dos homens-professores no cotidiano escolar, historicamente feminino, revela de forma mais marcada como as relações de gênero são engendradas no cotidiano do trabalho, o modo como os professores homens se relacionam com os alunos e alunas, com os gestores, e entre pares, repercutindo na aprendizagem, nas relações na escola, da família.

Alvarenga e Viana (2012, p.12) sublinham que “ao conceito de gênero cabe a tarefa de problematizar o que ser homem e mulher em distintos contextos históricos, ou seja, é útil para questionar o fato de que em nossa sociedade as explicações sobre as diferenças entre homens e mulheres qualificadas pelo sexo, com evidentes conotações biológicas”. As autoras evidenciam que tais “explicações possuem forte intenção de produzir hierarquias que sustentem relações desiguais e de dominação no âmbito específico das relações sociais de gênero e na sua articulação com classe, raça, etnia e a geração” (Alvarenga & Viana, 2012, p.12).

Zanello e Silva (2012, p.267), em uma pesquisa empírica sobre a saúde mental, gênero e violência, ressaltaram que “nossos “olhares” são marcados pelos valores de gênero, os quais se tornam fator determinante na leitura dos sintomas. Tendemos a julgar e avaliar a partir de certos padrões ideais, inscritos e construídos culturalmente. Neste sentido, os autores sugerem treinar o “o olhar do clínico para que seja crítico em relação aos seus próprios valores sobre gênero, que se fazem invisibilizados, quer queira, quer não, no diagnóstico” (p.267). Corroboramos com o pensamento dos autores pois, consideramos de extrema importância considerar como estes padrões são construídos e as repercussões destes aspectos nas relações de gênero.

O mesmo processo acontece com o “conceito de divisão sexual do trabalho. Até o século XIX, apesar de vozes dissidentes, caracterizava-se pela incapacidade de abarcar a construção histórica da mulher trabalhadora” (Alvarenga & Viana, 2012, p.12). Para as autoras, essa construção influencia marcadamente o conceito de divisão sexual do trabalho, “e possibilita examinar como essa divisão cria uma força de trabalho feminina, vista como mão de obra barata para certos tipos de afazeres, e como produção relações desiguais, hierarquizadas e assimétricas de exploração e opressão” (p.12). Nesse sentido, o conceito de gênero e divisão sexual tornou-se indissociáveis para as autoras.

Ainda de acordo com Alvarenga e Viana (2012), o conceito de gênero no Brasil apresenta-se “com características interdisciplinares e apoio de um quadro conceitual estável e consistente – o conceito de gênero tem sido amplamente incorporado às análises sobre a divisão sexual do trabalho” (p.12). Este processo pode ser desenvolvido graças a um fértil “diálogo com produções feministas voltadas para a desconstrução da dualidade entre sexo (naturalmente adquirido) e gênero (culturalmente construído), mostrando-se que o sexo não é natural, mas também discursivo e cultural com o gênero” (p.12).

Alvarenga e Viana (2012) acentuam que a “feminização” é um fenômeno internacional. No Brasil, inúmeras pesquisas destacam a composição sexual predominantemente feminina e sua relação com o mercado de trabalho para mulheres brancas de classe média com caráter patriarcal de nossa sociedade e com discriminações de gênero em geral. Este fenômeno de feminização, trouxe para a profissão docente as características consideradas femininas e todo “universo feminino” que se feminizou também em decorrência das alterações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas a partir da virada do século XX.

Este cenário, de acordo com as autoras, suscitou muitas indagações, entre elas a questão: Será que na atualidade a “profissão docente carrega os elementos tradicionalmente associados às desigualdades às quais a condição feminina é submetida, como os baixos salários, a concepção de uma atividade temporária, transitória, em tempo parcial e com um salário complementar?” (Alvarenga & Viana, 2012, p.12). E outra mais inquietante: As novas configurações socioeconômicas, demográficas do final do século XX e início do século XXI e a presença cada vez dos homens no magistério, possibilitam a resignificação do trabalho docente?” (Alvarenga & Viana, p.12).

Corroboramos com as indagações das autoras, e reafirmamos a necessidade de repensar o que é ser professora e professor de escola pública em Fortaleza e no Porto, face

às novas atribuições, às transformações sociais e econômicas destes países e à complexidade da profissão.

Os desafios com relação à equidade de gênero são muitos. Neste sentido, a ONU Mulheres lançou em 24 de junho de 2015, em parceria com o canal de TV GNT, a campanha “#ElesPorElas”, com o objetivo de incentivar a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres. O programa terá cinco painéis, abordando estas temáticas: trabalho, assédio na rua, em via pública, mídia, relacionamento e infância; e pretende mostrar os desafios presentes na igualdade de homens e mulheres. A inclusão do homem na campanha é realizada pela coleta de 100 mil assinaturas de homens em adesão à causa e com o propósito de eliminar as desigualdades de gênero.

Destacamos que a condição das mulheres nas sociedades ocidentais precisa ser analisada tendo em mente as relações hierárquicas, que predominam e que se expressam em desigualdade nas posições ocupadas, de acordo com o sexo, tanto na esfera da produção quanto no âmbito das relações familiares. Precisamos lutar pela consolidação de nossos direitos, reconhecidos pela Constituição Federal de 1988.

Narvaz e Koller (2006, p.49) ressaltam: “os valores patriarcais atravessaram os tempos e deixam suas marcas ainda na atualidade, a despeito das conquistas sociais e dos dispositivos legais que postulam a igualdade de direitos entre homens e mulheres”. Concordamos com as autoras, pois vemos que as mudanças se fazem muito lentamente e, em algumas situações de trabalho, esta desigualdade permanece, principalmente com relação a salários, distribuição de cargos e divisão das tarefas domésticas em casa.

De acordo com Jarty (2012) e Alvarenga e Viana (2012), a feminização do trabalho docente é um fenômeno internacional. Jarty (2012) destaca que historicamente a profissão docente tem sido feminizada e só no princípio do novo século, na França e na Espanha, homens e mulheres estavam presentes no ensino secundário.

No Brasil, Alvarenga e Viana (2012, p.12) destacam inúmeras pesquisas nas quais “a composição sexual predominantemente feminina e sua relação com um mercado de trabalho para mulheres brancas de classe média com o caráter patriarcal de nossa sociedade e com as discriminações de gênero em geral”. Ressaltam as autoras, que este fenômeno da feminização trouxe à profissão as características consideradas femininas, e todo “universo feminino”, e que se feminizou também em decorrência das alterações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas a partir da virada do século XX (Alvarenga & Viana, 2012, p.12).

Louro (2010, p.94) aponta que, historicamente, no Brasil, os Jesuítas investiram para além da catequese dos índios, “em meninos e jovens brancos de setores dominantes”. A escola era no seu início um espaço “marcadamente masculino, voltado para formação do católico exemplar” (Louro, p.94). A autora enfatiza que na sua criação “a escola é “masculina, pois ali se lida com o conhecimento – e esse conhecimento foi historicamente produzido pelos homens” (p.89). Mas mudanças ao longo dos anos trouxeram a mulher para a escola e está permanece até os dias de hoje.

Nesse palco de confrontos e mudanças em processo, o que fica “evidente” é que a escola é “atravessada por gêneros; é impossível pensar sobre a instituição-escola sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais” (p.89).

Louro (2010, p.88) enfatiza que a “escola é feminina – elas organizam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada por cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas”. Embora concordemos com a autora, nos últimos anos, a figura masculina do professor torna-se presente particularmente no ensino secundário nas escolas em ambos os países, ocasionando mudanças significativas nas relações com os alunos e dentro da escola. Neste sentido, Brito et al. (p. 316) apontam a importância do “movimento, a dinâmica e a mudança permanente, inerentes à vida

(inclusive a de trabalho) são aspectos contemplados nas análises de relações trabalho-saúde”.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) em 2004, aponta que 83,1% de mulheres versus 16,9% do sexo masculino ocupam a função de professor. Esses dados apresentam algumas variações internas conforme o nível de ensino. Assim a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo a 93% entre os professores de 1^a a 4^a séries com formação de nível superior. No ensino médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino. Já em todas as demais modalidades da educação básica registram-se os seguintes resultados: 33% versus 67% do feminino.

De acordo com a (PNAD, IBGE, 2009, p.203), “as diferenças de inserção no mercado de trabalho entre homens e mulheres podem ser atribuídas também ao tipo de inserção. As mulheres, em geral, ocupam posições mais precárias na hierarquia das ocupações e, conseqüentemente, auferem menores rendimentos”. Segundo apontam os dados do Censo da Educação 2012, 2 milhões de docentes da educação básica brasileira, 411 mil deles são homens, e 1,6 milhão, mulheres – ou seja, para cada 4 mulheres, há um professor do sexo masculino. Na educação infantil, exercem a função 429,8 mil mulheres e apenas 13,5 mil homens. De acordo com Censo de 2010, no ensino pré-escolar e fundamental, as professoras informaram receber R\$ 1.258,67, e os professores, R\$ 1.685,55. No ensino médio, docentes do sexo masculino recebiam R\$ 2.088,56, e do feminino, R\$ 1.822,66.

Esses dados parecem repetir em outras áreas de trabalho, como observa a PNAD (IBGE, p.2004), “no debate sobre as iniquidades entre homens e mulheres nas sociedades contemporâneas, o *empoderamento* é uma das grandes questões no contexto das relações

de gênero”. Ressalta ainda que embora as mulheres tenham maior escolaridade “a proporção de mulheres dirigentes (4,4%) ainda é inferior à proporção dos homens (5,9%). A diferença entre dirigentes masculinos e femininos (1,5 pontos percentuais) não se alterou quando se compara com os dados de 2003. No Sul, Sudeste e Centro-Oeste, as diferenças são acentuadas entre homens e mulheres em contraposição ao Norte e Nordeste”.

Os principais dados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) caracterizam o professor típico no Brasil: “71% dos professores são do sexo feminino e têm em média 39 anos de idade, 94 % concluíram a educação superior universitária ou equivalente, 76% concluíram curso de formação de professores e têm em média 14 anos de experiência no magistério, 40% estão empregados em tempo integral, e 77% tem um contrato permanente e ensinam para uma turma de 31 estudantes em média” (TALIS, 2013, p.1). Esses dados nos apontam para um leve decréscimo da presença da mulher-professora, se compararmos aos dados de 2004 (83,1% de mulheres-professoras versus 16,9% homens-professores), o que nos leva a pensar que o professor-homem está sendo inserido na profissão docente, com realce especial ao ensino médio, como já foi constatado em dados anteriores (IBGE, 2004).

Por outro lado, constatamos que os professores buscam qualificação e aprimoramento e se dedicam ao trabalho docente como atividade principal, não fazendo da profissão um “bico”, como foi constatado nos estudos de Gatti e Barreto (2009). Embora no Brasil, muitos complementam a renda com vendas de artigos em segmentos diferenciados.

Com relação ao número de alunos em sala de aula, de acordo com TALIS (2013), os professores e professoras assumem um número de alunos excessivo (31 estudantes por média) acima da média de outros países, (24 estudantes por média). Diante destes dados, e

aliado às péssimas condições da escola pública em nível local (Fortaleza/CE), podem representar riscos para a saúde mental destes profissionais.

Gatti e Barreto (2009) e Gatti et al. (2011) confirmam que a categoria de professores é, em sua maioria, feminina, em concordância com as pesquisas já citadas, e apresenta algumas variações conforme o nível de ensino. Quase a “totalidade dos docentes (98%) da educação infantil é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 83,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries, com formação em nível superior” (Gatti & Barreto, 2009, p.22). Já no ensino médio, “são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino, entre todas as demais modalidades de educação básica: 33% *versus* 67% do feminino” (Gatti & Barreto, p.22).

Gatti e Barreto (2009) apontam também que a partir da década de 1990, os homens começaram a buscar o magistério em função da escassez da oferta de empregos; assim, o magistério tornou-se a opção mais viável para os homens que almejavam uma colocação. Contudo, o processo da inclusão do homem no magistério na educação básica é lento e não é bem visto pelos pais que preferem uma professora para seus filhos. Hoje, o preconceito é mais exacerbado em função da ocorrência de casos de pedofilia, assédio sexual e a ideia introjetada de que homem não sabe lidar com crianças pequenas.

Em Portugal, constata-se um número significativo de mulheres em sala de aula. Silva (2009), ao comentar do fenômeno da feminização nas escolas em Portugal, aponta que existem grupos de docência que se apresentam em espaços quase exclusivos de mulheres, que são os casos da educação infantil e básica. Nos 2º e 3º ciclos do ensino básico, o número de homens não é tão reduzido. No entanto, mesmo assim, as mulheres estão em maioria na docência, validando-se, por isso, a opinião evidenciada por alguns pesquisadores.

Um estudo comparativo foi realizado por Rabelo (2010a) entre o Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal com homens-professores em séries iniciais, com o objetivo de compreender os motivos das escolhas e consequências profissionais destes profissionais que escolheram esse caminho. Os seis participantes, escolhidos ao acaso entre 209 professores de uma escola pública, elencaram vários aspectos para a escolha profissional, uns ligados a fatores pessoais, e outros a fatores contextuais, históricos e culturais. Os pesquisadores ressaltaram que “poucos professores marcaram apenas uma razão para a escolha (só 17% dos portugueses e 12% dos brasileiros marcaram apenas uma razão); a maioria de AV-PT (50%) marcou duas opções, e a maioria do RJ-BR (34%) marcou três opções, mas existiram inquiridos que marcaram até oito opções. Estes dados indicam que dificilmente um só fator leva a uma escolha profissional. Geralmente são vários aspectos que interferem nessa opção” (Rabelo, p.282).

As conclusões do estudo apontaram que a maioria dos participantes do estudo escolheram o ensino nas séries iniciais por “amor” e gostar de crianças, contrariando alguns estudos que evidenciam que o homem pode gostar menos de criança, e ter menos paciência. As escolhas foram motivadas, em primeiro plano, por fatores intrínsecos e as escolhas altruísticas: “como a tentativa de mudar a sociedade e contribuir para o crescimento dos alunos), os exemplos de outras pessoas (como familiares, amigos e professores” (Rabelo, p.293). Poucos escolheram a profissão por fatores extrínsecos, ou seja: falta de opção, ou uma melhor escolha profissional. No geral, observou-se que os fatores intrínsecos e extrínsecos poderiam estar associados, “ou seja, uma motivação não exclui a outra, sendo possível gostar da profissão, conhecendo a realidade” (Rabelo, 2010a, p. 293).

Contudo, há um mal-estar presente nesses professores; por estar em uma profissão feminizada, desvalorizada por baixa remuneração (um homem tem que sustentar a família)

dificuldade de ascensão profissional e sem apoio social. Parece haver consenso entre os pesquisadores da área, de que mulheres e homens se posicionam de formas diferentes frente à profissão docente, principalmente no que se refere ao reconhecimento social da profissão.

A pesquisadora esclarece que a diferença cultural entre os dois países e a hierarquia da profissão docente no Brasil podem estar determinando esses resultados. No Brasil, os anos iniciais são menos remunerados. Em Portugal, a remuneração é feita por carga horária, não havendo diferenciação nas séries. Rabelo (2010a) realça que a discussão de gênero no Brasil precisa avançar mais e caminhar de acordo com os tempos.

Brito et al. (2012, p.320) ressaltam que existe um reconhecimento social e uma dinâmica no reconhecimento que “é também capitalizada pelo sujeito nos registros do ser, da identidade (sempre inacabada), é, contudo, o reconhecimento de seus pares que confere ao sujeito que é julgado o sentimento de pertencimento a um coletivo do trabalho”. Nesse sentido, o professor de hoje parece estar em busca deste reconhecimento social em vários âmbitos, da sociedade, da família e de seus pares.

No Nordeste do Brasil, especificamente na Bahia, Eugênio (2008, p.9) sublinha que “devido ao fato de mais de 94% da docência dos anos iniciais ser exercida por professoras, é recorrente a existência de práticas de invisibilização dos homens professores”. Em diversas cidades do interior do Estado da Bahia é registrado um número considerável de homens no magistério das séries iniciais. Apresenta uma pesquisa qualitativa realizada com professores homens que atuam nessas classes na Rede Municipal de Vitória da Conquista (Bahia). Os dados finais apontam para a:

necessidade de mais investigações que objetivem compreender aspectos referentes à docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental como elemento importante para o entendimento da construção da profissionalidade. Isso

tudo precisa atentar-se para as inter-relações de raça e gênero que perpassam o entendimento do processo de constituição identitária desses homens professores (p.9).

Neste sentido, autores como (Antunes, 2005; Carvalho, 1999; Eugênio, 2008) evidenciam que os estudos sobre os professores do sexo masculino são escassos, principalmente levando em consideração suas identidades de gênero. E são concentrados na área de psicologia social com foco nas possíveis consequências do sexo do professor ou professora para o aprendizado e a aquisição de papéis sexuais em meninos e meninas.

Carvalho (1999, p.18) sublinha que “podemos especular que a mera presença desses professores poderia contribuir para diminuir o preconceito com relação ao homem que exerce a profissão docente nas séries iniciais, mas parece que seu comportamento acaba por reforçar, ao menos em parte, estereótipos a respeito da masculinidade e do professor homem”.

Rosa (2012) desenvolveu um estudo com professores do ensino médio com o objetivo de discutir como eles constroem e experienciam seus corpos e suas masculinidades na relação com a atividade docente. Foram entrevistados cinco professores do ensino médio atuantes na docência. Na análise das narrativas dos sujeitos entrevistados, privilegiou o uso da análise do discurso. E, ao analisar as falas, o autor sublinha que os professores entrevistados falam de “o movimento de criação e recriação dos corpos e das masculinidades desses sujeitos é tomado pelo que tem de mais singular, isto é, uma potência transformacional engendrada pelo encontro com os discentes no ambiente pedagógico” (Rosa, p.338). Embora haja um início de tensão gerado pelo encontro com os alunos e que faz o professor refletir sobre si, no seu modo de ser professor e homem, os discentes se identificam com o professor, lhe fazem confidências e a relação se transforma. Rosa (2012, p.340) enfatiza “as forças que vêm de fora, os alunos e alunas com ‘novo

perfil’, conforme argumenta o professor, clamam por novos espaços na escola, e, por que não dizer, por novas formas de sociabilidade”. Percebe-se que ser professor e homem no ensino médio hoje pode representar um novo espaço de atuação e uma busca para ampliar suas possibilidades de intervenção no mundo, ou o próprio encontro consigo mesmo.

Diniz (1999, p.117) pondera que “estas mudanças nos papéis tradicionalmente prescritos para o homem e para a mulher geram dilemas de identidade pessoal e de autoestima. Enquanto a autoestima do homem esteve associada ao desempenho profissional, a mulher sempre teve sua autoestima associada ao sucesso do casamento e, sobretudo, no exercício da maternidade”. Ser professora, principalmente na educação infantil, ainda está associada à imagem historicamente construída, à metáfora materna: dedicação-disponibilidade, humildade-submissão, abnegação-sacrifício (Louro, 2010). Embora existam mudanças, no Nordeste a presença da professora-mulher é muito presente na educação infantil e no ensino fundamental.

Diniz (1999, p.117) pontua a importância da revisão do conceito de gênero como “aspecto crítico do contexto” e alerta: “a divisão social do trabalho e dos papéis entre homens e mulheres é produto de um processo complexo. Fatores culturais, históricos, econômicos e ideológicos interatuam e contribuem para a construção da identidade tanto pessoal quanto social”. Para a autora, um novo sentido foi dado ao conceito de gênero a partir do movimento feminista americano ao diferenciar sexo e gênero, entendendo que, ao fazer esta diferenciação, houve “implicações fundamentais para a compreensão de questões relacionadas à construção da subjetividade, aos papéis atribuídos a cada sexo e à inserção social de homens e mulheres” (Diniz, p.17).

Carvalho (1999) demonstra uma preocupação em investigar as “marcas da presença feminina” no trabalho das professoras primárias. Ressalta que:

A diferença entre professores homens e mulheres estaria articulada à hierarquia de gênero, na qual as distintas socializações levariam a mulher a se conformar em seu “papel doméstico”, de mãe e dona-de-casa, e as professoras combinariam “referenciais domésticos e profissionais, trazendo para a escola habilidades e saberes do trabalho doméstico e da maternagem, “ adquiridos na socialização” (p.1).

Carvalho, em trabalhos pioneiros, evidenciou uma relação entre a maternagem e o trabalho doméstico e a forma como as professoras percebem o trabalho docente, a organização do tempo, espaço na escola e com são estabelecidas as relações com os alunos e as famílias. Segundo a autora, parece haver uma “bricolagem” da dimensão pública e da dimensão da esfera privada. Bricolagem esta, que não se caracteriza porque a maioria é predominantemente feminina, nem pela tão bem identificada dupla jornada de trabalho das professoras. Percebe-se que a domesticidade na escola aparece na escola como parte das relações sociais de tal forma, que às vezes tem-se a impressão de estar em um espaço privado e não em uma instituição pública de ensino. Sublinha que, faltam trabalhos com preocupações em investigar a relação entre o trabalho docente sob a ótica da domesticidade, e também trabalhos que tentem analisar a relação entre a saúde da trabalhadora e a escola.

Diniz e Coelho (2005) apontam que, as mulheres são “cuidadoras” muitas vezes, esquecem-se de si, negligenciam suas próprias necessidades para suprir a dos outros e para potencializar os projetos de vida dos maridos e filhos... a história de suas identidades vão se tornando também invisíveis, diluídas na vida dos membros da família (p.1).

As mulheres são identificadas prioritariamente como cuidadoras, prova disso é que muitas delas estão inseridas na educação infantil, e preferidas pelas famílias, diferentemente do homem, como indicam algumas pesquisas (Carvalho, 1999; Souza,

2012). Essas qualidades das mulheres atravessaram os tempos e determinaram a escolha de muitas mulheres para o magistério, para a enfermagem, profissões ligadas ao cuidado, afetividade, paciência e dedicação.

Contudo, Brito et al. (2012) apontam críticas sobre a divisão de trabalho como “fruto de leis ‘naturais’, como se as mulheres atuassem em trabalhos mais apropriados para seu corpo e papel social”. De acordo com as autoras, se assim fosse, “a divisão de trabalho seria boa para a saúde das mulheres”. Algumas análises ergonômicas do trabalho revelam que, no caso dos professores, habilidades técnicas e posturais dominadas pelos professores no exercício do seu ofício repercutem na sua saúde física e mental.

Carreiro (2011, p.121) assinala que na “contemporaneidade há características que perpassam todas as atividades profissionais. No entanto, atingem diferentemente os indivíduos, pois variam com as competências, o nível de formação e a condições sociais”. O autor ressalta ser relevante valorizar estes últimos aspectos e não a ideia de atributos pessoais.

Brito et al. (2012, p.321) ponderam que “as assimetrias entre homens e mulheres também se expressam em âmbito doméstico, dada a responsabilidade da mulher pela casa, independente do seu papel produtivo”. Estas discrepâncias são expressadas “nos usos diferenciados do tempo para homens e mulheres na esfera pública, de forma que a análise destes tempos permite conhecer a dinâmica da relação de poder entre os sexos” (Brito et al., p.321). De acordo com as autoras, embora essas assimetrias no cotidiano pareçam óbvias, elas nos fornecem um retrato do “caráter social desta construção” e nos permitem uma discussão importante sobre a igualdade dos gêneros.

Neste sentido, Jarty (2012), em um artigo sobre o contexto e experiências reais de trabalho docentes franceses e espanhóis de ambos os sexos numa perspectiva sociológica, enfatiza a categoria tempo e amplia ao marco de contextos da vida de atividades

profissionais e extraprofissionais. A autora interroga-se o modo de em que se organizam as atividades de maneira distinta, se é homem ou mulher, e como estas situações têm relação do trabalho com a saúde. Realça a importância do estudo, pois “os trabalhos sobre articulação das temporalidades dos profissionais e extraprofissionais como chave indispensável para compreensão das experiências laborais são raros, tanto na França como na Espanha” (Jarty, p.57).

Trata-se de estudo qualitativo, desenvolvido em dois momentos: o primeiro, uma investigação de campo, realizada através de uma cartografia dos contextos franceses e espanhóis, com objetivo de apreender as normas de atividades dominantes em ambos países; no segundo momento, foi feita a aplicação de 75 entrevistas biográficas, com ensinantes de ambos os sexos nos estabelecimentos públicos franceses de segundo grau, na faixa etária de 29 a 61 anos. Por ocasião das entrevistas, os entrevistados apresentavam situações familiares variadas e participaram de forma voluntária. Ao final do estudo, concluiu-se que, em ambos os países, a obrigação de conciliar a vida no trabalho com a vida familiar pesa fundamentalmente sobre as mulheres, intensificadas pelas tarefas e multiplicidade de funções da docência.

Nogueira e Castelhana (2012) comentam que:

durante muitos anos, os homens estiveram maioritariamente dedicados à vida profissional; e as mulheres, à esfera privada, o que levou a que os tempos de trabalho fossem pensados com o pressuposto de uma disponibilidade total para o trabalho. De facto, o trabalho é visto como uma condição para o exercício normal do papel familiar para o homem, mas não para a mulher (p.44).

Para as autoras, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, este cenário se alterou. As mulheres passam a organizar os tempos de trabalho de modo a permitir dar contas das exigências requeridas. Em função de que, “o ingresso na esfera laboral não foi

acompanhado na mesma proporção pelo ingresso dos homens na esfera privada” (Nogueira & Castelhana, 2012, p.44).

Houve poucos avanços neste sentido, segundo as autoras, as mulheres continuam sendo afetadas pela problemática em conciliar o trabalho doméstico com o trabalho remunerado. Ressaltam ainda que as dificuldades no “ajustamento dos horários profissionais e domésticos são ainda mais desafiantes, quando é necessário regular os constrangimentos associados a horários irregulares, existentes em diversas actividades de trabalho. Estes apresentam dificuldades suplementares e exigem um esforço de gestão dos vários tempos de vida ainda mais amplo e complexo” (Nogueira & Castelhana, p.44).

Narvaz e Koller (2006, p.53) sublinham a urgência de uma revisão na “ideia hegemônica de família e de papéis familiares, dado que o estigma atribuído aos sujeitos que vivem configurações e papéis alternativos aos normativos é opressivo, e fonte de sofrimento psíquico e terreno fértil para desigualdades e violações”. As autoras enfatizam que as mudanças no comportamento do homem podem estar ligadas às mudanças no papel do homem frente à paternidade. Ressaltamos a importância, das investigações sobre as mudanças nas configurações familiares decorrentes das atuais demandas sociais e contemporâneas, com especial realce da figura paterna.

Sutter e Bucher-Maluschke (2008) apontam uma pesquisa realizada em Fortaleza (Ceará), desenvolvida através de grupos focais junto a homens de classe média e pais jovens (21-34 anos), em que se observou que estes cuidadores dos filhos vivenciam a paternidade com especial intensidade emotiva, e demonstram uma disposição contrária ao estereótipo masculino, que pressupõe, sobretudo o autocontrole das emoções, o que nos conduz a refletir que estas vivências de paternidade sejam elementos importantes para determinar novos comportamentos no homem frente à paternidade, interações familiares, educação e vivências domésticas na divisão de tarefas.

Borsa e Nunes (2011), ao discutirem sobre os papéis psicossociais da parentalidade no contexto atual, ressaltam que, apesar das mudanças relativas à família contemporânea, a tarefa de acompanhar o cotidiano das crianças é atribuída à mãe e não ao pai. E o “lugar de homens e das mulheres no âmbito familiar ainda parece definido pelos moldes arcaicos: às mulheres cabe o cuidado da prole, aos homens o papel coadjuvante nesses cuidados” (Borsa & Nunes, p.35). Contata-se uma lentidão nos processos de mudanças dos papéis de homens na família, e a tarefa de cuidar dos filhos ainda é atribuída às mulheres como enfatiza Jablonski (2007).

Carreiro (2011), ao investigar sobre a vida laboral familiar no Brasil, indaga sobre os valores familiares recebidos, as variáveis dos contextos laborais com quais foram e são confrontados e os valores transmitidos aos filhos. Sua investigação se volta para as duas gerações afetadas. Uma geração designada por autora como “mais velha” (entre 50 e 60 anos de idade) que se fez adulta: em um mundo que estava projetando grandes mudanças, viveu movimentos políticos, econômicos e sociais no interior do Brasil e no quadro internacional, participou da libertação sexual, do advento da pílula, da emancipação feminina, trazendo mudanças nas formas de representar as uniões e o incremento, larga escala, do mercado de trabalho feminino (p.122).

Nesta geração, o emprego fixo era valorizado e representava garantias para o futuro e promoção social. Enquanto que a outra geração, dos filhos, já se “subjetivou no borburinho” das mudanças de um mundo globalizado, “sofrem as exigências das acelerações, eles a vivem como naturalizada” (Carreiro, 2011, p.122). Esta geração é socializada “sob o aforismo: é preciso mudar” (p.122). Evidencia que os “processos de subjetivação relativos ao trabalho são múltiplos e extremamente variáveis” (p.122). Segundo a autora, a mudança é realizada sob as tensões da contemporaneidade, às vezes marcada pela negatividade, com trajetórias vulneráveis e “pouco probabilidade de agir

sobre seus destinos”. E, sob a égide deste ideário, esta geração deve “estar sempre pronta a se deixar conduzir para onde as condições forem mais propícias” (p.122).

Bittar (2007) aponta que a família não é um núcleo isolado do social e está em relação dialética com o social. E, segundo o autor, “e, do ponto de vista social, há sensíveis mudanças no mundo do trabalho que não foram ainda devidamente categorizadas para dentro das reflexões do âmbito da família contemporânea e seus problemas, do ponto de vista sócio filosófico” (Bittar, p. 595). As transformações ocorridas na família na passagem da modernidade e pós-modernidade, ainda segundo o autor, revela “o crescente processo de privatização das funções da família, na medida em que ela vai vivenciando a desocupação do público do seu interior, e deixando para a vida pública um número maior de atividades”. Percebe-se que as transformações da vida moderna e as exigências do trabalho transformam também as relações na família, com seus pares, filhos e repercutem na escola.

Martins L.R.R. (2015) em sua pesquisa realizada no Distrito Federal em uma escola-classe que atende à zona periférica composta de alunos provenientes de classes desfavorecidas, constatou que: a subjetividade produzida no espaço social e cultural da família nem sempre converge com as expectativas, representações, crenças e valores dos professores. Em boa parte das situações vivenciadas na pesquisa, pudemos identificar contradições e tensões geradoras de conflitos entre as práticas escolares e as práticas familiares (pp.101-102).

O autor pontua que “parte dessas contradições amplia tensões que distanciam emocionalmente os professores das famílias dos alunos e essas famílias dos professores da escola”, como podemos constatar a seguir:

Alguns pais são muito agressivos com os professores da escola, outros pais que não tem as mínimas condições de ajudar os filhos. Nós temos que aceitar as crianças

com deficiência enquanto as escolas particulares não acatam os alunos com esses problemas (Prof.^a Nilza na Coordenação Coletiva, em 15.09.2011).

O autor completa que, na visão dos professores, “pais agressivos, analfabetos ou com baixa escolarização, vivendo em condições precárias, dificilmente conseguem acompanhar o desenvolvimento escolar de seus filhos, colaborando com a escola” (Martins L.R.R., 2015, p.102). Além desses aspectos citados os professores enfatizam que, “como alguns pais não valorizam o ensino oferecido pela escola, acabam não incentivando o estudo dos filhos alguns parece não haver empenho dos pais em ajudar os filhos” (p.102).

Cabe ressaltar a forma que as famílias do estudo de Martins L.R.R. (2015, p.11) não seguem o modelo de família nuclear, “o aumento de mães solteiras e de separações conjugais, na visão das professoras, tem transferido a responsabilidade pela educação dos filhos, na maioria das vezes, unicamente para as mães ou para os avós”. Os professores apontam que, “a troca de parceiros leva à constituição de famílias múltiplas (pais e filhos de diferentes relações conjugais) ou, ainda, famílias abrangentes que, por força da sobrevivência, incluem a presença de pais, padrastos, tios e avós e outros parentes numa mesma casa” (p.102). O autor conclui que “modelos de família não correspondem às expectativas idealizadas pelos professores que terminam por se distanciarem da família dos alunos” (p.111). Estas situações relatadas pelo pesquisador, confirmam as dificuldades dos professores frente às novas configurações familiares e as famílias dos alunos. Esta visão pode ser um obstáculo nas relações entre, pais e professores, e para a aprendizagem e relações com os alunos. Concordamos com o autor quando este afirma: “as múltiplas formas de organização familiar precisam se integrar à subjetividade social da escola em uma dimensão complexa que ultrapasse o modelo de família nuclear idealizada pelos professores como condição essencial para a aprendizagem escolar” (p.113).

Em Portugal, existe uma preocupação dos estudiosos com relação ao tipo de padrão de família duplo-emprego, já que esse é o modelo mais frequente no contexto português. Matias, Silva e Fontaine (2011) revelam dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), de 2010, em que 46,9% da população empregada são mulheres, com uma ocupação majoritariamente a tempo inteiro (84,5%). Esses autores analisam as diferenças de gênero e estatuto parental na forma como as famílias de duplo-emprego, e de que forma conciliam os seus múltiplos papéis, e o modo como se posicionam face à decisão de ter um (outro) filho. A existência de filhos, segundo os autores, pode constituir a “variável com maior valor preditivo da decisão de ter outro filho, sendo também relevante para a escolha de modos de conciliação” (Matias et al., p.58). Observam que neste tipo de família os papéis profissionais e familiares são distintos, transitando de um paradigma de conciliação ao nível do casal para mais individual, implicando em “uma reestruturação e reorganização das várias estratégias” (p.58). Apontam ainda que existe uma participação equilibrada com relação ao mercado de trabalho entre homens e mulheres e na esfera familiar.

A constatação desse fato, entretanto, não exime a mulher de seu papel de cuidadora, pois “uma visão mais tradicional do papel de gênero em que cabe à mulher a principal responsabilidade no desempenho de tarefas da esfera privada ou familiar, nomeadamente na prestação de cuidados aos filhos e exercício de trabalho doméstico” (p.58). Embora constatare mudanças na divisão de tarefas, estas ainda não têm um peso significativo para influenciar novas atitudes no homem nesta relação.

De acordo com Benavente et al. (2015, p.60), um dos maiores problemas em Portugal é a privação das famílias, “com um nível financeiro (43,3%) na alimentação e bens essenciais), seguindo-se os tempos livres (29,4%) no enquadramento, há muitas crianças a viverem sozinhas com irmãos pouco mais velhos), e a Educação (25,8%). As autoras enfatizam “o fosso entre os pobres e ricos acentuou-se e é o maior no conjunto dos

países da União Europeia” (p.60). Os problemas vivenciados em casa decorrentes da “crise” apontada pelas autoras, desaguam na escola esta faz o que pode, mas o “problema ultrapassa os apoios pontuais e tem efeitos mais gravoso, pois muitas destas consequências na escolaridade das crianças e dos jovens são irrecuperáveis” (p.60).

Segundo dados do Relatório Social de Portugal (2014), existe uma exclusão social proveniente da crise econômica em Portugal e o rendimento das famílias portuguesas traduz as dificuldades que o país atravessa. Em 2013, cerca de 25,3% das famílias vivem em privação face à 21,8% registrados em 2012. Entretanto, algumas medidas estão sendo tomadas e fazem parte do Programa Emergencial Social (PES) de redução da pobreza e exclusão social. Estas medidas, são alicerçadas em políticas reparadoras e ou/ativação, que atuam nos problemas já existentes e que visam a garantia de recursos mínimos para os indivíduos e suas famílias. Pretendem atingir quem melhor conhece a realidade e está mais próximo dos cidadãos visando segmentos populacionais de maior vulnerabilidade.

Dados do INE (2011) evidenciaram que a adoção de práticas que promovam o equilíbrio entre a vida profissional e a vida familiar não está ainda generalizada para ambos os sexos entre a população portuguesa. Medidas como a flexibilização do horário de trabalho ou a interrupção de carreira, ainda que pouco expressivas, são utilizadas principalmente pelas mulheres. Os dados apontam que são as mulheres as que mais se esforçam em conciliar a carreira com o trabalho e cuidam dos que necessitam de proteção, pacientes terminais, idosos Segundo os dados, “somente 8,6% das pessoas reduziram o horário de trabalho para dar assistência aos filhos; ou seja, 13,2% das mulheres e 3,8% dos homens em iguais circunstâncias (indivíduos com idades entre 15 e 64 anos, com pelo menos um filho, ou filho do cônjuge/companheiro(a), com menos de 8 anos, a residir no agregado familiar)” (INE, 2011, p.29).

Pedroso e Branco (2008, p.55) enfatizam que novos cenários familiares se descortinam, em Portugal, onde existe certa flexibilidade e fluidez, “aumento das uniões de facto; o aumento do número de crianças nascidas fora do casamento; o aumento das famílias monoparentais; o aumento das famílias recompostas; o aumento das famílias transnacionais; e o aumento das famílias unipessoais”. Alguns fatores são responsáveis por estas mudanças: “a diminuição da taxa de nupcialidade; o aumento da instabilidade conjugal (que resulta em separação e divórcio); a redução da natalidade; os processos migratórios e a globalização” (Pedroso & Branco, p.55). Os autores enfatizam que uma nova família surge, onde existe “a igualdade de simetria dos papéis familiares, a democracia nas decisões familiares; o investimento das mulheres na carreira profissional, a informalização, a contratualização, e a individualização das relações familiares; a prevalência do afeto; a centralidade afetiva das crianças e da responsabilização da esfera pública pela socialização e promoção dos direitos das crianças” (p.57).

O INE (2011) de Portugal, na última década, aponta que houve mudanças significativas com relação à conjugalidade, com aumento das uniões de fato, a coabitação como grande tendência de mudança na conjugalidade identificada em Portugal, nascimentos fora do casamento, divórcio e da recomposição familiar, o que resultou em novas formas de viver em família.

No Brasil, uma pesquisa do Instituto Econômico de Pesquisa Aplicada (IPEA), realizada em 2010, traduz as mudanças recentes na família brasileira, revelando que os arranjos mais frequentes são casal com filhos e decrescendo nos últimos tempos. Em 1993, correspondia a 62,6% das famílias brasileiras; em 2008, caracterizava 48,2% delas. Paralelamente, ganham importância as famílias monoparentais e unipessoais, e, ainda que timidamente, vem crescendo o número de casais sem filhos. Em todos esses modelos, cada vez mais mulheres são identificadas como principais responsáveis pela família: em 1993,

22,3% dos arranjos familiares eram chefiados por mulheres; em 2008, chegamos a 35%. Chama ainda mais atenção o aumento significativo de famílias nas quais as mulheres mesmo com cônjuge são identificadas como pessoa de referência. Entre 1998 e 2008, esse número subiu de 2,4% para 9,1% dos arranjos familiares com cônjuge sendo chefiados por mulheres.

Percebemos mudanças significativas nas famílias ao longo dos anos, embora seja um processo lento, estas mudanças estão a delinear novos arranjos familiares, o que requer de seus membros novas formas de comportamento e assumir novos papéis.

No Brasil, como afirma Goldenberg (2001), existem “alternativas vanguardistas de conjugalidade”, mas o modelo tradicional de casamento continua ainda muito presente nas relações conjugais contemporâneas. Do ponto de vista de estudiosos portugueses, parecem haver concordância entre os autores com relação à vigência do modelo tradicional. (Marques, 2008; Matias et al., 2011; Silva, 2009).

O Instituto Brasileiro Geográfico (IBGE) revelou em (2010-2012) os seguintes dados sobre a família brasileira e suas transformações advindas de mudanças estruturais:

1. Aumento da esperança de vida associado à queda das taxas de fecundidade famílias atuais têm mais avós convivendo com netos e diminuíram de tamanho.
2. Maior diversidade com relação aos tipos de famílias arranjos menos tradicionais, crescimento do número de uniões consensuais e, como os divórcios aumentaram, há também um crescimento significativo das famílias reconstituídas, onde os filhos podem ser apenas de um dos cônjuges. Outro efeito conhecido das separações e divórcios é o aumento do número de crianças que crescem em famílias monoparentais.

3. Em relação à economia doméstica, muitos casais têm optado por se estabelecer no mercado de trabalho antes de decidir ter filhos postergação da fecundidade feminina.
4. Famílias vivem em unidades domésticas conjunto de pessoas que vive em um domicílio particular, cuja constituição se baseia em arranjos feitos pela pessoa, individualmente ou em grupos, para garantir alimentação e outros bens essenciais para sua existência.
5. Sua formação se dá a partir da relação de parentesco ou convivência com o responsável pela unidade doméstica, assim indicada e reconhecida pelos demais membros da referida unidade como tal (pp.4-5).

Ressaltamos as diferenças regionais do nosso país, com regiões em estágios de desenvolvimento diferenciados, e que repercutem nas experiências das famílias. Seja na família ribeirinha da região amazônica, ou nas famílias de regiões urbanas de cidades como o Rio de Janeiro e São Paulo. Sublinhamos que, vivemos uma fase de transição entre o tradicional, o moderno e o pós-moderno variando segundo as regiões. Investigações mais recentes sobre as famílias, constataam uma perda paulatina do poder do pai e o seu papel de provedor que passa a ser dividido com a esposa/ companheira.

Neste cenário, a mulher brasileira ainda continua sendo a principal responsável pelo cuidado doméstico, mesmo assumindo o papel de provedora. Essa realidade torna-se ainda mais evidente entre mulheres negras. A proporção de mulheres negras ocupadas que se dedicavam a afazeres domésticos em 2009 era de 91% e a de homens, 48,5%. Entre a população branca, as proporções comparáveis foram de 88,1% e 50,6%, respectivamente. Com relação às horas trabalhadas, mais expressivas foram as diferenças no número médio de horas trabalhadas em afazeres domésticos. Essas mulheres despendiam, em média, 22 horas semanais com cuidados da casa e filhos, enquanto os homens despendiam apenas 9,8

horas. Já as mulheres brancas passavam 20,3 horas e os homens 9,1 horas. Os dados deixam evidente a sobrecarga de trabalho das mulheres, e refletem desigualdades de gênero entre homens e mulheres (IBGE, 2010-2012).

Antunes (2005) destaca ainda uma tendência ao se dar enorme significado ao trabalho no mundo contemporâneo, fato que levou um grande contingente de mulheres a ingressar no mercado de trabalho. Segundo o autor “trata-se do aumento significativo do trabalho feminino, que atinge mais de 40% da força de trabalho em diversos países avançados, e que tem sido absorvido pelo capital, preferencialmente no universo do trabalho part-time, precarizado e desregulamentado” (Antunes, p.10).

Com relação à da temática salarial, os salários atribuídos às mulheres ainda são inferiores àqueles recebidos pelos trabalhadores homens, assim como também são desiguais os direitos sociais e do trabalho. Esses dados apontados por Antunes nos auxiliam na compreensão, do porquê o trabalho docente tem sido tradicionalmente exercido por mulheres, e ainda hoje elas são a maioria no ensino fundamental tanto em Portugal como no Brasil como apontam os estudos. Frente a este cenário, urge que as políticas de trabalho não se restrinjam ao mercado e insiram um tratamento igualitário para as mulheres, com relação aos salários e direitos sociais no trabalho.

Realça ainda, que a mulher trabalhadora ainda realiza sua atividade laborativa duplamente, dentro e fora de casa, dentro e fora da fábrica. E, ao fazê-lo, além da duplicidade do ato laborativo, ela é duplamente explorada pelo capital: desde logo por exercer, no seu espaço público, seu trabalho produtivo no âmbito fabril (Antunes, 2005, p.10). Essa situação é comum às mulheres em outros contextos laborais. Faz parte da experiência de mulheres trabalhadoras no campo da educação. O autor chama atenção para o fato que o trabalho doméstico consome horas decisivas da vida privada. Este trabalho invisível, exercido principalmente pelas mulheres, nesta esfera do trabalho não diretamente

mercantil, possibilita ao mesmo capital a sua reprodução, pois cria as condições indispensáveis para a reprodução da força de trabalho de seus maridos, filhos e de si própria. Argumenta que “sem esta esfera da reprodução não diretamente mercantil, as condições de reprodução do sistema de metabolismo social do capital estariam bastante comprometidas” (p.10).

No caso dos profissionais da educação, Brito et al. (2012, p.322) ressaltam que “a contaminação do tempo livre pelo trabalho – tanto o da escola, quanto o doméstico – principalmente durante o fim de semana, está fortemente marcada pela questão de classe e gênero, na medida em que, além das tarefas pendentes do trabalho escolar, as professoras devem arcar sozinhas com as demandas cotidianas do trabalho doméstico”. Estas situações explicam o cansaço expresso, no primeiro dia de aula da semana na escola nas professoras. E com relação aos professores homens, estes relatam que o dia mais cansativo é a sexta-feira. Realçam os autores, “logo supomos que parte dos professores (pelo menos nos fins de semana) não leve tarefas escolares para casa e que, como também não realizam tarefas domésticas (a não ser raras exceções) a segunda-feira é o dia da semana em que se sentem menos cansados). (Brito et al. p.322).

Os estudos de Araújo et al. (2006, p.264), parecem concordar “que é necessário avaliar conjuntamente os aspectos do trabalho profissional e do trabalho doméstico para que se possam produzir conhecimentos que considerem a realidade das mulheres trabalhadoras”. Cabe considerar também o tipo de atividade e ocupações das mulheres, assim como as características de seus trabalhos, detendo-se na avaliação da carga total de trabalho, e considerando também as atribuições e responsabilidades na família e no trabalho (Araújo et al., 2006).

Dejour (2012a, p.186) faz considerações relevantes sobre o trabalho e a relações de gênero, mediando a emancipação, e aponta que a questão “não é apenas de ordem teórica.

Todos estão prontos a reconhecê-lo (sem, contudo, assumir as consequências teóricas e políticas) que é, pelo viés do trabalho, que progride a emancipação da mulher e que transformam a cada dia as relações de gênero”. Trabalhar, envolve não só o enfretamento à resistência de clientes, mas também a resistência ao inconsciente, “do apego ao pai e da dificuldade para sua identidade e saúde mental negociar com o gênero, em outras palavras, a resistência que contrapõe a própria personalidade ao remanejamento subjetivo que implica o reconhecimento e apropriação de sua qualificação, de sua habilidade profissional” (Dejours, p.186).

Preocupado com as relações trabalho, saúde mental e normalidade, Dejours (1994a) propõe um debate sobre as questões de gênero e saúde mental, e incorpora a questão da dominação na esfera doméstica – da reprodução e na produção. Dejours (2012a, p.167) realça a dominação do homem sobre a mulher, e como “as mulheres encontram-se com frequência confrontadas com a injustiça.” Destaca que existe uma dificuldade dos homens em dividir responsabilidades, entre elas, exemplifica através de uma simples tarefa do cotidiano: a arrumação da casa. Segundo o autor, “esta só é vista quando não foi feita. E razão de se denominar este saber-fazer como ‘saber-fazer-discretos’” (p. 167). E como se ocorresse por magia, graças ao “dom encarando de si”. Não se pode reconhecê-los como saber-fazer técnicos ou profissionais. Ora, essas tarefas discretas são destinadas as mulheres devido à dominação do mundo do trabalho pelos homens, salvo no caso dos anestesistas, embora estes assumam a posição de “mulheres dos cirurgiões”.

Rabelo (2013, p.923) enfatiza “a importância de uma distribuição equilibrada de homens e mulheres na educação (assim como nas demais áreas de trabalho) que garanta a presença equitativa de mulheres em postos de comando e em atividades consideradas masculinas, bem como de homens em profissões consideradas femininas, demonstrando

que ambos os gêneros podem realizar quaisquer atividades”. Endossamos a posição de Rabelo, esperamos que novos tempos contemplem esta equidade.

Dejours (2004; 2012), Codo et al. (1999; 2006), Mendes e Araújo (2011) e Brito et al. (2012) apontam a importância da compreensão das interações entre gênero, trabalho e saúde mental. Estes últimos autores pontuam que “compreender a atividade de trabalho de homens e mulheres pode ser estratégico para captar como a divisão sexual do trabalho se efetiva nos cotidianos singulares, podendo contribuir para evidenciar seja sua persistência, seja sua ruptura ou superação parcial” (p. 326).

Acreditamos que a compreensão da diversidade de formas de trabalhar, e sentir, viver as situações de trabalho entre homens e mulheres, poderá apontar para novas formas de lidar com as diferenças construídas ao longo dos anos e possibilitar um novo olhar e mudanças nas relações de gênero. Reafirmamos que, uma pesquisa sobre os fatores de riscos e proteção de professores e professoras não pode prescindir de uma discussão do entrelaçamento destas temáticas, pois revelam o movimento em direção à preservação da vida, da saúde mental e a cidadania.

2.2 Dimensões da Saúde Mental e Trabalho Docente

Com um braço só, uma só perna, ou sem os dois
de cada um, vivo e canto. Mas com todos e
“medo”: choro tanto que temo dar escândalo a meus irmãos (Adélia Prado).

A saúde mental é preocupação de especialistas e pesquisadores no Brasil e no mundo. Jorm (2012) ressalta que, ao se identificarem pesquisas sobre transtornos mentais nos Estados Unidos e em outros países, observou-se a existência de taxas elevadas de prevalências. Contudo, muitas pessoas afetadas não procuram ajuda profissional, ou demoram a procurar ajuda durante muitos anos. De acordo com o autor, a Organização Mundial de Saúde analisou dados de 28 países em desenvolvimento e encontrou que apenas uma minoria recebeu tratamento para “humor, ansiedade ou transtornos por uso de substância no ano de transtorno de início, mesmo em países desenvolvidos. Além disso, para aqueles que, eventualmente, receberam tratamento, os atrasos médios variaram de um a 14 anos para os transtornos de humor, três a 30 anos para transtornos de ansiedade e de seis a 18 anos para transtornos por uso de substâncias” (p.2).

Inspirado em estudos já realizados, Jorm (2012) aponta que a duração e o prolongamento da doença podem trazer resultados comprometedores. Frente a esta constatação, o autor indaga: Porque as pessoas costumam a procurar ajuda profissional ou não procuram? Corroborando com o pensamento do autor, nós voltamos nossa atenção para os professores, pois constatamos na literatura pesquisada situações de sofrimento psíquico e comprometimento da saúde psíquica em ambos as cidades. Intrigadas com esse cenário, perguntamos: Será que os professores desconhecem suas dificuldades emocionais ou as negam? E por que não buscam ajuda?

Jorm (2012) nos lembra que os conhecimentos disponíveis ao grande público sobre as desordens (*mental health literacy*) recebem pouca atenção, se comparados às doenças

físicas. O autor cunha e defende o conceito de literacia em saúde mental como “um conhecimento de crenças a respeito de saúde mental os quais ajudam no reconhecimento, gestão ou prevenção” (Jorm, p.1). A literacia em saúde mental possui muitos componentes dentre eles: a) conhecimento de como prevenir as desordens; b) reconhecimento de quando a desordem está desenvolvendo; c) conhecimento da opção de ajuda na doença; d) conhecimento das estratégias efetivas para os problemas mais brandos; e e) primeira habilidade para apoiar as pessoas que estão a desenvolver transtornos mentais ou que estão em uma crise de saúde mental. Ressalta o autor que, existe relevância do acesso aos conhecimentos para a comunidade e com realce maior para aquelas pessoas afetadas pelas desordens mentais.

No caso dos professores, pensamos ser de extrema importância que eles conheçam suas dificuldades emocionais e suas limitações frente às situações de risco e busquem compreender a dimensão destas dificuldades e informações sobre o que sente. A partir desta compreensão busquem proteção, seja nos próprios recursos internos, ou externos como; apoio dos colegas, dos gestores, familiares, meio social e ajuda profissional.

Oliveira e Roazzi (2007, p.92) afirmam que “os grupos sociais constroem noções de saúde e doença, formam categorias e sintomas e nomeiam-na, baseados em princípios próprios de suas compreensões que orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais”. Os autores esclarecem que o corpo de conhecimento formado é composto de significados oriundos da realidade social que vivem, expressos em códigos ou conceitos “que aglutinam o entendimento social sobre aquela situação, contendo atribuição de causas, noções de práticas terapêuticas e sinais de identificação próprios da cultura” (Oliveira & Roazzi, p.92). Neste sentido, os autores sublinham que:

a concepção das doenças, ou a representação, é passível de diferentes interpretações, conforme o contexto social do qual se fala, mas também conforme a

situação do indivíduo no grupo, ou seja, as sensações, sinais e sintomas corporais ou não corporais atribuídos às doenças, devem ser lidas de acordo com códigos de linguagem também específicos a quem fala, e por eles se traduz (p.92).

Embora nossa ênfase não seja a doença, a visão dos autores é relevante, pois apontam a importância da cultura, as percepções frente às doenças e as interpretações que o sujeito faz diante de seus sintomas, sinais e inquietações. E, reforça a importância de se tomar consciência e traduzir o que sente e buscar ajuda.

A OMS (2001) define a saúde mental como “não simplesmente a ausência de doença ou enfermidade”, mas como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social”. Nos últimos anos, essa definição ganhou um maior destaque, em função de resultados enormes progressos nas ciências biológicas e comportamentais. Estes, por sua vez, aperfeiçoaram a nossa maneira de compreender o funcionamento mental e a profunda relação entre saúde mental, física e social” (p.30).

A saúde mental, saúde física e os aspectos sociais são elementos entrelaçados e interdependentes e ao analisar o “sintoma” temos que considerar todos estes aspectos. Neste sentido, os avanços da neurociência e das ciências em geral evidenciam e reforçam que, como muitas doenças físicas, as perturbações mentais e comportamentais resultam de uma complexa interação de fatores biológicos, psicológicos e sociais. Ressaltamos que a compreensão da saúde mental dos professores deve contemplar todas estas dimensões.

Historicamente, o estudo das inter-relações entre saúde mental e trabalho seguiu durante muito tempo o modelo hegemônico das ciências naturais, a perspectiva positivista e fixação de critérios diagnósticos. Seligmann-Silva (1990, p.219) nos lembra dos primeiros estudos realizados no Brasil sobre as alterações mentais laborais. Exemplifica, citando expressões identificadas em autores como Delgado, “mal-estar na indústria”, e a expressão de Gueiros Souza, adotada pelos próprios trabalhadores que pesquisou em

Recife, “doenças de nervos”. De acordo com a autora, “estas diferentes denominações expressam certamente diferentes referenciais teóricos, revelando muitas vezes distinções conceituais bastante profundas” (Seligmann-Silva, p.219). Entendemos que a perspectiva positivista e psicopatológica não dá conta de compreender o sujeito-trabalhador e seu sofrimento psíquico, porque muitas vezes patologiza “este estado” como doença psíquica, ao vincular as alterações psiquiátricas às situações laborais e desconsiderar a subjetividade.

Ao se falar da saúde mental do trabalhador, é importante situar a multiplicidade de fatores envolvidos na situação laboral da contemporaneidade: transformações das profissões nos contextos sociais e culturais nacionalmente e internacionalmente, estrutura e funcionamento da sociedade. Como também as formas diferentes dos trabalhadores reagirem às situações-risco no trabalho, as questões de gênero e as especificidades do trabalho.

Cruz et al. (2010, p.157) lembram que “a atividade docente difere em alguns aspectos, como jornada de trabalho, hierarquia e remuneração. Sugerem que se investigue mais o trabalho docente para se obterem dados mais substanciais sobre trabalho e a saúde independentemente do nível de ensino, ou ser a escola pública ou privada”. Por outro lado, percebemos que os professores de escolas públicas resistem “bravamente” às situações adversas no cotidiano de seu trabalho, e muitos esperam adoecer para se darem conta do grau da gravidade destas situações e suas implicações na saúde mental e física.

Brito (2005, p.880) rememora que a saúde dos trabalhadores surgiu na “luta dos trabalhadores pelo direito à saúde, no bojo da Reforma Sanitária e com inspiração no Movimento Operário Italiano (MOI), propondo o processo de trabalho como uma categoria fundamental para a análise das relações entre trabalho e saúde”. A autora sublinha que visava “estudar e intervir nessas relações a partir do processo de trabalho, mas incorporando a experiência/subjetividade do trabalhador nas pesquisas e ações,

apontando para uma noção de saúde como luta contínua, uma conquista permanente, em meio às forças políticas” (Brito, p.880.). Enfatiza também a autora que neste processo, torna-se imprescindível os “olhares de diferentes especialistas e olhares de trabalhadores e trabalhadoras, com vistas a garantir a ótica de gênero” (Brito, p.880). O estudo desta categoria recebe atenção, em especial hoje, dada a lentidão da equidade de gênero no mundo.

Merlo et al. (2014) enfatizam que as relações entre a saúde mental e trabalho evoluíram de forma tão acelerada na última década que foi necessário que outros conceitos fossem incluídos para compreensão do sofrimento psíquico e a ampliação do prazer. Os autores ressaltam que, este fato aconteceu também com o tipo de intervenção usada para reduzir ou minimizar o sofrimento, que antes focava no coletivo de trabalho, e agora os próprios autores foram “atropelados por demandas em saúde mental que fugiram ao padrão coletivo e passaram a manifestar-se também de forma individualizada” (Merlo et al., p.9). Pensamos que estas mudanças devem atingir espaços diferenciados de atendimento, órgão de saúde, conselhos associações de saúde mental, da educação, profissionais das áreas psi e a todos que estão envolvidos na promoção da saúde mental do trabalhador e da trabalhadora.

A Associação Brasileira de Saúde Mental (ABRASME, 2015, p.7) evidencia que “a medicalização do nosso cotidiano é certamente uma das questões centrais que desafiam a saúde pública no campo da saúde mental”. Muitos avanços na área de saúde mental ocorreram, de acordo com a ABRASME: a “Reforma Psiquiátrica” e o fechamento dos “manicômios”, a “garantia de assistência psiquiátrica a todos”; e a “ampliação dos direitos dos usuários a nível do consumidor e direitos humanos”. Entretanto sublinha, “temos fracassado em impedir que seja cada vez maior o número de cidadãos diagnosticados com

alguma enfermidade mental, assim como a prescrição de drogas psiquiátricas deixe de ser a modalidade de tratamento dominante na assistência” (p.7).

Neste momento de mudanças e principalmente da necessidade de um novo olhar para o sofrimento dos professores diante dos riscos que enfrentam no cotidiano de seu trabalho, somos convocadas a pensar e agir e desenvolver ações concretas para a preservação da saúde mental destes profissionais. Como alerta a ABRASME (2015, p.7), “é imprescindível que os profissionais de saúde e a população em geral tomem conhecimento do quanto esta psiquiatria reducionista carece de evidências científicas que justifiquem suas práticas”.

Sugerimos que, se faça também uma escuta das pessoas que enfrentam situações de riscos no trabalho, mas não estão atenta aos danos que estes riscos podem causar. Essa escuta pode ser realizada por psicólogos clínicos e profissionais que desenvolvem a Clínica do Trabalho. Merlo et al. (2014, p.10) realçam que, esta é uma ação necessária pela magnitude das manifestações psíquicas relacionadas ao trabalho e que “acabam sendo atendidos sem que haja qualquer suspeita desta relação” (p.10).

Araújo e Carvalho (2009) apontam que os primeiros estudos epidemiológicos no Brasil sobre saúde e trabalho docente sugeriram em 1990 e apresentaram resultados bastante similares, a destacar pela sua relevância: os estudos relacionados à voz, problemas osteomusculares e à saúde mental. Sublinham que: “as condições objetivas do trabalho confirmam a exposição dos docentes a uma série de problemas de saúde; as formas como o trabalho ou as condições de trabalho se estruturam, associam-se aos processos de adoecimento detectados” (Araújo & Carvalho, p.428).

Outros estudos relacionando sofrimento psíquico dos professores a trabalho são tema recorrente de diversos pesquisadores no Brasil, como de Codo et al. (1999/2006, Gasparini et al. (2005), Neves e Seligmann-Silva (2006), Souza e Leite (2011), Mendes e

Araújo (2011), Aguiar e Almeida (2008), Assunção e Oliveira (2009), Pereira (2009), Veovato e Monteiro (2008), e Paparelli, Sato e Oliveira (2011). Estes trabalhos abordam temas relacionados aos sofrimento psíquico e fatores que podem constituir riscos à saúde mental dos professores como: condições de trabalho, intensificação do trabalho, salário, desgaste físico e psíquico, esgotamento psíquico entre outros, o que configura a profissão docente uma profissão de risco.

Pensamos que a saúde na escola, deve envolver todos do ambiente escolares, privilegiando em princípio, as condições de trabalho. Desta forma, poderá possibilitar melhores relações, bem-estar e produtividade escolar. Sugerimos uma atenção especial aos professores, pois este é o primeiro responsável pelo processo da educação, exerce uma atividade de natureza pública que atinge ao alunos, família e comunidade.

Mazon et al. (2008), 96,5% dos professores consideram seu trabalho estressante, sugerem que este fato possa estar relacionado ao aparecimento de 20,95% transtornos mentais e ao uso de antidepressivos por 74,1% pelos professores. Sabe-se que as exigências aos professores são inúmeras, e apresentam muitos desafios, para amenizá-las, os professores precisam aumentar suas resitências, usar de estratégias e mecanismos de defesa no enfrentamento das dificuldades e dessa formar, amenizar o sofrimento.

Cruz et al. (2010, p.148) apontam que as atividades docentes apresentam desafios constantes em todos os níveis e se referem tanto aos professores de ensino básico quanto aos professores de universidade. Estes se encontram situações crônicas de gerenciamento dos processos de trabalho: “seja por intensificação da precarização das condições de trabalho, seja pela incapacidade em transformar as ações reivindicatórias efetivamente em processos de conscientização da sociedade sobre os riscos implicados nesta relação”. Para os autores, isso causa um crescente “depreciação da atividade docente, em razão em razão dos baixos investimentos nas ações de melhoria da educação superior, seja no ponto de

vista dos ambientes de trabalho, seja da remuneração, seja ainda do reconhecimento social desse trabalho” (p.149). Os autores são enfáticos ao afirmarem que a profissão docente “tem atravessado um dos seus piores momentos” (p.149). Sublinham ainda os autores que, vistos como mestres e profissionais anteriormente e essenciais para a sociedade, hoje lutam pela valorização e o reconhecimento social do seu trabalho o que nos parece um paradoxo.

Em função deste cenário, vários pesquisadores se debruçaram sobre o estudo das situações do trabalho docente e sua influência sobre sua saúde desde a década de 80. Na Europa, em países como Suécia, França, Alemanha e Reino Unido, com especial realce para o estudo sobre mal-estar de Jose Manoel Esteve, na Espanha, pela primeira vez em 1987 (Cruz et al., 2010). Estes estudos chamaram atenção sobre os males que o trabalho docente poderia causar, tanto fisicamente quanto mentalmente. Ressalta-se ainda “o fato de que as escolas terem se tornado um lugar inseguro e desprotegido devido à violência existente dentro e fora desses estabelecimentos de ensino, o que representa mais uma fonte importante de estresse na escola” (p.150).

No Brasil, merecem destaque os estudos da equipe de Codo et al. (1999/2006) de significativa relevância para a compreensão da saúde mental dos professores. O estudo realizado em todos os Estados do país com professores e professoras de escolas públicas e desenvolvido durante dois anos atingiu 52.000 entrevistados e retrata o adoecimento mental da categoria. Evidenciam que quase 31% dos sujeitos entrevistados apresentaram baixo envolvimento emocional com a tarefa, 25% apresentaram exaustão emocional e 10,7% apresentaram despersonalização. Esses dados revelam uma situação preocupante para estes profissionais, e aponta para a necessidade de ações diferenciadas na promoção da saúde mental desta categoria. O estudo constatou que um em cada quatro educadores sofrem de exaustão emocional, mas 80% dos educadores estão satisfeitos com o trabalho e comprometidos com seu trabalho.

Mazon et al. (2008) chamam atenção para o nível de tensão que os professores enfrentam. Mudanças muito repentinas, com relação aos programas a serem seguidos, e que exigem deles competências e desempenho no seu trabalho, que muitas vezes levam ao estresse. Estes autores consideram a profissão docente a categoria mais exposta a ambientes conflituosos e de alta exigência. Em concordância com os autores, Oliveira, Cardoso e Campos (2002) acrescentam ainda que sofrimento destes profissionais é motivado, principalmente, pelas condições precárias e pelo ambiente escolar de forte tensão, cobrança, hostilidade e baixos salários.

Paparelli et al. (2011, p.119) sublinham que “próprio fato de ter havido a iniciativa de editar-se um número especial da Revista Brasileira de Saúde Ocupacional sobre o tema também revela que ele continua a solicitar espaço como objeto de reflexão”. Para os autores, isso indica a necessidade da “divulgação, o debate e de a discussão sobre o assunto não têm sido suficientes para mudar o quadro dos problemas de saúde mental relacionados ao trabalho” (Paparelli et al., p.119). No caso dos professores, vários estudos foram desenvolvidos neste sentido, desde a questão do *mal-estar* (Esteve, 1999), *Bornout* (Codo et al., 1999/2006); *desgaste psíquico* (Paparelli, 2009) entre outros, e suas repercussões na saúde mental. Os autores lembram que os estudos e os relatos das vivências dos trabalhadores sobre condições de trabalho e a organização apontam a responsabilidade destes em produzir adoecimento.

Oliveira et al. (2002) apontam um ressurgimento da pesquisa sobre trabalho docente sobretudo sobre ao que se refere aos temas relacionados às condições de trabalho. Os autores consideram que a escola deverá oferecer a infraestrutura e condições de trabalho que deem suporte para que o trabalho docente se desenvolva. Apontam as seguintes ferramentas: “sua formação, sua saúde, materiais básicos de ensino e recursos pedagógicos, tais como aparelho de som, vídeos, biblioteca, laboratórios e salas de ensino

especiais. Os aspectos relativos ao ambiente de trabalho, incluem: estado de conservação da escola, níveis adequados de ruído e de iluminação, qualidade do ar e instalações que tragam conforto ao professor” (Oliveira et al., 2002, p.8). Por outro lado, os autores enfatizam que as precárias condições de trabalho constituem um contexto impróprio à implementação de reformas que ocorrerem e que representam um custo muito grande para o trabalhador.

Souza e Leite (2011) analisaram a bibliografia brasileira sobre as condições de trabalho dos professores de educação básica de escolas públicas e suas repercussões na saúde mental, dos anos de 1997 a 2007. Produziram resenhas para sessenta e cinco obras, a partir das quais elaboraram um documento analítico e crítico denominado Estado da Arte. Este documento aponta resultados relevantes e intrigantes: consenso na pesquisa sobre o tema, lacunas ainda existentes, problemas nas fontes dos dados sobre o corpo docente do ensino básico, carência de estudos e pesquisa sobre as temáticas, a necessidade de incrementar políticas e a importância da multidisciplinaridade. As autoras constataram um cenário de precariedade e situações adversas encontradas nas escolas públicas do Brasil e se indagam: É possível que a pior organização do trabalho tenha o melhor funcionário? Apontaram ainda que urge uma análise da organização do trabalho docente, como também uma “análise dos elementos agressores que ela cria aos(as) professores(as).

Nesse contexto, a análise das novas exigências profissionais que recaem sobre os(as) professores(as) e dos novos desafios sociais com os quais eles(as) se defrontam surge como questão relevante” (Souza & Leite, p.1110). As autoras sugerem uma análise das defesas usadas pelos profissionais da educação frente às adversidades, “bem como seus limites e possibilidades para protegê-los(as) das principais situações mórbidas que os rodeiam, como disfunções vocais, estresse, depressões, entre outras” (p.1110).

Este é o cenário que observamos ao percorrer as escolas do interior do Norte e do Nordeste, e mais especificamente no Ceará que, além de não assegurar boas condições de trabalho aos professores, faltam condições básicas: como, por exemplo: sem bebedouros ou quebrados, quadras descobertas em um calor de 32, 35 graus e também as salas de aulas com limitações estruturais, físicas e pouco motivadoras. Embora na capital (Fortaleza), as condições sejam melhores, em escolas de periferia e bairros distantes, ainda encontramos situações semelhantes.

Sorrato e Pinto (1999/2006) apontam que, “em nível de satisfação no trabalho, a “escola como organização é uma das piores” para se trabalhar: “salário pela metade do que paga o mercado, carreira sem grandes possibilidades de ascensão, falta de condições básicas para exercício da profissão, reconhecimento social baixo combinado com alta responsabilidade, burocratização excessiva” (p.297). Ressaltamos que as condições de trabalho nas escolas públicas do Brasil são piores que as escolas públicas de Portugal, que vem recebendo uma atenção especial do governo ao serem inseridas nos sistemas de agrupamentos e projetos pontuais em áreas de vulnerabilidade (OCDE, 2014; Relatório Social de Portugal, 2014).

Em Portugal, também existe uma preocupação dos estudiosos com a saúde mental do professor, como aponta Almeida (2013). Desde 1980, vários estudos sobre o mal-estar docente foram realizados: Jesus et al. (1992), Jesus (1996), Jesus (2004), Nóvoa (1995; 1999). Nestes estudos de Jesus (2004) constatou-se que mais da metade dos professores portugueses sentem do mal-estar, com 65% a 54% respectivamente. Estes resultados corroboram com dados e notícias sobre a educação em jornais nacionais, que evidenciam o sentimento de desmotivação, desânimo, desesperança dos professores em terem condições para exercerem a sua profissão de uma forma digna e responsável.

Teodoro (2015) ressalta que os últimos anos tem sido de “risco” para estes profissionais: causticados por políticas que têm agravado a sua situação profissional (reduções de salários, cortes nas aposentações, congelamento de carreiras) e reduzido o seu poder (social e de educadores), matando todo o empenhamento e dinâmicas autónomas que ainda iam subsistindo nas escolas (p.5).

Este pensamento é corroborado pelas autoras Benavente et al. (2015) retratado no estudo realizado com professoras do Porto e Lisboa e já comentado, em que os professores que se sentem mais como um número, e são desprestigiados pelo governo atual.

Nóvoa (1995; 1999) em estudos pioneiros sobre a profissão docente, evidencia sua preocupação com o mal-estar docente do professor. Para ao autor, este mal-estar pode ser decorrente das mudanças nas políticas educacionais e um ambiente profissional deficiente. Com deficiências nas condições de trabalho, ausência de recursos humanos e materiais, violências nas salas de aulas e esgotamento físico. O autor enfatiza que há muita retórica e pouca prática, os discursos não correspondem à intencionalidade da declaração, “centralidade” dos professores e a valorização dos professores (Nóvoa, 1999). Reforça sua posição tomando por base o relatório da OCDE, intitulado “*Education Policy Analysis*”, de 1998, que, em apenas três páginas, utilizam-se expressões como: “trazer outra vez os professores para o retrato”; “colocar os professores no *centro* dos processos sociais e econômicos”; “os professores são os profissionais mais *relevantes* na construção da sociedade do futuro”; “os professores têm de voltar para o *centro* das estratégias culturais”; e “os professores estão no *coração* das mudanças” (p.14). Para o autor, estes aspectos são ressaltados para concluir que a “centralidade” do professor não é reconhecida pelo plano político. Reafirma sua posição em trabalhos recentes, preocupado com a morosidade das mudanças neste sentido (Nóvoa, 2013).

Anos se passaram e nos parece que o processo de mudança no sentido da valorização do professor é um longo caminho a trilhar. Nóvoa (2012) situa esta situação na Conferência de abertura no II Encontro Luso Brasileiro sobre Trabalho Docente e Formação, realizado no Porto-Portugal. Nesta conferência, faz uma reflexão dos avanços e progressos na profissão ao longo do tempo e evidencia uma lentidão na valorização do professor. Pontua que as mudanças ocorreram, mas não atingiu o cerne da questão histórica sobre os professores em Portugal. Insiste que existe uma distância entre a teoria e a prática na busca desta valorização, provocando situações desamparo e perplexidade nos professores.

Almeida (2013) sublinha que muitos professores, para enfrentarem a rotina de seu trabalho e darem conta das exigências requeridas, recorrem a fármacos e muitos apresentaram baixas médias nos exames nacionais, e foram passados mais de 70 mil atestados médicos de afastamento. Enfatiza que a profissão docente em Portugal é uma profissão de risco e “experienciada por muitos como ‘permanentemente deficitária’ pela enormemente variedade de funções atribuídas, transformando a docência em uma profissão impossível, peça exigência pedida, sem as condições necessárias para serem atendidas” (p.11). Parece existir uma contradição muito grande entre o que o professor gostaria de fazer e o que pode fazer e está preparado para fazer, esta contradição pode gerar um gasto extra de energia psíquica e ter implicações na sua saúde mental.

Em função desta constatação, Almeida (2013) desenvolveu uma tese de doutorado sobre a formação dos professores em competências emocionais afim de “reconhecer que a formação em educação emocional potencia as competências emocionais dos educadores e professores do ensino básico e secundário, no sentido de terem mais conhecimentos e estratégias para lidarem com o mal-estar e potencializarem o bem-estar”. Segundo a

autora, “o treino em competências emocionais pretende atuar como medida preventiva ao estado de stress e diminuir a administração de drogas, analgésicos e do álcool” (p.27).

O Ministério da Saúde de Portugal reconhece a importância da saúde mental para população portuguesa em geral, dada situação de crise econômica e financeira que atravessa o país. Por isso, criou vários planos e programas específicos inseridos no Plano Nacional de Saúde. Este Plano foi aprovado para o período de 2007 a 2016, embora esteja em construção desde o ano de 2008 e aprovado em 6 de março de 2008. Seu objetivo é melhorar a informação sobre as doenças mentais, incentivar ações de luta contra a depressão, melhorar a capacidade de intervenção na prevenção do suicídio e ações pontuais na abordagem do stress.

Estas ações podem beneficiar os professores que enfrentam um clima pesado nas escolas, como apontam Benavente et al. (2015, p.56), “tornou-se muito mais difícil ser professor, os currículos são mais pobres e mais pesados, os exames vieram trazer uma avaliação externa que na nossa perspectiva se traduz negativamente no quotidiano escolar em todas dimensões”. As autoras enfatizam que “o reforço da competição, os rankings e toda uma parafernália de supostas “evidências” sobre a qualidade do trabalho das escolas veio destruir muito do que a Escola pública tinha construído” (p.56).

Webber e Vergani (2010, p.8810) acentuam que “os professores sofrem as consequências diretas do caos social gerado pela desordenada e não planejada ocupação das cidades. Vivem em contato com o trânsito, a violência, os ruídos, os salários baixos e todas as consequências que o descaso do Estado causa aos alunos: a fome, a doença, a desestruturação da família gerada pela ausência de valores morais e éticos da sociedade de consumo”. Essa situação é percebida com mais frequência no Brasil e nas suas capitais, com destaque para Fortaleza (Ceará), com o aumento excessivo da população, carros, falta estrutura socioeconômica e altos índices de violência. Observa-se que desenvolveu

significativamente em várias áreas, nas últimas duas décadas, ao expandir seus negócios para o mercado nacional e internacional e turismo. Contudo sem estrutura e planejamento, com desigualdades sociais gritantes, as condições acima citadas aumentaram significativamente. A cidade do Porto e municípios apresentam melhores condições de mobilidade e estão se reestruturando em vários segmentos; questão urbana, transportes e habitação em função das demandas da população e turismo (PORDATA, 2013). Por outro lado, a crise econômica e financeira que atingiu Portugal nos últimos anos, tem um inegável impacto na administração pública das cidades e das pessoas.

A situação salarial dos professores no Brasil se agrava ano após ano, configurada por greves infinitas. De acordo com o estudo da consultoria *Gems Education Solutions* (GEM), usando referência de 30 países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), divulgados pela BBC em (30 de abril de 2015). O salário do professor no Brasil, situa-se em (US\$14,8 mil por ano, calculado por uma média de 15 anos e usando o critério de paridade do poder de compra); fica imediatamente abaixo do valor pago na Turquia e no Chile, e acima apenas de Hungria e Indonésia. Os salários mais altos são da Suíça e da Holanda. Além disso, os professores brasileiros possuem mais alunos na sala de aula, 32 alunos em média, para cada orientador, comparado com 27 no segundo lugar, o Chile, e menos de 8 em Portugal.

Nas conclusões, o relatório da consultoria (GEM, 2014), coloca o sistema educacional do Brasil com o mais ineficiente de todos e sugere que o Brasil cuide melhor dos salários dos professores para conseguir melhor eficiência educacional. Constata-se que todos estes fatores combinados podem causar mais sofrimento psíquico para os professores e professoras e constituir em riscos psíquicos severos para sua saúde mental.

Jarty (2012), em seu estudo com ensinantes franceses e espanhóis, aponta que a profissão docente está em “crise” na França e na Espanha e, guardada as diferenças

encontradas com relação aos dois países, existe um incremento do estresse vinculado à crise, os ensinantes apresentam faltas, esgotamento, depressões múltiplas e aposentadoria precoce. A autora enfatiza que essa situação se observa na maioria dos países ocidentais em função da intensidade do trabalho docente e os comportamentos desgovernados dos alunos. Embora a profissão dê uma certa autonomia para conciliar as atividades profissionais aos familiares, isso não basta para evitar tensões relacionadas a ela.

Facas (2013, p.35) enfatiza a importância do papel da organização de trabalho na saúde mental do trabalhador/a, e acentua que ela “é preditor das vivências de sofrimento no trabalho e das possibilidades de mediação dessas vivências. Trata-se, então, de uma dimensão de fundamental importância nas investigações dos riscos psicossociais no trabalho”. O autor, ao definir os riscos psicossociais, aponta que eles podem ser decorrentes “dos efeitos negativos da organização do trabalho sobre os estilos de gestão, sofrimento patogênico e danos físicos, psicológicos e sociais, e que provocam o adoecimento do trabalhador e comprometem a qualidade do trabalho” (p.27).

Dejours (1992) distingue os conceitos de condição de trabalho e organização de trabalho:

Por condição de trabalho é preciso entender, antes de tudo, ambiente físico (temperatura, pressão, barulho, vibração, irradiação, altitude etc.), ambiente químico (produtos manipulados, vapores e gases tóxicos, poeiras, fumaças etc.), o ambiente biológico (vírus, bactérias, parasitas, fungos), as condições de higiene, de segurança, e as características antropométricas do posto de trabalho. Por organização do trabalho designamos a divisão do trabalho, o conteúdo da tarefa (na medida em que ele dela deriva), o sistema hierárquico, as modalidades de comando, as relações de poder, as questões de responsabilidade etc.

Ao analisar as relações entre o homem-organização do trabalho Dejours (1988, p.122) é enfático “contrariamente ao que se poderia imaginar, a exploração do sofrimento pela organização do trabalho não cria doenças mentais específicas. Não existem psicoses do trabalho, nem neurose do trabalho”. O autor interroga-se: “Isso significa que a organização do trabalho não tem nenhuma importância nas doenças mentais?” (p.122). Em resposta à sua indagação, Dejours aponta que três componentes devem ser levados em consideração na relação homem-organização: “a fadiga, que faz com que o aparelho mental perca sua versatilidade; o sistema frustração-agressividade reativo, que deixa sem saída uma parte importante da energia pulsional; a organização do trabalho, como correia de transmissão de uma vontade externa, que se opõe aos investimentos das pulsões e sublimações” (p.122).

A investigação do sofrimento e o conhecimento das situações de trabalho na perspectiva dejouriana irá privilegiar o relato dos trabalhadores a respeito das vivências cotidianas e dos sentimentos de ansiedade, medo, insatisfação, enfim, o sofrimento frente ao trabalho, como material de análise. No caso dos professores com quem convivíamos, observamos que estes não se verbalizavam as situações de conflito, “aflição” e angústia, porque faltava espaço apropriado no contexto sócio afetivo que perpassa esta atividade docente.

O autor considera que “experiência clínica nos ensina que, fundamentalmente, o sujeito, em sua relação com o trabalho, espera que a organização do trabalho lhe ofereça uma possibilidade de contribuição. E não, como se diz com tanta frequência, que ela lhe ofereça unicamente uma retribuição, nem que fosse em pagamento por seu sofrimento e pelo “sem-sentido” de sua situação subjetiva” (Dejours, 2012a, p.16).

Neste sentido, o processo de reconstrução da identidade do professor ganha um peso significativo nos dias de hoje. De acordo com Dejours (1999, p.17), “o que mobiliza

o sujeito em sua relação com a tarefa não é apenas a compulsividade ou a força da pulsão, mas sim o propósito subjetivo fundamental de obter, em troca de seu envolvimento e de sua contribuição, um benefício em termos de sentido para si mesmo. Por trás da mobilização subjetiva, está a busca de identidade”.

Ao lado da identidade, outro fator de relevância em direção à sua saúde mental para os professores é o reconhecimento do seu trabalho. Nogueira e Brasil (2013) enfatizam a contribuição do reconhecimento nas vivências de prazer e sofrimento no trabalho. Fundamentadas na psicodinâmica do trabalho, as autoras investigaram o lugar do reconhecimento para amenizar as vivências de sofrimento do trabalhador e como fator de pertencimento ao trabalho. O estudo foi desenvolvido com um grupo de professores de 6 a 8 participantes de ambos os sexos, em uma escola da rede pública do Distrito Federal. Realizado a partir das falas dos entrevistados e de acordo com as falas, foi possível elaborar categorias representativas das formas de reconhecimento do trabalho docente, tanto pelos pares quanto pelos alunos, bem como a ausência de reconhecimento. Constatou-se que, a ausência de reconhecimento no trabalho tem uma relação direta com o mal-estar dos professores. Para as autoras, “o professor sofre pelo desejo de reconhecimento, e este sentimento de desesperança soma-se a um certo constrangimento em relação a seus pares, pais e alunos. Essas manifestações de desconforto batem naquilo que é da ordem do insuportável e causa extremo sofrimento” ((p.105). O reconhecimento no trabalho tem um papel fundamental para amenizar as vivências de sofrimento do trabalhador e propiciar o sentimento de pertencimento destes profissionais.

Brito et al. (2014) realizaram um estudo sobre a saúde de professoras do ensino público fundamental, focalizando o reconhecimento do trabalho docente, considerando duas realidades: Brasil e França e as diferenças e semelhanças destas realidades. As autoras usam os fundamentos da psicodinâmica do trabalho de Dejours, a contribuição das

ciências sociais e apresenta exemplos provenientes de várias pesquisas. Foca na teoria do reconhecimento (Dejours, 2004, p.590) que, segundo as autoras, permite compreender “aquilo que favorece a mobilização no trabalho dos homens e mulheres (tendo em vista suas especificidades) e, conseqüentemente, as possibilidades de transformação do sofrimento em prazer”. Trazem uma discussão interdisciplinar sobre o ofício da docência, na qual o reconhecimento contém problemas, apesar das diferenças na organização do sistema educativo e nas condições de exercício da docência. A ausência de reconhecimento social é a queixa mais frequente no Brasil já registrado em pesquisas, como também em Portugal. Realçam que “é o fio condutor para compreender o modo como elas se situam social e profissionalmente e como essa falta afeta sua identidade e saúde mental” (Brito et al., p.595). O reconhecimento vem da parte dos alunos, contudo, o julgamento negativo da sociedade, das secretarias de educação, das chefias imediatas e, em particular, dos familiares dos estudantes, as “incomodam muitíssimo”.

Para enfrentar estas situações, as professoras usam de estratégias criativas e de enfrentamento às exigências, pressões e constrangimento no trabalho, entre as quais, “faltar para não faltar ao trabalho (para não adoecer) e sair constantemente da sala de aula” (Brito et al., 2014, p.595). Podem também realizar uma “ressingularização da situação do trabalho”, como apontam alguns estudos; criando modos de regulação do trabalho. Transformam também o sofrimento em prazer, a partir do desenvolvimento de boas relações afetivas que estabelecem com os alunos, o que pode estimular sua inteligência prática, criatividade e confere sentido ao seu trabalho.

Na realidade da francesa, uma diferença significativa das escolas brasileiras é que as escolas francesas são frequentadas por alunos de várias classes sociais. Este é um fator que lhes causa sofrimento psíquico e gera dúvidas sobre a utilidade social do seu trabalho, diante do resultado escasso. Isso porque, além de “se confrontarem com profundas

desigualdades sociais, precisam lidar com uma concepção da criança como criança-rei” (Brito et al., p.597). Contudo, as professoras expressam que gostam do que fazem e podem vivenciar as dificuldades de forma positiva.

Por outro lado, resultados de uma outra pesquisa apontam que 95% das professoras entrevistadas expressaram que sentem mal-estar (47%) por falta de reconhecimento social. As entrevistadas referem-se ainda a outros aspectos que comprometem o reconhecimento: às políticas públicas voltadas para educação, políticas incoerentes e sentimento de descaso da parte do governo. Observou-se que em ambos os países há um déficit de reconhecimento social da profissão, em função dos baixos salários e a ausência de valorização da mobilização dos esforços empenhados pelas professoras na efetivação das atividades de ensino. As autoras ressaltam ainda que “é interessante refletir sobre as convergências e diferenças das formas de expressão do (não) reconhecimento do trabalho à luz das tensões vinculadas à questão de gênero, com sua dinamicidade” (Brito et al., 2014, p.600). Em, sendo o trabalho docente realizado em ambos os países majoritariamente por mulheres, ressalta-se “sua desvalorização; mas, ao confrontarmos contextos tão distintos, observamos nuances importantes, que não se justificam apenas por aspectos econômicos e políticos” (p.600).

Assunção e Oliveira (2009) esclarecem como se instaura o processo de sofrimento, relacionando-o:

ao espaço de liberdade que pode existir entre o ser humano e a organização do trabalho. Nesse espaço, são possíveis a negociação e as invenções do trabalhador sobre a organização do trabalho na tentativa de adaptá-lo às suas necessidades. Quando são estreitas as margens para a adaptação desejada, é possível a eclosão de um sofrimento mental, tornando o indivíduo fragilizado e mais susceptível ao adoecimento (p.363).

Webber e Vergani (2010, p.8810) ressaltam ainda “o fato é que vivemos numa sociedade de risco, fruto da indeterminação, da incerteza de suas estruturas. Pela complexidade e contingência, somos obrigados a assumir certos riscos”. Concordamos com os autores e pensamos que os riscos fazem parte da vida mas, se estes produzem sofrimento que são obstáculos para pensar, criar e produzir algo deve ser feito para não se transformar este sofrimento em patologia.

Os professores, no exercício da sua profissão, são também sujeitos que se transformam e transformam a realidade que os cerca. Rescontroem suas experiências no seu ofício que deveria ser próximo do escritor criativo ou do escultor. E, para que isto aconteça, eles tem que se afirmaram sujeitos do trabalho, deixar fluir a imaginação, livrando-se das cargas impostas pelo trabalho e ter prazer. Cabe indagar? Será que no cotidiano do trabalho dos professores há tempo e espaço para fluir a imaginação?

Acreditamos que não, os professores não estão libertos de suas tensões e sentimentos de culpa. O trabalho docente é delimitado por uma organização inserida na lógica de produção capitalista que exige rendimentos e resultados; observa-se com frequência o uso da linguagem empresarial na escola como foi assinalado anteriormente. Outros aspectos ligados à aceleração do professor são a forma de gestão e a própria estruturação do trabalho na escola, o que pode conduzir a intensificação deste trabalho, exigências de polivalência de professores e desgaste e precarização da profissão (Araújo, 2004, Codo et al., 1999/2006 Grande, 2009; Martins L.R.R., 2015; Mendes & Araújo, 2011; Neves & Seligmann-Silva, 2006; Sorrato & Ramos, 1999/2006).

Grande (2009) destaca um estudo de natureza qualitativa com seis professores de ensino médio de uma escola pública de grande porte do Distrito Federal, com o objetivo de focar o prazer e sofrimento destes professores. O estudo foi realizado através da pesquisa em documentos oficiais, observação participativa, questionário sócio-

demográfico, entrevistas em profundidade e oficina de sócio-drama pedagógico. A autora mapeou as representações sociais dos professores com relação ao prazer e sofrimento advindos da organização-escola. Pesquisou também a influências de vários aspectos, entre eles, “a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, as condições de trabalho relativo à infraestrutura, reconhecimento social, crise de sentido e de identidade profissional, vínculos afetivos” (Grande, p.3).

Aguiar e Almeida (2006) apontam um estudo realizado por eles sobre o sofrimento psíquico dos professores de ensino fundamental e as implicações deste fenômeno na trajetória profissional. O objetivo do estudo foi escutar, resgatar e devolver a palavra ao professor, por meio de relatos de histórias de vida, orais e/ou escritos. As autoras se basearam teoricamente e conceitualmente na Psicanálise. Nesta perspectiva, o sofrimento do professor é entendido como sintoma do mal-estar na educação, com manifestações nos âmbitos subjetivo e social, no cotidiano escolar, sob a forma recorrente de depressão, estresse e abandono da sala de aula.

Os participantes da pesquisa, 16 professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, alunos do UniCEUB participantes do projeto Professor Nota Dez, graduandos em Pedagogia-Séries Iniciais. Realizou-se a análise das narrativas, examinando a natureza do fenômeno, como ele se constitui e afeta o docente, tanto do ponto de vista pessoal como profissional. Foram identificadas as disposições subjetivas e as condições objetivas relacionadas ao sofrimento psíquico do professor. Ao final, os resultados apontaram a “existência de conflitos psíquicos vivenciados pelos professores, por se perceberem incapazes e impotentes de responder às demandas contraditórias presentes no cotidiano escolar, por não corresponderem a uma imagem idealizada da profissão docente e não sustentarem, subjetivamente, a posição de Mestre, de autoridade e de lei, face ao declínio da função paterna no sistema social e seus efeitos no sistema escolar” (Aguiar & Almeida,

2006, p.1).

Marchesi (2008, p.28) aponta um estudo do Reino Unido, desenvolvido pela Agência de Formação de Professores (*Teacher Training Agency*), que lista 50 competências “que devem estar presentes no professor para que este obtenha o status de professor qualificado”. Estas competências estão associadas aos níveis de “execução ou de realização profissional que os professores capacitados devem conhecer, compreender e levar à prática para obter o certificado correspondente” (Marchesi, p.28). Ao comentar o estudo, o autor sublinha a importância e a utilidade do estudo, mas acrescenta que é igualmente relevante: “manter o equilíbrio entre as técnicas e habilidades concretas que exigem dos docentes e a visão global, integradora, reflexiva e dinamizadora que precisa ter um professor para ser considerado um bom docente” (p. 28). Com relação à ausência de competências necessárias, estas podem ser fonte de sofrimento psíquico, pois dificulta o desempenho dos professores na sua tarefa, põe à prova a sua competência, conformando um quadro de precariedades técnica e social e desencadeia sentimento de impotência e angústia (Neves, 2005).

Estes estudos revelaram que a saúde mental dos professores apresenta várias situações de risco. Contudo, a saúde da professora e do professor é tratada como uma “questão periférica” nas preocupações do setor da educação, tanto na visão da gestão escolar, quanto na visão dos próprios docentes.

Araújo & Carvalho (2009, p.446) enfatizam, que os professores acostumados a cuidar do outro, “têm dificuldades de voltar o olhar para si mesmo, para o seu bem-estar e, especialmente, para sua saúde. Sintomas de adoecimento são negados ou minimizados; apenas quando um problema atinge um patamar de severidade elevada é que se atenta para a sua existência” (p.446). E, no geral, a doença é vivenciada como um “processo individual, uma inadequação ou dificuldade pessoal” (p.446). Os professores em

sofrimento, continuam no trabalho até serem remanejados por outros setores menos estressantes, por exemplo a biblioteca, ou se afastarem de licença médica ou abandonam a profissão.

Vasquez-Menezes (2005) enfatiza que a relação saúde-trabalho mostra o distanciamento histórico do trabalhador enquanto sujeito singular nas propostas de pesquisa e intervenção na área de saúde do trabalhador. Por muito tempo, a preocupação com a saúde do trabalhador foi expressa como *doença do trabalho*, alienando o trabalhador. Esse assujeitamento do sujeito e de sua subjetividade não pensa na sua saúde, nas vulnerabilidades dos trabalhadores face às demandas das empresas, interessa-lhes o lucro, sendo a existência humana ditada pela ordem econômica.

Dados atuais do Sindicato dos Professores da Bahia (SINPRO) (2012) apontam que a maioria dos estudos sobre o processo do trabalho docente e a saúde mental tem priorizado as escolas públicas. E que, dado ao fato do processo de trabalho nas escolas particulares ter aspectos muitos diferentes das escolas públicas, “torna-se necessária à avaliação da saúde dos professores, no contexto específico de escolas particulares. Tal necessidade é ainda maior quando se considera o acelerado crescimento do número dessas escolas, observado no Brasil nos últimos anos” (SINPRO, 2012, p.2). Embora não seja nosso propósito abordar a escola privada, a questão merece uma atenção especial, pois existe uma proliferação de escolas particulares no país.

Segundo a FENPROF (2014), existe uma grande tendência em Portugal da escola pública ser privatizada, esta situação está baseada em uma proposta da educação no seu Programa Social Democrata para Educação, chamada “livre escolha”, onde os pais podem escolher as escolas onde colocar seus filhos, sejam elas públicas ou privadas. Segundo a liderança sindical, esta medida irá resultar na dispensa dos professores de escolas públicas, dos seus trabalhos e já produz um clima de insegurança nos professores, somados à crise

que assola o país. Recentemente, o jornal da FENPROF (2014) publica uma matéria intitulada “Petição em defesa da Escola Pública”, onde um dos itens a serem debatidos se refere à “livre escolha”. Esta medida irá afetar diretamente a professora e o professor das escolas públicas, que serão demitidos de suas funções por falta de alunos/as e sem trabalho repercutirá na sua saúde mental.

A saúde mental da professora e do professor deve ser a questão central quando se planeja e se pensa em um ensino de qualidade no mundo e no Brasil. Souza e Leite (2011) e Veovato e Monteiro (2008) reafirmam esta necessidade, pois a escolha de atuação pela profissão está diminuindo, ou seja, os professores estão prestes a extinção. Estes autores apontam dados do estudo realizado pelo Instituto de Estatística da UNESCO, que mostra que, caso não se invista na figura dos professores, haverá um declínio significativo deste profissional, não havendo número suficiente para garantir a universalização da educação básica. Segundo estimativas dos órgãos citados em 2015, o Brasil terá que contratar 396 mil novos professores para garantir educação para todos.

O trabalho docente parece ser um terreno fértil para o aparecimento de doenças ocupacionais, e particularmente na escola pública. Mazon et al. (2008) acentuam que se observa descaso das autoridades com relação a estas escolas, em muitos aspectos: estão sujas, grafitadas com alusão a siglas de grupos marginais ou rivais que cerceiam o direito do cidadão-professor de ir e vir, sujeitos à violência física e psicológica. Os professores, funcionários e gestores encontram-se rendidos diante do quadro de marginalidade intramuros e extramuros escolares, o que representa um desrespeito aos preceitos humanos.

Percebe-se também que a identidade dos professores se encontra ameaçada e perdida nos ditames de exigências dos pós-modernidade e de legislações, políticas educacionais que não estão inseridas no seu contexto sócio cultural e “ditadas” por

programas originados no exterior tanto no Brasil como em Portugal. Os professores não são ouvidos e nem opinam sobre assuntos que lhes dizem respeito e têm formação e vivência na área. Nóvoa (2007) esclarece que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (p.16).

Nóvoa (2007) afirma que em sendo um processo complexo, a identidade profissional é constituída pela história pessoal e profissional de cada um, e como cada um se apropria destes momentos. Neste sentido, ressalta a importância do exercício da autonomia, dos sentimentos em relação ao trabalho. E, com relação à formação dos professores, indaga? “Será que a educação do educador não deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que leciona?”. Concordamos com a questão de Nóvoa e frisamos a nossa preocupação com a subjetividade dos professores no momento atual; afetados por várias circunstâncias externas e algumas de ordem interna.

Em Portugal, as políticas de educação implantadas são baseadas no sistema de educação europeu, e almejam melhorar o ensino e transformá-lo em ensino de excelência, colocando toda responsabilidade nos “ombros” dos professores. Segundo Jesus (2004, p.197), estes profissionais devem “organizar actividades extracurriculares: preparar aulas, corrigir e avaliar os trabalhos dos alunos, receber os pais ou encarregados de educação, participar em reuniões de professores, ocupar-se de problemas administrativos da escola, etc.”. Esta diversidade de tarefas deixa os professores “desorientados” frente aos seus

objetivos e com dificuldades de priorizar suas atividades profissionais, o que configura uma “crise de identidade” (p.197).

Paradoxalmente, defende-se uma escola humanista enfatiza Jesus (2004), focada na satisfação e aspirações pessoais e facilitadora do auto realização, “mas o sistema procura sobretudo satisfazer as necessidades econômicos sociais de formação e encaminhamento profissional” (p.198). O autor aponta a formação dos professores como uma estratégia para minimizar este quadro, aumentando a autoconfiança e “tornando-os mais eficazes no confronto com potenciais fatores de estresse” (Jesus, p.198).

Almeida (2013, pp.12-13) acrescenta que a ausência de competências dos professores para lidar com os novos desafios da profissão faz com que o “mal-estar e síndromes difusas aumentem de intensidade e configurem quadros de doenças como “doenças cardiovasculares, labirintites, dores de cabeça, perda de peso, desordens intestinais bem como menor resistência às infecções”. A autora aponta outras doenças psicopatológicas relacionadas ao mesmo contexto como, “ansiedade, depressão, irritabilidade, hostilidade, exaustão emocional, impaciência no contato com os outros, instabilidade emocional, sentimento de culpa, desgaste, desejo de abandonar a docência e autorresponsabilização perante a incapacidade de ter êxito no ensino, que são vividas de forma perturbadora, ao nível intra e interpessoal (pp.12-13).

Dejours (2012b) acentua a importância das estratégias coletivas e individuais de defesa, que têm o papel em primeira instância de proteger a saúde mental, e em segunda instância, livrar as pessoas da opressão. Sugere pensar em uma nova política de trabalho:

Uma política que não teria só a ambição de prevenir as doenças mentais do trabalho, mas que retomaria domínio sobre a organização do trabalho para dela obter a potencialidade de recursos na construção da saúde e de realização de si

mesmo, de um lado, e na aprendizagem do viver junto e da recomposição das ligações da solidariedade, de outro (p.14).

Constata-se na literatura examinada que o impacto das perturbações mentais e comportamentais no trabalho e nas comunidades é preocupante na atualidade. Segundo OMS (2001, p.59), “há o custo da prestação de cuidados, a perda de produtividade e certos problemas legais (inclusive violência) associados com algumas perturbações, embora a violência seja causada, muito mais frequentemente, por pessoas «normais» do que por indivíduos com perturbações mentais”.

Neves e Seligmann-Silva (2006) lembram que os professores enfrentam várias situações de “constrangimento” no cotidiano de seu trabalho que podem comprometer sua saúde mental em maior ou menor grau. Entre eles:

o rol de sinais e sintomas de sofrimento psíquico, expresso em desânimo, fadiga, frustração, depressão, impotência, insegurança em realizar as atividades cotidianas, manifestações de irritação, angústia e, até mesmo, sensação de enlouquecimento – particularmente aquelas que lecionam nas primeiras séries, devido ao acentuado desgaste do trabalho com crianças menores (p. 69).

Sublinhamos que as perturbações mentais, estresse e outras dificuldades psíquicas podem ocasionar perda da produtividade, licença médicas, e a quebra do processo da aprendizagem dos alunos/as, ai ainda, levar ao baixo rendimento destes. Além do abandono do trabalho e alto custo com as internações, o que reforça a máxima: “melhor prevenir do que remediar”.

Assunção e Oliveira (2009, p.363) apontam que, “nas últimas décadas, os registros de licenças do trabalho por motivos de saúde na categoria dos professores, em diferentes países, identificam a maior prevalência de distúrbios mentais quando comparados com os outros grupos de doenças comunicadas nas declarações médicas”. As autoras chamam

atenção para este registro e lembram que “os dados sobre afastamento do trabalho por doença não autorizam a estabelecer associações diretas desses problemas com o trabalho desenvolvido pelos professores. Contudo, tais fatores são indicadores que permitem elaborar hipóteses articuladas às cargas de trabalho mencionadas anteriormente. O professor, extenuado no processo de intensificação do trabalho, teria a sua saúde fragilizada e estaria mais susceptível ao adoecimento” (Assunção & Oliveira, p.363).

Entende-se que trabalhar implica em riscos que, enfrentamos para que nossas realizações pessoais e profissionais sejam satisfeitas. Embora riscos, incertezas, preocupações e até doenças façam parte da vida; no entanto, é importante buscar proteção para o viver saudável e exercermos uma profissão de forma satisfatória.

2.2.1 Saúde mental dos professores: fatores de riscos e proteção.

O trabalho revela-se por vezes, e - a clínica o confirma, como um meio potente de se doar ao seu próprio corpo e, ademais de amar o seu corpo enquanto ele é a condição imanente pela qual a vida se experimenta a si mesma e frui de si (Christophe Dejours).

O relatório da OMS sobre a Saúde no Mundo, de 2001, ressalta que a saúde mental, não é considerada como a mesma relevância da saúde física e, em geral, é ignorada ou negligenciada, mas existe um padecimento do mundo de uma carga de transtornos mentais e um crescente “desnível de tratamento”. Este relatório aponta ainda que:

cerca de 450 milhões de pessoas vivas sofrem transtornos mentais ou neurobiológicas, ou então problemas psicossociais, como os relacionados ao abuso de álcool ou drogas. Muitos sofrem em silêncio. Além do silêncio e da falta de cuidados, encontram-se fronteiras do estigma, da vergonha, da exclusão e, mais frequentemente, do que desejaríamos reconhecer, da morte.

Esta constatação é preocupante, pois existe uma tendência que estes transtornos aumentem, frente o crescimento do envelhecimento da população e problemas sociais e econômicos. Hoje, os transtornos mentais já representam quatro das dez principais causas de incapacitação em todo o mundo, representando um custo enorme em termos de sofrimento humano, incapacidade e prejuízos econômicos. Frente a estes dados, urge uma discussão sobre a saúde mental e ações relacionadas às medidas de proteção e prevenção.

No Brasil, o Ministério da Saúde (2007, pp.21-22), nos últimos anos, “estimulou e ativou”, a inclusão de políticas de expansão, formulação e avaliação da Atenção Básica, de diretrizes que remetessem à dimensão subjetiva dos usuários e os problemas mais graves de saúde mental”. Enfatizaram “a formação das equipes de atenção básica e o apoio matricial de profissionais de saúde mental junto a estas equipes” (Brasil, p.22). A partir de

2005, os indicadores de saúde mental passaram a fazer parte do elenco dos indicadores da atenção básica, embora a mudança no Sistema de Informação de Atenção Básica (SIAB) ainda não tenha estado em vigor” (p.22). No ano seguinte, foram incluídos parâmetros para ações de atenção básica em saúde mental (entre outros), e os esforços foram intensificados para garantir o acesso à população, e especialmente a pequenos municípios brasileiros, a atenção à saúde mental.

No Ceará, esta atenção funciona junto às equipes de saúde da família e organiza-se a partir dos CAPS. O processo é moroso, embora seja uma ação efetiva, mas segundo nosso ponto de vista, não se deve focar só nos problemas graves e processos psicopatológicos já instalados, mas é imprescindível pensar em ações de prevenção e promoção a saúde mental.(Brasil, 2007).

Em Portugal, foi aprovado um Plano de Saúde de acordo com o Ministério de Saúde (2004-2010), com objetivo de obter benefícios para a saúde a médio e longo prazo. O documento traça estratégias de saúde que “passam por uma abordagem dos determinantes da saúde, através de programas nacionais, desenvolvidos nos ambientes onde as pessoas vivem, trabalham e estudam, em colaboração com os múltiplos sectores que contribuem para a saúde” (p.4). Este plano inclui a escola como promotora de saúde, já que Portugal faz parte Rede Europeia de Escolas Promotoras da Saúde desde de 1994, iniciando uma experiência piloto em 1997.

Contudo, foi criado inicialmente para atingir às crianças e adolescentes. Em 1997, os Ministérios da Educação e Saúde, decidiram alargar, “criando condições, nomeadamente, legislações e estruturas de apoio, para que os profissionais de saúde e educação possam assumir a promoção da saúde na escola como um investimento capaz de se traduzir em ganhos em saúde” (p.5). Ao lado desta iniciativa, a Conferência Ministerial

sobre Saúde Mental, na “Declaração para a Europa” produziu, reconhece a promoção da saúde e a prevenção das doenças mentais como uma prioridade.

O Plano de Ação em Portugal, consubstancia a sua implementação, através de ações de combate ao estigma “e à discriminação, actividades para os estádios mais vulneráveis do ciclo de vida, especialmente na infância e na adolescência, inseridas em estratégias de longo prazo, com benefícios para o indivíduo, as sociedades e os sistemas de saúde” (p.5). Embora, o foco não seja os professores, esperamos que este plano e demais iniciativas, considerem os professores muito além de “promotores da saúde”, pois só poderão exercer este papel se estiverem “saudáveis”, senão será mais uma “tarefa” a desenvolver, sobrecarregando-os.

Costa e Santos (2013, p.41) realçam que, “considerando que a saúde é uma ampla gama de possibilidades do organismo frente às mais diversas situações que o ambiente coloca... então, ela é mais do que um estado, é um processo em permanente construção, com um equilíbrio precário”. Dessa forma, segundo as autoras, é imprescindível que se tenha em conta a globalidade dos riscos profissionais. O desenvolvimento de pesquisas e o acúmulo de conhecimento científico, contudo “não tem impedido a persistência dos riscos no trabalho, nem o agravamento dos constrangimentos organizacionais” (p.41).

As autoras acentuam os esforços e interesse de especialistas e pesquisadores da psicopatologia do trabalho desde o início dos anos de 1980, que se detiveram na temática e evidenciaram as repercussões das “diferentes dimensões do uso da saúde na atividade de trabalho tem sobre a saúde mental dos trabalhadores, sublinhando em particular os efeitos nocivos da falta de reconhecimento no trabalho, mas também os fortes constrangimentos de tempo” (Costa & Santos, 2013, p.41).

Percebe-se que, muitas organizações de saúde têm se preocupado com a questão e tem sido lembrado “pelas instâncias europeias e nacionais, com responsabilidade na

matéria, o recente e crescente interesse pelos riscos psicossociais no trabalho justifica-se pelo seu aumento, mas também pelo incremento da sua visibilidade” (Costa & Santos, 2013, p.41).

No caso dos professores, vários estudos, nos últimos anos, em diferentes partes do mundo, registram preocupação com estes profissionais, expostos a frequentes situações de sofrimento psíquico e situações de estresse no seu trabalho, que podem resultar em comprometimento da saúde mental. No Brasil, Codo et al. (2006); Oliveira, Cardoso e Campos (2006), Neves e Seligmann-Silva (2006); Mendes e Araújo (2008; 2010), Assunção e Oliveira (2009), na Espanha (Esteve, 1999), em Portugal, Silva, Morgado e Gomes (2009), Rita, Patrão e Sampaio (2010), Almeida (2013) e Nóvoa (2007; 2013) reportam várias situações de sofrimento vivenciadas pela professora e professor de escolas públicas entre eles: as pessoais, sociais, econômicos, as relacionadas às atividades na organização-escola e ao cotidiano de seu trabalho aliado ao um clima de insegurança, incertezas e violência.

Nogueira et al. (2010) realizaram um estudo sobre os afastamentos por episódios de doenças e transtornos mentais em servidores públicos e servidores federais no Estado do Ceará. O estudo foi realizado em duas etapas, a primeira, realizada através de análise documental e dados de afastamentos ocorridos no mês de setembro de 2009, fornecidos pelo Departamento de Perícias Médicas do Ceará. A segunda etapa, entrevistaram-se 35 profissionais da Secretaria de Educação, 26 (74%) eram mulheres professoras e 9 (26%) eram homens professores. Em relação às idades, a maioria (20; 60%) estava entre 45 e 55 anos. Entre os 35 profissionais, (25;71,43%) haviam sido afastados com diagnóstico de depressão (F32) e (7; 20%) com transtornos de ansiedade (F41). Indagou-se também aos professores sobre suas percepções sobre os motivos destes afastamentos, nesta questão poderiam fornecer mais de um motivo. A maioria (26 professores, 74,28%), apontou

problemas relacionados ao trabalho como o motivo principal de seu afastamento. Outros motivos citados foram problemas familiares, outros problemas de saúde e morte de familiares ou amigos. Entre os vinte e seis motivos classificados como relacionados ao trabalho, foram citados “problemas de relacionamento com os alunos (8); violência na escola (7); sobrecarga de trabalho, pressões da direção e desorganização do sistema (6). Esses motivos estão relacionados às condições de trabalho nas escolas públicas” (p.12).

Estes aspectos já foram apontados por outros autores que estudam a inter-relação saúde mental e trabalho docente, e representam fatores de riscos significativos. Principalmente para os professores que relatam outras situações associadas na escola como: a violência, pior percepção sobre o trabalho, piores condições de trabalho e número excessivo de alunos.

Tavares (2005) define os fatores de riscos como condições adversas pessoais e ambientais, que potencializam os aspectos vulneráveis e incrementam a probabilidade de desfechos negativos no processo de desenvolvimento da saúde. Eles podem ser individuais, relacionados à família, com ambiente e relações sociais. No caso dos professores, observamos que são riscos psicossociais relacionados ao ofício e os relacionados aos alunos, condições de trabalho, família e entorno escolar.

Oliveira et al. (2012) apontam diversas situações de risco observadas na escola pública e que são provenientes de situações no ambiente do trabalho: tensão, alunos desinteressados, intensas responsabilidades com relação ao enfrentamento de problemas emocionais dos alunos, jornada de trabalho exaustiva, relações hierárquicas, baixos salários, desqualificação do seu trabalho e exigências de novas competências. E outras situações de risco de cunho individual: envolvimento com os problemas dos alunos, falta de estímulo para o trabalho, relações pessoais insatisfatórias, falta de tempo para o lazer, fadiga e trabalho e exigência de domínio de temas diferentes e relacionados à sua

formação, relações hierárquicas desgastantes, longa e exaustiva jornada de trabalho, dificuldade de controle a turma.

Um estudo sobre os transtornos mentais relacionados ao trabalho no Brasil, Bárbaro et al. (2009) apontam a existência de incapacidades graves e definitivas, inclusive de executar tarefas laborativas, apontam que as taxas de mortalidade são elevadas se existe prejuízos nas funções sociais e físicas e existência de aposentadoria precoce. Nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, as mulheres apresentam quadros depressivos, transtornos de ansiedade, de ajustamento, alimentação, anorexia nervosa, insônia e estresse. Enfatizam os autores, que a organização tem um papel muito importante nas pessoas, tanto na forma de se organizar e boas condições de trabalho. Ter qualidade no ambiente de trabalho e nas condições de trabalho pesa mais nos resultados do que tecnologias avançadas (Bárbaro et al., 2009).

Porto et al. (2006) investigaram a associação entre os aspectos psicossociais do trabalho e a prevalência de distúrbios psíquicos em professores da educação infantil e no ensino fundamental de escolas públicas municipais na Bahia. Selecionaram preliminarmente algumas variáveis indicadoras do modelo demanda-controle, sexo, zona de trabalho e suporte social. Excluíram os professores de “educação física, xadrez, artes e informática, de orientação em sala de leitura e aqueles com exercício exclusivo de direção ou coordenação, porque não seguem o padrão de sala de aula” (Porto et al., p.820). Em conclusão, evidenciou-se prevalência de casos suspeitos de distúrbios psíquicos entre os professores e indícios da associação desta prevalência com as exigências do trabalho docente.

Por outro lado, Rodrigues e Bucher-Maluschke (2014), realizaram um estudo em uma Escola Parque de Brasília-Distrito Federal situada na Asa Norte, onde o Projeto Pedagógico envolviam atividades diferenciadas de outras escolas públicas comuns, entre

elas: artes cênicas, artes plásticas, música, educação física. O objetivo do estudo foi identificar as vivências dos professores em um contexto de trabalho diferente e compreender as repercussões dessas vivências na saúde mental apontando os fatores de risco e proteção. As perguntas de partida foram: Quais são as vivências dos professores de uma Escola Parque? Quais seriam os fatores de risco e proteção neste tipo de escola para a saúde mental? Foram entrevistados dois professores; uma professora de artes cênicas e um professor de artes plásticas e a seleção foi realizada mediante os seguintes critérios: estar em sala de aula, sexo e concordância voluntária na pesquisa. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (2010).

Os resultados do estudo apontaram que: as vivências dos professores da referida escola são muito positivas, seja pelas condições de trabalho ou reconhecimento dos colegas, alunos e gestão. A organização- escola parece não ser fonte de conflitos, o trabalho docente é realizado com prazer e apresenta escassos fatores de risco para a saúde mental dos professores e mais fatores de proteção. Contudo, a professora de artes cênicas enfatiza o excesso de trabalho extraclasse, pelas características das atividades que realiza, e o próprio empenho que tem pelo trabalho. Por outro lado, enfatiza a falta de reconhecimento pelos pais dos alunos e pelos colegas das outras escolas públicas que desenvolvem atividades “normais”, principalmente pelos colegas que ensinam matemática e geografia, “fazem piadinha” (sic). Conclui-se, que escolas em contextos diferenciados podem oferecer mais fatores de proteção para a saúde mental dos professores e professoras. Sugerem-se estudos comparativos entre as duas escolas públicas e com os professores com vistas a identificar as vivências destes professores e os fatores de risco e proteção à saúde mental.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT), desde de 1984, refere-se aos “fatores psicossociais no trabalho como a interação entre o trabalho (ambiente, satisfação e

condições de sua organização) e as capacidades do trabalhador (necessidades, cultura, sua situação externa ao trabalho). Percebe-se uma inter-relação entre os fatores: conteúdo, organização, gerenciamento do trabalho, condições ambientais e as competências e necessidades dos empregados. Ainda segundo a OIT, a profissão docente é considerada uma das profissões mais estressantes, ou seja, uma “profissão de risco”.

Duarte (2011) aponta que riscos psicossociais no trabalho podem ser entendidos, como os aspectos relativo ao desenho no trabalho, assim como à sua organização e gestão, mas essencialmente, das percepções subjectivas, que o trabalhador tem dos factores de organização do trabalho e dos contextos sociais e ambientais” (p.23). Exemplifica alguns deles: “considerações relativas à carreira, à carga e ritmo de trabalho, ao ambiente social e ao ambiente técnico do trabalho” (p.23). Enfatiza a psicologia do indivíduo, a estrutura e a organização do trabalho como fatores que influenciam a saúde e o bem-estar do indivíduo.

Costa e Santos (2013) realçam que existem múltiplas razões para justificar o aumento dos riscos psicossociais “e estão, essencialmente, ligadas às tendências de alteração no mundo do trabalho como sejam, a alteração do valor e significado que o mesmo tem para os indivíduos e grupos sociais, as suas novas formas de organização, as alterações socioeconómicas, a alteração dos espaços, do conteúdo e da natureza do trabalho” (p.41).

Os autores apontam que houve uma evolução do meio laboral “deixando cair a organização tradicional, caracterizada por tarefas manuais, em linha e a tomada de decisão centralizada, já que o mercado atual requer organizações dinâmicas, facilmente adaptáveis a um ambiente mutável e exigente” (Costa & Santos, p.41). Hoje, os riscos psicossociais aumentam face à rápida transformação do mundo e as demandas do mercado de trabalho.

Rodrigues (2011) aponta fatores de riscos psicossociais no trabalho do professor e da professora e ressalta que a escola, enquanto organização, solicita e exige muito dos

professores e oferece pouco apoio social e nenhum de cunho psicológico. A escola apresenta demandas de diferentes níveis: ensino, atividades extraclases, tarefas burocráticas e atendimento às demandas dos pais. O tempo dos professores é consumido nessas atividades, além daquelas que são inerentes ao ofício. E, se o professor trabalha em mais de uma escola; o que é comum no Brasil, sua carga de trabalho é maior, pois inclui também o deslocamento entre as escolas, maior gasto de energia física e psíquica, com repercussões na sua saúde como um todo e relações familiares.

A escola, enquanto organização, apresenta muitos riscos ao trabalho docente e muitas vezes se estende à comunidade escolar e à família. Novas políticas educacionais, novas legislações, obrigações extra-classe foram incorporadas e a função da escola ampliou-se. Martins L.R.R. (2015) a partir do seu estudo em uma escola do DF já comentado, afirma que, “ a subjetividade social de escola se expressa na contramão dos princípios da Política de Gestão Democrática. Com base nas informações apresentadas, é possível analisar como as dificuldades da participação democrática de estudantes e suas famílias reduzem as possibilidades desinstitucionalização da Política de Gestão Democrática (p.118).” Nos resultados de sua pesquisa, constatou que no contexto da escola estudada:

- a) O grau de participação nas decisões da escola ainda se restringe a um pequeno grupo de professoras. Não há participação efetiva de toda a comunidade escolar, em especial dos alunos e pais dos alunos, nas decisões da escola.
- b) A forma como as condições sociais, morais e educacionais dos pais dos alunos são subjetivadas como obstáculo para aceitação desse segmento nas decisões da escola em pé de igualdade com os profissionais da educação.
- c) Os funcionários da escola, mesmo pertencendo à instituição escolar, participam pouco das decisões e das avaliações escolares.

d) Os estudantes e os pais desses estudantes não são consultados sobre os projetos serem desenvolvidos pela escola durante o ano letivo e não participam das avaliações dos resultados desses projetos ao final de cada letivo.

e) Não há, nas dimensões político-pedagógicas da escola o reconhecimento das dimensões educativas da política, praticadas em um contexto democrático que reconheça a igualdade, a liberdade e a solidariedade como fundamentos da vida em sociedade. A escola deixa de ser um espaço social promotor do desenvolvimento, com ênfase no respeito à diversidade e à singularidade como base da convivência com as diferenças (p.119).

O autor acrescenta que urge examinar a “dinâmica de participação dos professores na escola”, no processo de produção de inteligibilidade sobre a institucionalização da Política de Gestão Democrática. Embora os professores sejam imprescindíveis na escola; “sem professores não há escola”, não formam um grupo homogêneo. Constituem-se em subgrupos: “professores com pós-graduação e professores sem especialização, professores efetivos distintos de professores temporários, professores antigos com privilégios em relação aos professores em início de carreira. Essa diferenciação demonstra as diferentes hierarquias internas que, subjetivadas pelos próprios professores, de um modo ou de outro, reproduzem as hierarquias existentes na sociedade brasileira” (Martins L.R.R., 2015, p.119).

O cotidiano do trabalho na escola pública, quando comparado ao da escola privada, apresenta mais situações de risco à saúde psíquica, seja no plano individual, seja grupal, às relacionadas a gênero à organização-escola. Carlotto e Moraes (2010) encontraram resultados significativamente diferentes com relação a Burnout e a categoria gênero nos professores de escolas públicas. Estes apresentaram:

maior Exaustão Emocional (EE), maior Despersonalização (D) e menor Realização no trabalho (RP). Professores do sexo feminino de escolas públicas apresentam médias mais elevadas em EE e RP. Na medida em que aumenta a idade dos professores de escolas privadas, aumenta o sentimento de realização no trabalho. Em professores de escolas públicas, sua elevação implica em diminuição do sentimento de despersonalização (p.329).

Na investigação desenvolvida, o foco foi a escola pública, mas é importantes ter informações sobre a situação da escola privada, para que esclareça sobre o mito construído entre os profissionais da área da educação: de que a escola privada é melhor de trabalhar do que a escola pública.

Murta, C. (2002, p.3) lança indagações relevantes para reflexão sobre a saúde mental do professor e os riscos: “Por que adoecem os professores no exercício do magistério? Por que o inevitável, muitas vezes, é a construção de uma relação de sofrimento com o trabalho? Por que muitos desistem e a que custos emocionais outros permanecem?”. A autora coloca como hipótese de que:

o sofrimento dos professores, as suas queixas frequentes quanto ao *insuportável* trabalho docente e, no limite, o seu adoecimento expressam, *sintomaticamente*, a situação de abandono em que se encontra a escola; sugerem uma *desistência* da educação enquanto projeto de preparação de crianças e jovens para que encontrem o seu lugar no mundo adulto (p.3).

Enfatiza ainda que, parece não haver só uma “demissão da educação”, mas uma demissão de sua posição de educador, e em decorrência a renúncia ao ato educativo. Essas indagações nos remetem às indagações, que fazíamos a professoras e professores nos cursos de formação que ministrávamos no Norte e Nordeste brasileiro: Por que ainda permanecem na profissão? Por que não buscavam outro tipo de trabalho?

Codo et al. (1999; 2006) apontam que esta permanência pode estar ligada a fatores como criatividade, inovação, autonomia, afetividade, compromisso e maior identificação com o resultado do seu trabalho, além de ser estimulante intelectualmente e ser um espaço de descoberta de potencialidade e prazer. Na nossa visão, outros fatores podem ser determinantes, tais como condições socioeconômicas, falta de outras oportunidades e a própria situação geográfica. No caso das mulheres-professoras, a “motivação” pode estar alimentada pela força da metáfora materna “dedicação-disponibilidade, humildade-submissão, abnegação-sacrifício” (Louro, 2010). E, no caso do homens, pensamos estar relacionada ao mercado de trabalho restrito das regiões norte e nordeste e a estabilidade na função pública.

A presença massiva de mulheres-professoras, principalmente no ensino fundamental (básico em Portugal) aponta para a importância de relacionarmos com os riscos que enfrentam na sua jornada de trabalho. Não podemos perder de vista que as jornadas de trabalho das mulheres professoras são mais intensificadas do que do homem professor (Alvarenga & Vianna, 2012). Segundo estas autoras, a mulher professora trabalha tripla jornada, pois realiza as tarefas escolares em casa, executa tarefas domésticas e administra sua casa. Contudo, homens e mulheres professores que lecionam em três escolas diferentes despendem bastante tempo no deslocamento entre escolas e residência, e têm parte de seus finais de semana ocupados com os serviços escolares. As autoras indagam: “Não teriam também o tempo de lazer interrompido, tarefas concomitantes, mesmo não tendo a responsabilidade pela execução ou administração do trabalho doméstico? Estariam esses profissionais tão aturdidos quanto aqueles que realizam também o trabalho doméstico” (p.16). Esta indagação das autoras nos conduz a outras indagações: Se estas configurações de trabalho permanecem ainda no Brasil? E em

Portugal, encontramos a mesma situação? Existem diferenças nestas configurações de trabalho e domínio do tempo de trabalho para a professora e o professor?

Alvarenga e Vianna (2012, p.20) ressaltam “o tempo, para professoras e professores, é quase sempre o inimigo da liberdade. Frases como *não tenho tempo, preciso de mais tempo* e *não há tempo suficiente* são recorrentes no cotidiano escolar”. As autoras sublinham ainda que o tempo “pode também restringir objetivamente e de forma opressora. Além disso, o tempo contém uma dimensão fundamental na configuração do trabalho docente: por meio dele, constituem-se restrições objetivas e opressoras, mas também horizontes de possibilidades e limitações subjetivamente definidos” (p.20).

Assunção e Oliveira (2009, p.362) comentam que o controle sobre seu próprio trabalho foi salientado como um fator que reduz o nível de estresse e o risco de doenças cardiovasculares e doenças crônicas”. Neste sentido, os professores se referem a um pouco de culpa, quando não conseguem “conduzir a sala como gostariam, ou quando a meta estipula um cenário menos prazeroso do que aquele criado por elas em outra situação mais controlada por elas próprias” (p.362).

A realidade da escola hoje é muito diferente da do século que passou. Os alunos têm uma postura e comportamentos diferentes diante dos professores; desde os de enfretamento, chistes, agressividade e até a violência explícita. Algumas pesquisas citam o mau comportamento do aluno como um dos causadores de estresse nos professores (Ballou, 2012; Samad et al., 2010).

Ballou (2012) realizou um estudo comparativo entre 403 professores de escolas públicas de uma cidade no estado de Washington e 611 funcionários públicos com situação socioeconômica semelhante. O objetivo foi identificar distúrbios psiquiátricos menores e os fatores que poderiam provocar estes distúrbios, entre eles: horas de trabalho, baixa por doença (número de dias durante os últimos 6 meses), doença física, horas extras de

trabalho, o tempo gasto com a família, e tempo gasto de atividades de lazer, satisfação no trabalho e satisfação pessoal. Os participantes receberam um questionário sócio-demográfico via e-mail, e foi solicitado a cada participante que os devolvessem anonimamente. Para medir a saúde mental, foi aplicado o Questionário Geral de Saúde (G-28) (Goldberg, 2001). Os resultados apontaram que, a proporção de indivíduos com distúrbios psiquiátricos menores entre professores de escolas públicas, foi significativamente maior do que entre os funcionários públicos (62,9% vs. 46,4%; $\chi^2 = 16,01$, $df = 1$, $p < 0,001$). A análise de regressão logística com um ajuste para idade e sexo mostrou uma associação significativa (OR = 1,55; IC 95%: 1,09-2,20; categoria referente: funcionários públicos). Quando a idade, sexo e todas as variáveis foram controladas, a significância estatística não persistiu (OR = 1,15; IC 95%: 0,61-2,19). As variáveis mais responsáveis pelo aumento dos distúrbios foram: insatisfação no trabalho e menor tempo gasto em lazer para os professores, e para o outro grupo de funcionários foram: a satisfação reduzida vida, um tempo menor gasto em lazer, licença médica e a presença de doença física. É bastante claro que, no grupo de funcionários públicos, as variáveis relacionadas com a carga de trabalho e doença física estão associadas a uma maior probabilidade de ter distúrbios psiquiátricos menores.

Segundo Ballou (2012), outros estudos sugerem que algumas características do trabalho, tais como altas demandas de trabalho, desequilíbrios esforço-recompensa, e insegurança no emprego crônica tiveram um efeito adverso sobre a saúde mental dos funcionários públicos britânicos.

Por outro lado, existe uma preocupação dos especialistas com as horas extras trabalhadas e o excesso de trabalho nos funcionários masculinos de Washington. Com relação aos professores de escolas públicas, Ballou aponta que um estudo anterior mostrou que a ocorrência de morbidade psiquiátrica foi correlacionada com a força de estresse entre

os professores do ensino fundamental e médio no sul da cidade de Nova York. Ressalta que, no seu estudo, menor tempo de lazer em ambos os grupos, pode ser causa de aumento de distúrbios psiquiátricos menores. Ballou sugere o aumento da quantidade de tempo gasto em atividades de lazer como estratégia eficaz para a melhoria do estado de saúde mental entre os funcionários públicos, principalmente do sexo feminino, pois constatou-se que estes ficam mais fragilizados frente às situações no trabalho. As associações surgiram das variáveis relacionados especificamente aos distúrbios psiquiátricos menores, entre os professores, ou seja, insatisfação no trabalho e tempo de lazer limitado. O autor sugere um cuidado especial com os professores do sexo feminino para melhorar o estado de sua saúde mental.

Samad et al. (2010) desenvolveram um estudo transversal em 9 escolas primárias em Klang Valley na Malásia, com 272 professores e realizado através de aplicação de um questionário sócio demográfico, informação de trabalho, histórico médico, Inventário de estresse e um questionário de saúde geral (GHQ). Seu objetivo foi identificar a prevalência de estresse e os fatores influentes de estresse entre os professores desta escola. Os pesquisadores usaram de alguns critérios para selecionarem os professores: no mínimo um ano de experiência no ensino, sem diagnóstico de problemas crônicos, sem uso de medicamentos e bebidas alcoólicas. Os respondentes 66,5% eram mulheres, enquanto 81,3% eram casados e 56,3% tinha certificado de educação. Os respondentes gastaram uma média de sete horas, ensinando ou permanecendo no local de trabalho. Por volta de 57,4% dos respondentes eram professores de sala de aula, seguido por 37,5% eram professores de matéria. Os resultados provaram que existe implicação do nível de estresse no estado mental enfrentado pelos professores, os quais, nesse estudo, mostrou que estresse de nível moderado induzirá baixa queixa no estado de saúde mental. O estudo ressaltou também que, o mau comportamento dos alunos foi o principal estressor causador

do estresse dos respondentes. Foi seguido por tempo e escassez de recurso, carga de trabalho, relacionamento interpessoal e reconhecimento.

Os resultados também mostraram que havia uma relação entre gênero e o estado de saúde mental. As professoras têm a tendência de ter um estado de saúde mental pobre e alto nível de estresse quando comparado com os professores-homens. Existe menor número de homens professores, o que nos levou a concluir que professoras geralmente detêm mais responsabilidade no ensino do que os homens- professores. Elas têm que realizar várias funções no trabalho e, além disso, sendo mulheres e professoras têm que realizar tarefas domésticas, o que talvez resulte em estado de saúde pobre.

Murta, S.G. (2005) aponta um modelo teórico para a compreensão de estresse ocupacional: modelo desequilíbrio-esforço-recompensa, citando o trabalho de Siegrist (2001). Este modelo enfatiza as características do ambiente de trabalho e afirma que o estresse ocupacional é uma resposta a um desequilíbrio entre o alto esforço (demandas e obrigações no trabalho) com recompensas pouco significativas (dinheiro, estima, segurança e progresso na carreira entre outros). Neste modelo, existem aspectos fisiológicos, respostas físicas e psicológicas ao estresse e que dependem de fatores situacionais com: “suporte social, e fatores individuais como predisposição genética, estilo de vida e estratégias de enfrentamento” (Siegrist, 2001, p.2).

Estudo de Saavedra & Mülenbrock (2009) indica outra tendência na saúde ocupacional. Os autores apontam que a origem do estresse ocupacional pode ser entendida através do modelo controle-demanda-apoio, que ocorre quando as demandas não são acompanhadas de níveis adequados de tomada de decisão e ou apoio por parte de colegas e supervisores. Esta entidade pré-mórbida destes três elementos: “o trabalho em si mesmo, o ambiente em que transcorre e os traços do sujeito” (p.5).

Lipp (2002) e Filgueira et al. (2009) afirmam que existem vários fatores que

contribuem para o estresse ocupacional. Estes fatores que vão desde as características individuais às relacionadas aos recursos interiores e ao estilo de relacionamento social no ambiente de trabalho e alguns são típicos da natureza da função e o contexto. O estresse pode ser um importante indicador do nível de tensão organizacional e pessoal e medida de qualidade de vida das pessoas. Por outro lado, as pessoas podem reagir diferentemente frente a um cotidiano potencialmente estressor, dependendo das predisposições genéticas, percepção frente à gravidade do evento e a possibilidade de utilização dos recursos psicossociais operacionalizados; seja da ordem dos pensamentos, comportamentos que possam reduzir ou modificar o efeito da situação estressante.

Observamos que existem inúmeras situações-risco e escassas de proteção no cotidiano dos professores e professoras. Na nossa experiência de professoras em cursos de formação de professores, ao percorrer estados do Norte e Nordeste, constatamos as péssimas condições de mobilidade no interior destes estados, como fator de risco, muitos professores(as) se deslocam para o trabalho de motos, pau-de-arara,¹ caminhonete D10 e na boleia, e em estrada carroçal ou piçarra. Na região amazônica observou-se que meios de transporte muito utilizados são o *popopo*², a gaiola e barcos a remo e motor, dependendo da distância e das condições climáticas. Tal precariedade, representa risco à saúde como um todo.

Somam-se a essas situações, salários “aviltantes” que precisam ser divididos entre o sustento da família e o custeio de despesas pessoais, inclusive aquelas relacionadas à sua formação profissional. Notoriamente a maioria dos professores são mulheres e muitas delas chefes de família, o que é muito comum na região Nordeste do país. Elas dividem

¹*Pau de arara*: caminhão coberto, dotado de varas longitudinais na carroceria, usado para transporte de passageiros? É utilizado principalmente para transporte de imigrantes nordestinos para o sul do país; caminhão que transporta retirantes nordestinos. (Maribondo, 2010, p.1).

² *Popopô*: canoa motorizada que não segue nenhuma regra de segurança naval. Muitos desses ainda circulam na região, por falta de fiscalização e omissão. Pt.wikipedia.org/wiki/Popopô.

seu salário e pouco sobra para o lazer, atividades sociais e seu bem-estar físico e psíquico (Alvarenga & Vianna, 2012).

Diniz (1999) aponta que condição feminina pode representar um fator de risco à saúde mental. As mulheres enfrentam várias demandas no cotidiano de seu trabalho, são responsáveis pela família e ainda assumem tripla jornada, o que as torna mais vulneráveis ao estresse e situações de conflito nas relações interpessoais. Corroboramos com a posição da autora pois, contatamos pela análise da literatura que muitas mulheres-professoras vivenciam essas situações e pouco se avançou nas suas conquistas como mulher e profissional.

Frente a estas vivências diversificadas, os professores e professoras devem lançar mão de recursos psíquicos e do seu ambiente no enfrentamento destas situações. Mendes e Araújo (2011) citam alguns mecanismos de defesa percebidos na Clínica do trabalho, realizada pelas autoras com os professores, e esclarecem o funcionamento dos mecanismos de defesa. As autoras apontam que:

a negação representa a resistência em reconhecer a sua própria dor e sofrimento alheio quando a expressão desse afeto é constrangedora. A racionalização representa a minimização da angústia, do medo e da insegurança, na maioria das vezes negados pelo coletivo de trabalho. A anulação e o isolamento podem ser indicadores de uma postura servil em diferentes contextos sociais (p.111).

As autoras observaram vários tipos de danos, dos físicos aos psíquicos nos professores. Entre os danos físicos, citam os caracterizados “por dores no corpo e distúrbios biológicos, são causados pelo esgotamento profissional e pela falta de condições de trabalho oferecidas. Os danos sociais, definidos como isolamento e dificuldades nas relações familiares e sociais, são provocados pela falta de reconhecimento e pelas relações socioprofissionais insatisfatórias”. Observaram também outros danos, como o psicológico,

traduzidos por “sentimentos negativos em relação a si mesmo e a vida em geral, são causados pela sobrecarga, pela falta de realização profissional e pela hiância entre o trabalho” (p.111).

Ao comentar sobre a implementação das estratégias de defesa no enfrentamento dos conflitos intrapsíquicos no trabalho, Dejours (2012, p.60) enfatiza que a construção e implementação de estratégias de defesas nem sempre “são comprovadamente ajustadas às necessidades específicas do impacto psíquico que determina cada um dos prejuízos em causa”. Nesse sentido, Dejours sugere que, ao se fazer a investigação clínica dessas estratégias de defesa caso a caso, para conter o sofrimento psíquico no trabalho, devemos estar atentos/as à discussão metapsicológica, pois o uso de defesas envolve muitos aspectos entre eles:

- a) tendencialmente, essas defesas atravancam os poderes do pensamento;
- b) defesas desempenham um papel importante como propulsores subjetivos da servidão e dominação;
- c) defesas podem contribuir de forma significativa à formação da violência coletiva e até da violência de massa (p.60).

Dejours (1993), em artigo pioneiro sobre o trabalho como fator de equilíbrio, realça o papel do aparelho psíquico e a carga psíquica utilizada no trabalho. O autor adverte: “o perigo é o da subutilização ou da repressão das aptidões psíquicas fantasiosas ou psicomotoras, que ocasiona uma retenção de energia pulsional (tensão nervosa)” (p.103). O que vai ocasionar o bem-estar segundo o autor, “não provém da ausência de funcionamento, mas, ao contrário, de um livre funcionamento em relação ao conteúdo da tarefa. Se o trabalho favorece esse livre funcionamento, ele será fator de equilíbrio; se ele se opõe, será fator de sofrimento e de doença” (p.103).

Silva et al. (2009), ao comentar estudos realizados em Portugal sobre (in)satisfação, apontam que os professores portugueses são os mais insatisfeitos com a profissão, se comparados a outros colegas do continente europeu. Constatou-se ainda que entre os motivos de insatisfação apresentados estavam: baixos salários, inadequação do trabalho realizado, falta de reconhecimento e degradação social de sua imagem. Ainda, segundo os autores, nos aspectos individuais, os efeitos do stress profissional e do *burnout* em professores(as) portugueses, manifestam-se de várias formas: seja na alteração dos hábitos, na falta de entusiasmo e criatividade no trabalho, dificuldades de concentração, irritabilidade, auto conceito baixo, perda de autocontrole na sala de aula, insatisfação profissional e reações emocionais excessivas a acontecimentos do dia a dia. Com o decorrer do tempo, podem relatar depressão, consumo de álcool, consumo excessivo de álcool e a maior probabilidade de aparecimento de certas doenças (e.g.: úlcera gástrica, hipertensão). Com relação à instituição escolar: esses efeitos incidem sobre a baixa qualidade educacional, ineficiência e influência da baixa qualidade dos alunos (Silva et al., 2009).

Rita et al. (2010) desenvolveram um estudo com 383 professores de escolas públicas de Lisboa, com o objetivo de avaliar o nível de *burnout*, estresse profissional e ajustamento emocional e perceber se existem diferenças entre aqueles professores que lecionam no nível básico ou no nível secundário. Usaram três instrumentos: questionário de dados sócio-demográficos e profissionais; questionário de *Burnout* para professores; e Escala Depressão Ansiedade e Stress. Com relação ao perfil dos professores, eram na sua grande maioria do sexo feminino (80,4%), para 19,6% do sexo masculino. Com relação ao estado civil, 62,4% eram casados ou viviam em união de facto, 69,7% pertenciam à função pública, 93% lecionavam em tempo total e 86,7% possuíam licenciatura. Com relação ao tempo médio de docência, era de 17.82 anos e o tempo médio na atual escola era de 8.35

anos. E, com relação ao nível de ensino, 49,2% pertenciam ao ensino básico e 31,3 % ao ensino secundário, e 19,5% ensinavam em ambos os níveis de ensino.

Os resultados apontaram para baixos níveis de depressão (M=1,7; DP=.54), ansiedade (M=1,4; DP=2.1) e *burnout* (M=2.2; DP=.54). Observou-se que, “cerca 1,1% tem níveis elevados de ansiedade, 2,4% níveis elevados de depressão e 27,2% tem níveis elevados de *burnout*” (Rita et al., 2010, p.1156). Dentre as diferentes dimensões de *burnout*, destacaram-se “níveis elevados de stress papel (M=2,9; DP=.59), supervisão (M=2,5; DP=.53), condições organizacionais (M=2.5; DP=.55) e falta de reconhecimento profissional (M=2,7;DP=1.1)” (Rita et al., 2010, p.1156). Embora os resultados apontem para níveis baixos de depressão, ansiedade e *burnout*, contudo uma parte dos professores tem níveis elevados de *burnout*, o que alerta que, ser professor é uma profissão de stress. Sendo que, os professores do nível secundário, apresentaram um resultado de maior stress de papel e maiores dificuldades com relação ao nível das condições organizacionais. E, os professores do ensino básico, apresentam valores superiores nas preocupações profissionais, ou seja, “gestão dos conflitos com os pais e a escola, uma vez que são eles que assumem o papel na aprendizagem, e na gestão de uma turma, na interface com todos os outros actores” (Rita et al., p.1157).

Pocinho e Capelo (2009) desenvolveram um estudo com 54 professores portugueses do ensino básico da região da Madeira, sendo que, 66,7% mulheres (36) e 33,3% homens (16). A diferença de idade oscilou entre 26 e um máximo de 52 anos. E, com relação ao estado civil, 37% eram solteiros/divorciados/separados e 63% casados ou viviam maritalmente. O objetivo foi “determinar a vulnerabilidade ao stress; identificar as principais fontes de stress; estabelecer as principais estratégias de *coping*; analisar se as estratégias deste condicionam ao stress laboral; e reconhecer se a autoeficácia percebida é preditora deste tipo de stress”. O estudo de natureza correlacional, usou os seguintes

instrumentos: questionário sóciodemográfico e profissional; questionário de vulnerabilidade ao stress (Serra, 2000); questionário de stress nos professores, (Gomes et al., 2006; Gomes, 2007); Coping Job Scale (Jesus & Pereira, 1994), Escala de Avaliação de Autoeficácia Geral (Ribeiro, 1995). Os resultados apontaram que, 20,4% dos professores são indicados como vulneráveis ao stress e que, a maioria, 79,6%, não se revelou vulneráveis. Em relação ao gênero, 22,2 % das mulheres são vulneráveis aos stress e os homens 16,7%, revelando menor prevalência.

Embora, os dados apontados pelos autores não lhe permitiram concluir que existem diferenças significativas entre homens e mulheres, em função do valor da significância superior a 0,05. Com relação ao estado civil, observou-se que 20% dos professores solteiros apresentam maior vulnerabilidades ao stress, para 20,6% dos que vivem sós. Contudo, as autoras concluem, que não é possível afirmar que o estado civil esteja relacionado a maior prevalência de vulnerabilidade em função do valor de significância ser superior a 0, 05. Enfatizam, que os professores do ensino básico com o grau acadêmico de licenciatura, são mais vulneráveis aos stress.

As autoras apontam alguns fatores que podem ser considerados fonte de stress; “comportamentos inadequados e a indisciplina dos alunos, são, de facto, as fontes de stress que apresentam score mais alto. Em seguida, com 59,06%, aparecem as pressões de tempo e o excesso de trabalho, sendo que o trabalho burocrático é a fonte menos responsável pelo stress percebido pelos professores” (Pocinho & Capelo, 2009, p.351). Apontam ainda que as variáveis de *coping* mais utilizadas foram: as estratégias de controlo, escape e finalmente as de gestão de sintomas. Com relação a auto eficácia, “pode ser considerada como preditora da vulnerabilidade ao stress, pois se a pessoa acredita que tem as competências necessárias, ela utiliza as estratégias de *coping* apropriadas para realizar as tarefas adequadamente” (p.366).

Benavente et al. (2015, p.53), ao analisarem a realidade vivenciada pelos professores de escolas públicas em Portugal, apontam que, entre as razões de a escola ser avaliada negativamente pela população portuguesa, estão as seguintes dimensões de conotações negativas: “desinvestimento na Escola Pública, desconhecimento da realidade das Escolas, destruição da autonomia das Escolas e dos professores, degradação das condições de trabalho com implicações no trabalho docente, desrespeito aos professores, desvalorização da profissão docente”. Por outro lado, existem poucas razões de conotações positivas: “credibilidade na Escola Pública, certeza de qualidade do serviço público, confiança no trabalho dos professores, competências dos professores” (Benavente et al., p.53).

Jesus (2004) sublinha a necessidade de se dar melhores condições de trabalho ao professor, no que diz respeito às condições ambientais, equipamentos audiovisuais e informáticos, possibilitando um trabalho de qualidade. Aponta também outras medidas prioritárias como:

a diminuição do número de alunos, no sentido duma relação mais personalizada que possa permitir a empatia necessária para a confiança colocada sobre o professor, e a formulação de programas curriculares menos directivos e extensos, permitindo uma maior autonomia e envolvimento de cada professor” (p.200).

Segundo o autor, estas medidas podem possibilitar uma maior realização profissional ao professor e possibilitar um percurso profissional mais viável ao seu bem-estar. Concordamos com o autor, e reafirmamos a necessidade de melhores condições de trabalho, mais atenção às necessidades dos professores em nível da promoção da saúde mental.

Abrunhosa (2008, p.75) sugere nutrir a “sabedoria de cuidar dos seus professores, proporcionando o seu bem-estar material e espiritual, melhorando as condições, no âmbito

do exercício profissional”. Esta sugestão da autora nos parece muito pertinente e oportuna pois os professores necessitam de apoio e uma rede de cuidados com vistas ao bem-estar destes, o que também poderá viabilizar condições de exercer um melhor trabalho com os alunos.

Benavente et al. (2015, p.57), ao comentarem sobre o reflexo da crise atual na educação em Portugal, ressaltam que houve um aumento do número de alunos por turma, cortes financeiros “em obediência ao programa de ajustamento externo a opções ideológicas que introduzem também na escola a exigência cega da produtividade”. E, apontam dados de um documento elaborado em 2014, pelo Observatório de Políticas de Educação, intitulado “O Estado da Educação num Estado Intervencionado”, o aumento das horas de trabalho dos docentes, dispensa de milhares de professores, o que conduziu a um aumento de 151% do número de professores desempregados (considerando os valores de 2011)” (Benavente et al., p.59).

Frente a este quadro, reforçamos a ideia da importância do cuidado e da atenção especial à saúde mental dos professores. Pensamos que tanto em Fortaleza como no Porto este cuidado está em segundo plano. A escola é cobrada na execução das políticas educativas, e atribui aos professores as responsabilidades desta execução, o que constitui um “círculo perverso” e que afeta a saúde geral dos professores.

Dejours (1988, p.134) acentua o papel da organização para tornar a relação do trabalho favorável, “ao invés de ser conflituosa” e indica a presença de duas condições:

- a) As exigências intelectuais, motoras ou psicossensoriais da tarefa estão, especificamente, de acordo com as necessidades do trabalhador considerado, de tal maneira que o simples exercício da tarefa está na origem de uma descarga e de um “prazer de funcionar”.

b) O conteúdo do trabalho é fonte de uma satisfação sublimatória: situação que, a bem dizer, é rara em comparação com a maioria das tarefas, encontrada em circunstâncias privilegiadas, onde a concepção do conteúdo, do ritmo de trabalho e do modo operatório é, em parte, deixada ao trabalhador. Este pode, então, modificar a organização de seu trabalho conforme seu desejo ou suas necessidades; no melhor dos casos, ele pode até fazê-la variar, espontaneamente, com seus próprios ritmos biológicos, endócrinos e psicoafetivos, seguindo para isso sua vivência subjetiva que podemos mostrar, é frequentemente um excelente guia na proteção da homeostasia (p.134).

Constatamos que, à escola pública como organização, com relação, à execução do trabalho docente, não favorece a estabilidade e equilíbrio emocional e nem é fonte de prazer. Embora, os professores de ambos os países se identifiquem com a profissão e muitos permaneçam nela até sua aposentadoria, existe sofrimento, desgaste no exercício do trabalho. Por outro lado, os professores no Brasil (Fotaleza-CE), não recebem os benefícios que os colegas europeus recebem, e trabalham em piores condições de trabalho e as jornadas de trabalho na escola são mais intensas.

Mendes e Araújo (2011) apontam a importância da solidariedade e do fortalecimento do espaço do professor e o coletivo de trabalho. No trabalho desenvolvido com os professores no sindicato do Distrito Federal (DF), elas acentuam que “à medida que os professores se identificam com seus pares, saem da condição de vergonha, culpa e fragilidade emocional para se engajar em uma crítica dos contextos de trabalho, desenvolvendo questões cruciais a partir dos dados, sem negligenciar a experiência particular” (p.104).

Neste sentido, sugerimos criar espaços de convivência para os professores na escola, que sejam relaxantes e propiciadores de diálogo entre eles. Diferente da conhecida

“sala dos professores”, onde via de regra os professores dão continuidade às suas tarefas escolares, e não possuem momentos de descanso e interlocução com os colegas.

Murta S.G. (2005) e Bárbaro et al. (2009) e Silva, Damásio e Melo (2009), sublinham que professores estão expostos a várias situações estressantes que podem alterar sua saúde mental e física e implicam em riscos para a saúde mental. Estes estudos destacam que o sofrimento mental e o estresse destes profissionais são às vezes menos visíveis, quando comparado com as outras classes de trabalhadores. Silva, Damásio e Melo (2009) são enfáticos: o contexto escolar parece ser o ambiente estressor “por excelência”.

Estudos realizados por (Garcia-Villamizar & Guijoan, 2003; Meleiro, 2006; Silva, 2006) consideram a docência atualmente como uma das profissões mais estressantes. Esses autores ressaltam que os estressores contribuem significativamente para a não satisfação no trabalho e podem ser de vários tipos: dos administrativos aos ergonômicos e sociais. Além de outros tipos de dificuldades ligadas aos aspectos teóricos- metodológicos, que envolvem as dificuldades de aprendizagem, diferenças na aprendizagem e a inclusão de crianças com necessidades especiais.

Constatamos na nossa prática que, as situações de estresse podem ter repercussões na saúde mental dos professores, expressas por comportamento de: desânimo, vontade de desistir da profissão e sintomas psicossomáticos. Acreditamos que a percepção da situação estressora, a consciência dos riscos psíquicos no cotidiano do seu trabalho poderia mobilizá-los a buscar ajuda.

Silva et al. (2009, p.8) fizeram um levantamento bibliográfico no banco de dados das bibliotecas virtuais Medline, Lilacs e Scielo e não encontraram resultados “coesos que apresentassem dados significativos sobre quanto o estresse percebido está correlacionado com a satisfação ou não no trabalho nem tampouco a direção de causalidade entre ambos os aspectos”. Os autores sugerem que sejam investigados outros mediadores: vínculo

empregatício (fixo, temporário, autônomo), tempo de serviço prestado, idade, gênero, entre outros (Silva et al., 2009).

Pais Ribeiro (2005, p.25) enfatiza: “as pessoas comuns não são especialistas, mas têm sua própria concepção de Saúde. É curioso verificar que o homem comum considera a Saúde de uma maneira complexa e sofisticada”. Com base nos estudos de Blaxter (1995), realizado na Universidade de Cambridge com 900 indivíduos, seguem-se os conceitos de Saúde definidos pelas pessoas:

1. Saúde como não estar doente: esta era a descrição mais comum de saúde, ou seja, saudável seria aquele que não sofria de nenhuma doença, não tinha sintomas, não ia ao médico.
2. Saúde como ausência de doença/saúde apesar da doença: nesta perspectiva, as pessoas eram saudáveis porque não tinham doenças graves ou doenças que as levassem ao hospital. Incluía ainda pessoas que tinham doenças crônicas (por exemplo, diabetes), mas funcionavam ou sentiam bem.
3. Saúde como reserva: referia-se àquelas situações em que as pessoas quando adoeciam recuperam rapidamente porque tinham uma boa reserva de saúde.
4. Saúde como comportamento, saúde como uma vida saudável: abrangia aqueles que tinham comportamentos virtuosos de saúde. Por exemplo: não fuma, não bebe, é vegetariano, faz exercício, etc.
5. Saúde como capacidade física: nesta vertente a saúde é vista como força, poder atlético, capacidade de praticar desportos ou atividades extenuantes.
6. Saúde como energia, vitalidade: combina a capacidade física com a sensação de energia e vitalidade.
7. Saúde como relação social: saúde implicava estar e sair com as pessoas, participar de eventos sociais, ser membros de grupos sociais (como teatro, ou outros).

8. Saúde como capacidade funcional: implica uma ideia de saúde como capacidade para fazer as atividades do dia a dia, seja trabalho árduo durante muito tempo, seja no domínio social ou outro.
9. Saúde como bem-estar psicossocial: está próxima de uma fusão dos últimos três modos de conceber a saúde, mas, nesta categoria, salienta-se a expressão de saúde como estado mental mais do que como ação.

Pais Ribeiro (2005) sugere integrar estas definições vistas pelas pessoas comuns às definições de profissionais que se interessem pelo assunto, pois são pontos de vistas de pessoas baseadas nas suas vivências e de acordo a realidade em que vivem. O autor faz uso destas definições para compor os itens que são avaliados no questionário SF-36 de sua autoria, e, que tem como objetivo avaliar a percepção do estado da saúde.

Diniz e Santos (2003, p.3) assinalam que “saúde mental se refere não apenas à ausência de transtornos mentais, mas também à capacidade de cada pessoa superar as dificuldades diárias e as diversas classes de interação social sem sofrer disfunções cognitivas, emocionais e comportamentais”. Esta afirmação das autoras nos auxilia a refletir sobre a capacidade que as professoras e os professores possuem para resistir à multiplicidade de situações adversas vividas no cotidiano do seu trabalho, e buscarem fatores de proteção em várias outras situações sociais de sua vida. Contudo, no caso dos professores, é imprescindível que estes profissionais tenham consciência dos riscos e das possíveis implicações à sua saúde mental.

Com relação aos fatores de proteção, Tavares (2004) destaca a relevância dos recursos como características fundamentais no enfrentamento das dificuldades e mudanças originadas das situações adversas no cotidiano do trabalho docente. Define recurso ou repertório como “todas as habilidades, capacidades e competências de uma pessoa quanto ao acesso a bens e meio pessoais, familiares e sociais de alcançar seus fins” (p.7).

Dejours (2004, p.17) afirma que: “a proteção da saúde mental não depende apenas do talento de cada indivíduo, que explicita suas defesas maleáveis e eficientes, essa proteção passa pelas “estratégias coletivas de defesa”, que desempenham um papel relevante nas capacidades de cada um na resistência aos efeitos estabilizadores do sofrimento (p.17).

O autor sumariza inicialmente as principais defesas individuais contra o sofrimento psíquico no trabalho, retomando metapsicologicamente os elementos constitutivos dessa clínica. Aponta alguns mecanismos de defesa mais comuns usados pela maioria dos trabalhadores em diversas áreas, que vão desde a negação, repressão, recalque, e que se estendem às vezes para situações fora do trabalho. Enfatiza: “o lazer, caso exista, será destinado a atividades que esgotam, de maneira a não deixar lugar, em caso de calma, senão à vontade de dormir” (p.63).

Dejours (2004, p.63) acentua que o espaço privado é comprometido e a “falta de flexibilidade psíquica e afetiva, a intolerância, e a inaptidão para a fantasia podem pesar na economia das relações amorosas e eróticas com incidências sérias sobre o desenvolvimento psicoafetivo das crianças”. O comportamento defensivo dos adultos pode comprometer a comunicação com as crianças e prejudicar suas relações afetivas.

Observamos na literatura pesquisada (Seligmann-Silva, 2006; Sorrato & Ramos, 2006) que, com relação aos professores, existem muitos fatores de riscos ao invés de proteção, acentuado por um “conflito estrutural” entre fazer bem seu trabalho e as possibilidades reais de execução.

Dejours (2004, p.64) discorre sobre a importância das estratégias coletivas de defesas que são construídas em uma comunidade de trabalho e envolvem os “esforços de todos para a proteção dos efeitos desestabilizadores, para cada um, do confronto com os riscos que são em uma primeira abordagem, os mesmos para todos os membros do coletivo

de trabalho”. Aponta que com relação a determinadas áreas, como a indústria de construção civil, forças armadas e indústrias de grandes riscos, as estratégias coletivas de defesa, que apresentam “condutas paradoxais sobre como assumir os riscos, uma indisciplina em relação às medidas de prevenção e segurança, a não manifestação pública de expressão de medo ao sofrimento e a obrigação de participar de demonstrações ostentatórias, de desprezo e enfretamento quanto ao risco, bem como exibição dos sinais exteriores da coragem, da resistência ao sofrimento, da força, da invulnerabilidade e da virilidade” (p.64). Especificamente nos espaços da escola, intra e extramuros, observamos que estes riscos são frequentes, mas às vezes são banalizados, minimizados ou negados, o que faz parecer que a escola está imune às situações de violência, *bullying*, mas não está.

Tavares (2005, p.7) pontua a importância da presença de recursos para a qualidade e adaptação às novas demandas do ambiente o que inclui:

todas as habilidades, capacidades e competências de uma pessoa quanto ao acesso a bens e meios pessoais, familiares e sociais de alcançar seus fins. O que significa também, ser apoiado no ambiente de trabalho pelos seus pares, pela gestão, ter reconhecimento social e políticas públicas de saúde e educacionais que contribui para o enfretamento de situações inusitadas e é um fator de proteção.

Entendemos que a pessoa deve fazer uso de seus recursos pessoais e usar estratégias no enfretamento das situações de risco, mas para isso, deve ter consciência dos riscos e não os negar, o que requer um trabalho pessoal de psicoterapia.

Norman (2013, p.154) aponta que, a “promoção da saúde tem na sua raiz conceitual o alívio do sofrimento das pessoas, e essa relação, apesar de não estar claramente explícita em sua definição, é muito importante para os profissionais da saúde”. Neste sentido, existem ações que pertencem no campo da saúde ou outras externas que irão aliviar o sofrimento. De acordo com o autor, com relação a estas últimas “incluem moradia,

educação, renda, alimentação, ecossistema estável, recursos sustentáveis, lazer, paz, trabalho com condições dignas, mobilidade, enfim, uma gama de ações que visam ao bem comum, à redistribuição das riquezas e à redução das desigualdades sociais” (p.154). No caso da profissão docente, além das já citadas, podemos incluir a valorização da profissão, salários dignos, as políticas educacionais e também as políticas de saúde adequadas à categoria profissional.

O autor enfatiza ainda que a “promoção da saúde não deveria estar conceitualmente dissociada das ações assistenciais e/ou dos cuidados realizados pelos profissionais... ao oferecer cuidado efetivo diante do sofrimento dos indivíduos” (Norman, 2013 p.154). A prevenção sempre é o melhor caminho, embora muitas vezes a ação esteja em descompasso com a retórica.

Algumas medidas preventivas e de promoção à saúde podem ser sugeridas com relação ao estresse ocupacional no Brasil. Stacciarini e Tróccoli (2001, p.190) apontam: a compreensão das fontes de pressão organizacional e a intervenção, observando o melhor momento para inserir as medidas preventivas e de promoção da saúde, considerando quatro características básicas: “realístico, legítimo (dentro do contexto particular da organização), flexível (em termos dos objetivos e horários programados e progressivos) atingindo gradualmente os objetivos propostos)”.

Outra medida relevante que pode ser tomada pelas pessoas é com relação ao estilo de vida pessoal: tais como, aspectos da saúde física e emocional. Pode-se controlar o estresse utilizando-se e exercícios, dietas, sono adequado, relacionamentos interpessoais e relaxamento. Stacciarini e Tróccoli (2001), Murta e Tróccoli (2004); Pais Ribeiro (2007), indicam outras estratégias, que englobam: a oferta de treinamentos, abordando temas como saúde, qualidade de vida e manejo do estresse ocupacional, o que pode auxiliar e capacitar o exercício saudável da profissão.

Saavedra e Mülenbrock (2009) sublinham que para enfrentar as causas e os efeitos do estresse, as intervenções se dividem em organizacionais, individuais e mistas; e a efetividade do programa deve medir estes fatores. Sugerem propostas de intervenção que vão desde às ações centradas nos grupos sadios, até ao foco na cultura da organização para facilitar a participação dos trabalhadores envolvidos. Outros autores sugerem combinar as intervenções organizacional e individual e privilegiar o enfoque preventivo ao invés do curativo.

Algumas ações voltadas para as mudanças na organização do trabalho, que podem ser indicadas tanto na prevenção como no tratamento das doenças laborais são: a diminuição da intensidade de trabalho, a redução da competitividade e a busca de metas coletivas que incluam o bem-estar de cada um (Brasil, 2007).

Em se tratado da realidade brasileira nas escolas públicas, a sobrecarga de trabalho é intensa dentro e fora da escola, e é agravada por funções que extrapolam o ofício dos professores e requerem a ajuda de outros profissionais no espaço escolar e fora dele.

Assunção e Oliveira (2009, p.356) dão exemplos de algumas situações, “como dos alunos nos formulários específicos do Programa Bolsa-Escola, encaminhando-os em fila para exames oftalmológicos, prestando orientações nutricionais, atendendo a convocatória para a vacinação. Tais atividades, que se apresentam como rupturas da tarefa docente diária, entrecruzam-se, modificando o plano de aula”. As autoras advertem que:

os fatores extraescolares modulam a atividade de trabalho. De acordo com os professores, os pais hoje valorizam mais a educação e são mais exigentes. Contraditoriamente, no entanto, valorizam menos os professores e têm menos tempo para educar e acompanhar os filhos” (p.358).

Diante desse quadro, e com a carga de trabalho redobrada, sugere-se a inserção de novos profissionais no ambiente escolar e que possa apoiar o professor nestas tarefas. Os

próprios professores “sugerem que certos procedimentos em sala de aula sejam destinados a psicólogos ou a assistentes sociais, argumentando a dificuldade de um único protagonista estar preparado para todas as abordagens” (Assunção & Oliveira, 2009, p.358).

Monteiro, Dalagasperina e Quadros (2012, p.55) acentuam: “sugere-se que sejam revistas as exigências referentes às atividades exercidas pelos docentes, através da diminuição do trabalho, tanto em questões burocráticas como em tarefas referentes ao ofício, com uma reforma nas políticas e práticas educacionais”. Outras medidas sugeridas pelos autores seriam a redução de alunos por turmas, inserção da professora e professor em disciplinas que sejam de seu domínio, contratação de profissionais administrativos que executem as tarefas burocráticas e de apoio; essas ações podem minimizar os esforços despendidos e melhorar a qualidade de vida dos professores.

Jesus (2004), em seus estudos sobre o bem-estar e a saúde dos profissionais de educação e saúde, aponta o trabalho em equipe e a formação dos professores um dos principais fatores responsáveis pelo bem-estar dos professores no domínio profissional e a harmonia familiar no domínio privado. Para autor,

o conceito de bem-estar docente pretende traduzir a motivação e a realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) que este desenvolve para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento (p.199).

O autor sugere uma série de medidas para promover o bem-estar da profissão docente, entre elas, “uma valorização social e política docente, maior participação dos pais na vida escolar dos filhos, mas gostaríamos de destacar a importância que a formação de professores” (Jesus, p.200). Realça este último aspecto, no sentido de uma “formação orientada para o desenvolvimento das qualidades pessoais e interpessoais que possam

contribuir para uma prática de ensino personalizada e para o sucesso profissional do professor” (Jesus, 2004, p.199).

Esta formação prática calcada em um “modelo relacional”, é oposto ao “modelo normativo”, que defende um modelo idealizado e universal de professor” (Jesus, 2004 p.199). A formação relacional se desenvolve através de competências teóricas que “traduzem hipóteses de trabalho ou alternativas de actuação, e não “receitas” absolutistas ou universais, contribuindo para o desenvolvimento de expectativas realistas sobre o processo de ensino-aprendizagem. Também deveriam ser adquiridas competências práticas através de simulação (*role-playing*) perante potenciais situações-problema da profissão docente, com destaque para a indisciplina dos alunos” (Jesus, p.199). Ressalta que esta formação deve constituir uma oportunidade para o trabalho de equipe e o desenvolvimento de um “clima de autenticidade e de cooperação por parte dos professores participantes nas acções de formação, orientado para a resolução de problemas comuns, para além do desenvolvimento de competências profissionais relevantes para essa resolução, de acordo com o tema e os objectivos de cada acção” (p.199).

A ABRASME (2015) aponta propostas relevantes para uma política em Saúde Mental:

- a) Que se tenha uma política de saúde mental que afirme os recursos socioculturais disponíveis na nossa sociedade.
- b) Que seja criado programas de desmedicalização nos CAPS e demais serviços e dispositivos de atenção psicossocial.
- c) Que a ANVISA exija que os efeitos negativos (colaterais) evidenciados após a aprovação do medicamento sejam explicitados nas bulas dos medicamentos psiquiátricos.

- d) Que seja equacionada e regulada a relação da indústria farmacêutica com a formação e atualização médica, seja com financiamento e cursos, material didático, seja com revistas científicas, congresso e pesquisa.
- e) Que o conjunto de pesquisas realizadas para aprovação remédios e submetida a ANVISA seja disponibilizado aos pesquisadores que solicitarem formalmente o acesso aos dados.
- f) Que a indústria farmacêutica contribua obrigatoriamente com o Fundo nacional de Ciência e Tecnologia e não seja permitido o financiamento direto a centros de pesquisa principalmente públicos.
- g) Que o financiamento dos órgãos do Estado seja direcionado à investigação das abordagens psicossociais para o tratamento do chamado transtornos psíquicos.
- h) Estas propostas da ABRASME, marca um diferencial em direção da atenção e cuidado em saúde mental da população. Pensamos que para efetivação destas propostas, devemos unir forças, mobilizar associações de saúde e a sociedade em geral, enfim todos somos responsáveis (p.12).

Um aspecto que deve merecer destaque dentro das Políticas de Saúde Mental do Ministério de Saúde (Brasil, 2007) é o combate ao estigma à “doença mental”, através de elaboração de novos conceituais sobre a “loucura”, o sofrimento mental e seu tratamento. A proposta é a “sustentação do protagonismo e a cidadania de usuários e seus familiares, em síntese, de ‘construção de um novo lugar social para o *louco*’, certamente é uma política que fala da cultura e depende de mudanças no ambiente cultural” (Brasil, 2007, p.50).

Neste sentido, trabalhar a mudança da “mentalidade” é imprescindível para o êxito da reforma. Pode-se viabilizar vivências, que possibilitem mudanças de atitude com relação à saúde mental e o sofrimento, entre eles: os Centro de Convivência e Cultura,

iniciativas de geração e renda e trabalho. A Política de Saúde Mental, tem construído uma interface com ações do Ministério da Cultura especialmente o projeto Pontos de Cultura.(Brasil, 2007).

Encontramos experiências exitosas realizadas no Rio de Janeiro, na Paraíba e em outros estados do Brasil que podem servir de inspiração e aplicação aos profissionais da educação. Glina e Rocha (2010, p.45) realizaram a implantação de um programa de formação, resultante de uma pesquisa-intervenção que tinha como objetivo desenvolver “a capacidade de compreender e de transformar as relações entre trabalho e os processos de saúde e doença no âmbito escolar por intermédio de um diálogo que visou integrar o programa, estruturado em ciclos”. Em um primeiro momento, os professores debateram junto aos pesquisadores questões abordadas em textos científicos e relacionaram estas experiências. Depois, na segunda fase, os professores que participaram da primeira etapa tornaram-se multiplicadores e coube a eles escolher as escolas e os temas a serem debatidos. Tal programa possibilitou debater visões sobre o trabalho docente, novas percepções sobre suas vivências e sofrimentos.

Mendes e Araújo (2011) e Silva e Mendes (2012) apontam experiência relacionadas à Clínica do Trabalho, uma prática em clínica da psicodinâmica, desenvolvida com trabalhadores de vários segmentos profissionais como modelo exitoso de prevenção e promoção da saúde. A prática desenvolvida com professores foi implantada por Mendes e Araújo (2011), após comprovarem, através da ferramenta científica ITRA, que a categoria apresentava fortes indicadores de adoecimentos físicos, sociais e psíquicos e que estão diretamente relacionados ao esgotamento profissional e à falta de reconhecimento. As sessões eram em grupo e os participantes dos grupos já tinham diagnósticos dos seus sintomas pelo fato de estarem afastados das suas atividades laborais, foram diagnosticados pelas seguintes patologias: depressão, transtorno bipolar e síndrome do pânico. As autoras

definem essa clínica como a clínica das patologias, onde a atuação das resistências, resultar em longos silêncios e os sujeitos apresentam fragilidades ligadas à etiologia da doença. Ao longo das sessões, observou-se uma mudança em suas falas, “nos seus hábitos de vida e, principalmente, em sua capacidade de pensamento” (Mendes & Araújo, 2008, p.107).

Este espaço de escuta criado no Sindicato dos Professores (DF) fortaleceu a imagem do Sindicato como espaço do professor, fortaleceu a categoria profissional e deu voz ao professor para que “reumanizem a arte de educar e possibilitem dimensões constitutivas junto aos seus colegas” (Mendes & Araújo, 2008, p.105).

Vivemos em um contexto social que é influenciado por diversas mudanças no mundo do trabalho em geral, e no campo do trabalho docente em específico. Existem aqueles professores que resistem, outros que adiam e outros adequam de forma “dócil” sem questionar o *status quo*. Sabe-se que isto terá um custo emocional e que afetará sua saúde mental.

Perez (2014) enfatiza que ações sindicais em direção à saúde mental do/a trabalhador/a, vem sendo devolvidas em várias regiões do Brasil, além de Brasília (DF), cita Porto Alegre (RS), Curitiba (PR), entre outras. São ações que visam à saúde mental dos trabalhadores, com objetivo de analisar “como se dá a produção da subjetividade dos trabalhadores, bem como a relação entre saúde e adoecimento ligados ao trabalho” (Perez, 2014, p.176). Esperamos que ações pontuais de prevenção e promoção da saúde mental sejam planejadas e executadas nos sindicatos das cidades pesquisadas, afim de minimizar o sofrimento e as situações de riscos vivenciadas por professoras e professores no cotidiano de seu trabalho e evitar “distúrbios psicológicos” maiores.

Dejours (2004) propõe uma escuta coletiva dos trabalhadores em grupos que trabalhe suas vivências no cotidiano do trabalho. O encontro é realizado em grupos formados por um conjunto de trabalhadores, onde acontece um processo de reflexão e

elaboração, mobilizando um processo de mudança no trabalho ou em suas relações laborais. “A partir desse processo reflexivo sobre o próprio trabalho, o indivíduo torna-se capaz de se apropriar da sua realidade laboral, e essa apropriação permite a mobilização que impulsiona as mudanças necessárias para tornar o trabalho mais saudável” (p.17). Percebe-se que a reflexão e em seguida a ação por parte dos/das trabalhadores/as têm o poder de transformação do trabalho e podem ser uma ajuda valiosa.

Pereira et al. (2013, p.98), sugerem a criação de espaços de convivência para os professores na escola e um espaço de escuta coletiva, com o objetivo de “aprimorar as relações de trabalho pela abertura de espaços de comunicação e interlocução, rumo à ação profissional à reflexão sobre desafios e conquistas”.

Por outro lado, Dejours e Bègue (2010), preocupados com o aumento de suicídio entre trabalhadores/as, muitas das vezes não notificados, e ausência das discussões no espaço público relativas ao suicídio, menos presentes no Brasil que na França, nos alertam para a importância de estarmos atentos aos aspectos psíquicos no trabalho e situações que podem desencadear o suicídio. Embora a discussão sobre o tema no Brasil ainda seja incipiente em se tratando de suicídio no trabalho, pesquisadores brasileiros (Tavares, Montenegro & Prieto, 2004 que desenvolvem trabalhos epidemiológicos significativos e de intervenção na clínica há mais de duas décadas podem dar sua contribuição neste sentido.

Santos et al (2012) realiza pesquisas sobre a temática e sugerem intervenções pontuais como forma de prevenir as situações de suicídio no Brasil. Sznelwar, Lancman e Uchida (2010, p.10) nos lembram sobre a importância de não negar o “sofrimento patogênico”, isto é, das situações de suicídio, e ressaltam a necessidade de ruptura dessas “relações perversas e destruidoras”. Segundos os autores, diminuir os riscos no trabalho é necessário, e um ponto de partida é a reflexão e “principalmente de construir

coletivamente pontos de vista e espaços de trocas, de cooperação, que os ajudem a se apropriar do desejo de trabalhar, de mudar, de recuperar o poder de agir sobre a maneira como o trabalho é organizado, numa dinâmica que leva à emancipação” (Sznelwar et al., 2010, p.10).

Outras experiências exitosas no Brasil com mulheres relatadas por Santos, C.V.M., (2012) na área da Psicologia Clínica e Cultura (Coelho & Diniz, 2003; Diniz & Coelho, 2007; 2003; Gonçalves, 2009; Vianna, 2005; Vianna & Diniz, 2006a; 2006b; Podag, 2009; 2003) podem servir de inspiração; estas autoras destacam a intervenção grupal como um fator de proteção à saúde mental de mulheres em diferentes contextos institucionais e comunitários e espaços de trocas e reflexões e geração de ação coletiva.

Santos, C.V.M., (2012) desenvolveu uma pesquisa-intervenção sobre Gênero e Psicologia Clínica: risco e proteção na saúde mental das mulheres, na forma de atendimento grupal para investigar os fatores de risco e proteção em mulheres adultas, jovens, maduras, usuárias e funcionárias do serviço público de atenção à saúde e saúde mental em Goiânia (GO). A partir do atendimento de grupos de conversação voltados para a promoção da saúde mental das mulheres, foram construídos estudos em contextos de prevenção e tratamento (Santos, 2012).

Salienta-se a contribuição da(s) psicologia(s) através de intervenções preventivas na instituição-escola, com foco na gestão ou na formação continuada dos professores(as), na formação dos psicólogos/as da área da Psicologia Escolar. Com relação à Psicologia Clínica, espera-se ampliar a discussão sobre o papel do psicólogo clínico e sua atuação junto a estes profissionais e contemplar a pluralidade dos pensamentos afim de contribuir para a saúde mental dos professores. Vale ressaltar que trabalhar é transformar a si próprio e “uma ocasião oferecida à subjetividade de provar a si mesmo e realizar-se” (Dejours, 2012b, p.34).

Ramos (2012, p.26) aponta a importância de “promover a formação e a pesquisa intercultural e comunicacional, nomeadamente a comunicação intercultural e a comunicação em saúde junto dos diferentes profissionais que trabalham diferentes sectores, e ao nível da cooperação internacional e da ajuda humanitária”. Neste contexto, o momento é propício para a troca de saberes científicos e oportuno para que se construam ações de promoção da saúde mental dos professores em ambos países.

Teodoro (2015) em um artigo intitulado Pensar a Educação à Esquerda no (Jornal de Letras 4 a 17 de março de 2015), sugere sete propostas para um Programa do próximo Governo em Portugal; em outubro de 2015, vão realizar-se eleições legislativas e de um novo governo. Entre elas uma essencial: “a complexa situação dos professores, educadores e outros profissionais da educação e formação” (Teodoro, p.5).

Acrescenta ainda que, o governo deve: “contemplar desde a questão do laboral, descongelamento de carreiras, estabilidade profissional, concursos e salários, a formação e às condições de acesso à profissão, envolvendo novas formas de conceber a formação inicial e contínua e participação e envolvimento no combate ao insucesso escolar e elevar a qualidade das aprendizagens’ (p.6).

Rever os modelos teóricos das ciências e, particularmente, da Psicologia e da Educação é imperativo, Freud em 1930 (1976, p.38) questionava a dificuldade de ser feliz, e atribuía a três fontes: “o poder superior da natureza, a fragilidade de nossos corpos e a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade”. Tantos decênios depois de incertezas e fragilidades, ser feliz ainda é um desafio para o ser humano.

A revisão da literatura, nos apontou a presença de diferentes fatores de riscos à saúde mental e escassos de proteção, os quais podem estar presentes no trabalho docente em ambos os países (no geral) e no específico em Fortaleza e Porto. Evidenciou-se e

sugeriu-se ações, propostas e modelos de experiências exitosas que podem ser desenvolvidas na promoção da saúde mental e da cidadania dos professores. A constatação deste cenário nos mobilizou, e nos impulsionou a identificar os fatores de risco e proteção de professores e professoras de escolas públicas em Fortaleza-Ceará e na cidade do Porto-Portugal

Método

Este estudo teve como objetivo geral identificar os fatores de risco e de proteção de professoras e professores de escolas públicas dos ensinos fundamental e médio de Fortaleza (Ceará) e de Porto (Portugal) no cotidiano de seu trabalho, e as implicações em sua saúde mental. A partir da ação investigativa, desenvolveu-se a seguinte tese:

Os fatores de proteção em professoras e professores de escolas públicas estão comprometidos pelos fatores de riscos em Fortaleza (Ceará) e no Porto (Portugal).

Os objetivos específicos da pesquisa foram:

1. Descrever o perfil sócio econômico e demográfico de professoras e professores em Fortaleza (CE) e na cidade do Porto (Portugal).
2. Identificar os fatores de risco que podem comprometem a saúde mental de professoras e professores de escolas públicas de Fortaleza (CE) e da cidade do Porto (Portugal).
3. Identificar fatores de proteção em professoras e professores de escolas públicas nas escolas públicas de Fortaleza (CE) e da cidade do Porto (Portugal).

3.1. Contexto da Pesquisa

O estudo foi desenvolvido no primeiro momento em Fortaleza, capital do Ceará no período de outubro de 2011 a janeiro de 2012 e no Porto (PT) no período de setembro a dezembro de 2013. Foram aplicados dois instrumentos: o questionário sócio-demográfico e o Inventário de Trabalho e Risco de Adoecimento (ITRA). Participaram os professores do ensino fundamental e médio de escolas públicas do estado e município.

A cidade de Fortaleza está situada no Estado do Ceará e no Nordeste do Brasil com 289 anos, possui uma população de 2.452 habitantes segundo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatístico (IBGE) realizado em 2010.

A cidade do Porto está situada no noroeste de Portugal, e pertence à região Norte e sub-região do Grande Porto. Segundo a Base de Dados de Portugal Contemporâneo (PORDATA) (2011), possui 237.591 habitantes dentro de seus limites administrativos, subdividido em sete freguesias que formam um único aglomerado urbano com 1.300 000 habitantes, o que a torna a maior do noroeste peninsular.

O estudo foi desenvolvido em Fortaleza (CE) e Porto (PT) envolvendo escolas públicas e professores do ensino fundamental e médio. No Porto, esta aplicação ocorreu por ocasião do doutorado sanduíche no período de setembro a dezembro de 2013 (Anexo A). Ressalta-se que, no Questionário Sócio-demográfico foi feita uma avaliação semântica para o contexto português (Apêndice E), a partir da aplicação junto aos alunos-professores de pedagogia da Universidade do Porto, resultando na adaptação para a língua portuguesa. Também no ITRA a linguagem foi revista e foram modificadas somente duas palavras (com consulta por email à autora), não sendo necessárias mudanças significativas no Inventário.

Participantes

A amostra foi constituída de professores e professoras do ensino fundamental e médio com idades entre 26 e 60 anos, que exercem suas atividades docentes nas escolas públicas das cidades de Fortaleza (Ceará/Brasil) e na cidade do (Porto/Portugal) com variações do tempo na docência. A opção por esta faixa ampla de idade se justifica, pela necessidade de identificar as diferenças entre as gerações no que se refere às

representações e a práticas do exercício da profissão, desenvolvimento da carreira e divisão sexual do trabalho.

Foram observados os seguintes critérios de inclusão:

1. Idade de 26 a 60 anos.
2. Ambos os sexos.
3. Estar em sala de aula.
4. Docência em escola pública.
5. Ser docente no ensino fundamental (em Portugal, denominado ensino básico) e ensino médio.
6. Ter vínculo empregatício.

3.2.1 Procedimentos da Ética na Pesquisa.

O Projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, e atendeu Resolução 466/2012. Foi aprovado por meio do parecer em 11 de outubro 2012 (Nº.Id.-06-06/2012). Após as informações sobre a pesquisa, foi solicitada a anuência através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), que foi assinado em duas vias, uma para a pesquisadora e outra para os professores participantes.

3.2.2 Procedimento da Pesquisa-Escolas de Realização da Pesquisa

3.2.2.1. Fortaleza (CE) – Brasil

A instituição A é uma escola pública do estado e localizada em Fortaleza-Ceará na zona da praia mais central, denominada Vicente Pizón. Possui cursos do ensino

fundamental ao ensino médio e recebe alunos das redondezas. Desta instituição, participaram 10 professores(as). A instituição B é uma escola pública do estado e localizada em Fortaleza-Ceará, em uma área periférica localizada na Barra do Ceará, zona praiana. Possui cursos do ensino fundamental ao médio e atende os alunos(as) da área. Desta instituição participaram oito professores(as). A instituição C oferece cursos de formação de professores(as) de escolas públicas; desta instituição, participaram 13 professores(as) de escolas públicas de várias regiões de Fortaleza.

3.2.2.1. Porto – Portugal

A escola A fica localizada em um bairro do Porto, em uma zona denominada Campanha, localizada na zona oriental do concelho Porto. Possui ensino básico e médio, é uma escola pública que faz parte do sistema de agrupamentos escolares. Desta escola, participaram oito professores(as). A escola B situa-se na Quinta do Mergulhão, no perímetro urbano de Santarém-Porto. É uma escola de níveis pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos do ensino básico público e faz parte do sistema de agrupamentos escolares. Desta escola participaram cinco professores(as), embora foram distribuídos 10 instrumentos. A escola C fica a sul do distrito do Porto, umas das freguesias de Vila Nova de Gaia, e tem sua sede em Canidelo. É uma escola pública e possui pré-escolar, ensino básico e faz parte do sistema de agrupamento escolar. Desta escola, participaram oito professores(as). Ressalte-se que 35 (trinta e cinco) instrumentos foram distribuídos em cada uma das escolas, mas só retornaram o total 22 instrumentos preenchidos, eliminou-se um, por não respeitar os critérios. Por ser fim de ano (dezembro de 2013), com a realização de provas nas escolas e as festas de fim de ano, não foi possível retornar e aplicar o restante.

3.2.3. Procedimentos da Coleta de Dados.

3.2.3.1. Fortaleza

Em um primeiro momento, a pesquisadora fez contato com o sindicato via e-mail e conseguiu a autorização para fazer a pesquisa sobre as escolas para identificar os/as professores(as) nos arquivos do sindicato. (Apêndice C). Após a autorização do Presidente do Sindicato, a pesquisadora dirigiu-se ao Sindicato e foi encaminhada à pessoa responsável que iria mediar o contato com as escolas. A pesquisadora recebeu a lista das escolas e juntamente com o mediador do sindicato, escolheu as escolas pelo critério de localização das regiões, foram escolhidas duas em regiões de praia equidistantes e uma em região periférica mais central. Em seguida, o Sindicato e Associação dos Professores de Fortaleza expediu uma carta de apresentação à Direção das três escolas eleitas, apresentando a pesquisadora e explicando o objetivo da pesquisa e sua relevância para a categoria. Logo depois, a pesquisadora fez contato com as escolas por telefone e agendou a visita para conversar com os professores sobre a pesquisa.

A pesquisadora dirigiu-se às escolas, explicou o objetivo da pesquisa aos professores e, após a concordância, assinaram o TCLE e foram aplicados os instrumentos. A Coordenadora Pedagógico, ficou encarregada de recolher o material e entregar para à pesquisadora. Após a data marcada, a pesquisadora voltou às escolas e recebeu o material no total e 35 professores respondentes.

3.2.3.2. *Porto*

No Porto, a pesquisadora teve informações sobre o Sindicato do Porto Norte, por professores estudantes na Universidade do Porto. Então foi feito um contato por telefone e enviado via e-mail o projeto de pesquisa para que fosse examinado e emitida a autorização. Após os trâmites burocráticos, o Sindicato aprovou a entrada da pesquisadora no Sindicato e designou a pessoa que ia acompanhá-la no processo de identificação das escolas e dos professores. Após a identificação das escolas, pelo mesmo critério realizado no Brasil, localização em áreas diversificadas, foram escolhidas três escolas, duas no Porto e uma em Gaia. Foi feito contato com os gestores das escolas por e-mail, e enviado o Projeto de Pesquisa, e após aprovação foi marcada a visita às escolas. A pesquisadora foi às escolas e, após contato com o Diretor, foi apresentada aos professores e explicado o objetivo da pesquisa e procedimentos. Após a concordância dos professores e assinatura do TCLE, foram aplicados os instrumentos. Foi dado um tempo de quinze 15 a 20 dias para a devolução, os professores-mediadores se encarregaram de recolher o material e devolver à pesquisadora no dia marcado. Decorrido o tempo marcado, a pesquisadora voltou às escolas e recolheu o material das mãos dos professores-mediadores em um total de 21 instrumentos

Ambos os sindicatos colaboraram prontamente no processo de escola e encaminhamento às escolas, atendendo a pesquisadora de acordo com suas necessidades. Também nas escolas pesquisadas, não houve nenhuma restrição, impedimentos e todo processo se desenvolveu normalmente em ambos os países. A pesquisadora deixou claro em ambos os contextos que a participação era voluntária e não tinham nenhuma relação com os Sindicatos.

3.2.4 Tipo de Amostragem.

A amostra foi obtida por conveniência, devido à facilidade de acesso a ambos os Sindicatos de Professores das cidades de Fortaleza- Brasil e do Porto-Portugal. Foi levada em conta a localização geográfica das escolas, ou seja, estas deveriam estar localizadas em pontos equidistantes em ambas as cidades. O objetivo foi abarcar as vivências docentes no cotidiano de diferentes contextos socioculturais.

A amostra foi composta de 31 professores de escolas públicas de Fortaleza-Ceará e 21 professores de Porto (Portugal) do ensino fundamental e médio, após a seleção das escolas.

3.2.5 Instrumentos

Foram utilizados dois instrumentos: um Questionário sóciodemográfico, elaborado pela pesquisadora, com questões fechadas e algumas abertas (Apêndices C e D) e composto por seis eixos: a) identificação do perfil socioeconômico e demográfico; b) experiência profissional; c) vida doméstica; d) autocuidado; e) recreação, lazer; e f) satisfação construído pela pesquisadora. No item experiência profissional, foram destacadas algumas categorias entre elas: violência, onde os participantes poderiam escolher entre cinco opções: péssimo, ruim, regular, bom e excelente. Também na categoria vida doméstica, nos itens: relacionamento com o filho, vida afetiva com o marido, vida social e vida sexual, os participantes deveriam indicar as cinco opções: péssimo, ruim, regular, bom e excelente. Na categoria graus de satisfação nas diversas áreas apontadas (trabalho, vida conjugal, função como pai e mãe, família extensa, amigos,

colegas de trabalho), também os participantes poderiam eleger umas das cinco opções já descritas.

O outro instrumento foi o Inventário de Trabalho e Risco de Adoecimento (ITRA) (Apêndice E). O instrumento ITRA foi validado por Mendes et al. (2007) e, visa investigar o trabalho e os riscos de adoecimento por ele provocado em termos de representação do contexto do trabalho. O instrumento é composto por quatro escalas cujo objetivo é de avaliação dos seguintes indicadores: a) avaliação do contexto – discorre sobre as representações dos trabalhadores sobre as condições, a organização e as relações sócio-profissionais; b) avaliação das exigências – descreve as representações dos trabalhadores quanto ao custo físico, cognitivo e emocional do trabalho; c) avaliação do sentido do trabalho – discorre sobre as representações quanto às vivências de prazer e sofrimento no trabalho; e d) avaliação dos efeitos do trabalho – indica as representações quanto às consequências do trabalho relacionadas aos danos físicos e psicossociais (Freitas, 2006). O instrumento foi validado pelos autores supracitados com 3.385 trabalhadores de empresas públicas federais do Distrito Federal (DF), onde se evidenciou o seguinte perfil: “sexo feminino (64,2%), masculino (35,1%) ensino médio completo (38%), idade média de 36 anos, exercendo cargos técnicos 71,1 e administrativos (38%), com 5 anos de tempo de serviço (46,3%) e com mais de 5 anos (52,6%)” (Freitas, 2006, pp.124-125).

Mendes e Araújo (2011, p.104) esclarecem que, em 2008, a partir de diversas “ações integradas e interdependentes voltadas para a prevenção da saúde dos professores”, foi realizada uma pesquisa regional por meio da aplicação do ITRA. O proposto da pesquisa foi investigar a “inter-relação das condições de trabalho dos professores e os indicadores de adoecimento da categorial profissional” (Mendes & Araújo, p.104). Esta pesquisa fez o levantamento “de variáveis do contexto do trabalho que atuam na gênese das patologias, tendo como unidades de análise as condições, a organização, e as relações

sociais de trabalho, os indicadores de prazer e sofrimento, e os danos físicos e psicossociais” (Mendes & Araújo, p.104). Evidenciou que os professores, “apresentam fortes indicadores de adoecimentos físicos, sociais e psíquicos, que estão diretamente relacionados ao esgotamento profissional e à falta de reconhecimento” (p.104). Tata-se de um instrumento quantitativo e os autores sugerem incluir abordagens qualitativas.

Descrevemos brevemente como são compostas as escalas do ITRA. A primeira escala, denominada Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho, é composta por três fatores: organização do trabalho, condições de trabalho e relações sócio-profissionais, com *eigen values* de 1,5, variância total de 38,46%, KMO de 0,93 e cargas fatoriais acima de 0,30. Os alfas de *cronbach* foram acima de 0,75. Os itens são avaliados por meio de uma escala de frequência de cinco pontos, com itens negativos, cujo escore fatorial é obtido por meio da média entre os itens. Sua análise deve ser feita a partir de três níveis que consideram o ponto médio e desvios-padrão em relação ao ponto médio. Essa classificação envolve os níveis grave (escore fatorial acima de 3,7), moderado ou crítico (escores entre 2,3 e 3,69) e positivo ou satisfatório (escore abaixo de 2,3).

De acordo com os autores Mendes et al. (2007), a primeira escala, Escala de Custo Humano do Trabalho, é composta por três fatores: custo físico, custo cognitivo e custo afetivo. Seus itens são avaliados por meio de uma escala por níveis de exigência dos indicadores de custo humano do trabalho, de cinco pontos, com itens negativos, cujo escore fatorial é obtido por meio da média entre os itens. A análise foi feita a partir de três níveis que consideram o ponto médio e desvios-padrão em relação ao ponto médio. Essa classificação envolve os níveis graves (escore fatorial acima de 3,7), moderado ou crítico (escores entre 2,3 e 3,69) e positivo ou satisfatório (escore abaixo de 2,3).

A segunda, Escala de Indicadores de Prazer e Sofrimento no Trabalho, é composta por quatro fatores: realização profissional, liberdade de expressão, falta de reconhecimento

e falta de liberdade de expressão. É uma escala composta por sete pontos, cujo objetivo é avaliar nos últimos seis meses, a ocorrência (uma vez, duas vezes, etc.) dos indicadores de prazer e sofrimento no trabalho. O escore fatorial também foi obtido por meio da média entre os itens. Sua análise deve ser feita a partir de três níveis que consideram o ponto médio e desvios-padrão em relação ao ponto médio. A análise dos itens de prazer ocorre de forma oposta aos itens de sofrimento. Para os indicadores de prazer, essa classificação envolve os níveis de positivo, satisfatório (escore fatorial acima de 4,0), moderado ou crítico (escores entre 2,1 e 3,9) e avaliação para raramente, grave (escore abaixo de 2,0) (Mendes & Ferreira, 2007).

A quarta escala, denominada Escala de Avaliação de Danos Relacionados ao Trabalho, é composta por três fatores: danos físicos, danos psicológicos e danos sociais. Composta de sete pontos, cujo objetivo é avaliar, nos últimos três meses, a ocorrência (uma vez, duas vezes, etc.) dos indicadores de danos provocados pelo trabalho. Sua análise deve ser feita a partir de quatro níveis que consideram o ponto médio e desvios-padrão em relação ao ponto médio. Para os indicadores de dano, essa classificação envolve os níveis de avaliação mais negativa (escore fatorial acima de 4,1), avaliação mais grave (entre 3,1 e 4,0), moderado ou crítico (escores entre 2,0 e 3,0) e avaliação mais positiva, suportável (escore abaixo de 1,9) (Mendes & Ferreira, 2007).

Com relação ao uso de questionários, lembramos que Coutinho e Cunha (2004) e Moura e Ferreira (2005) apontam-os como uma técnica de coleta de dados valiosa, pois gera informações sobre vários campos do tema a ser estudado.

Moura e Ferreira (2005, p.70) ressaltam a importância dos questionários na reunião de informações sobre as “percepções, crenças e opiniões dos indivíduos a respeito de si mesmos e dos objetos, pessoas e eventos presentes em seu meio.” Apontam que, os questionários são criticados em alguns aspectos, sobretudo, em relação “à desejabilidade

social, isto é, as pessoas darem respostas que não correspondem efetivamente à opinião delas, mas que estão de acordo com as convenções e normas sociais” (p.77). Pensamos que, esse um risco que pode estar presente em toda pesquisa de dados e o registro desta percepções tem seu valor para a ciência.

3.2.6. Procedimentos da Análise Estatística dos Dados.

Os dados foram organizados em tabelas e calcularam-se as medidas, as médias e o desvio padrão de todas as características sócio-demográficas de ambos de Fortaleza (CE) e da cidade do Porto (PT). Analisaram-se as associações entre as variáveis do ITRA e as características sóciodemográficas por meio dos testes não-paramétricos de Qui – Quadrado e de Fisher-Freeman – Halton. Consideraram-se como estatisticamente significantes as análises inferenciais com $p < 0,05$. Os dados foram processados no SPSS 20.0 licenças nº 10101131007. Os dados do Questionário Sócio Demográfico e do ITRA foram introduzidos numa base de dados no Programa Excel e codificados.

Os resultados foram apresentados por meio de gráficos e tabelas, e descritos em nível das porcentagens, por itens e fatores. Foram realizadas associações entre as categorias do ITRA e os dados sócio-demográficas, por meio de análise quantitativa e comparação com os fatores do ITRA.

O ITRA foi analisado segundo sugerem os autores Mendes et al. (2007) com base nos estudos da psicodinâmica do trabalho, e por meio de uma discussão comparando e confrontando todos os resultados das quatro escalas, numa perspectiva dialética. Foram identificados os fatores positivos e negativos dos riscos e, fatores de proteção, reflexo da dinâmica daquela situação de trabalho investigada. Mendes et al. (2007) chamam a atenção sobre a opção da metodologia usada que não exclui as entrevistas, recurso técnico mais

coerente com a psicodinâmica. Embora consideremos a recomendação dos autores pertinente, e não tenhamos usado outros procedimentos sugeridos pelos autores, realizamos confrontando os dados quantitativos, intercalados com os estudos teóricos e as vivências das autoras.

4. Resultados e Discussão

Os dados foram processados no SPSS, versão 20.0, licença nº 10101131007, sendo organizados em tabelas simples e cruzadas. Foram realizadas análises de associação entre o ITRA e as variáveis sóciodemográficas pelos testes de qui-quadrado e razão da verossimilhança. As análises com $p < 0,05$ foram consideradas como estatisticamente significantes. Seguem os dados finais das tabelas dos instrumentos aplicados e a análise e discussão dos resultados.

Tabela 1 – Distribuição do número de professores em relação às características sócio-demográficas e de trabalho docente

Categorias	Fortaleza		Porto		P
	N	%	N	%	
Sexo					0,645
Masculino	13	41,9	7	31,8	
Feminino	18	58,1	15	68,2	
Faixa etária					0,007
26 – 39	15	50	2	9,5	
40 – 61	15	50	19	90,5	
Estado civil					0,932
Casado	21	67,7	16	72,7	
Não casado	10	32,3	6	27,3	
Número de filhos					0,051
0	14	45,2	2	10	
1	8	25,8	9	45	
2	6	19,4	7	35	
3	3	9,7	2	10	
Escolaridade					0,003
Graduação	9	30	15	72,7	
Especialização	19	63,3	2	9,2	
MS/Doutorado	2	6,7	4	18,2	
Tempo de serviço/cargo					0,011
1-10	15	50	2	11,1	
11-34	15	50	16	88,9	
Tipo de transporte					0,394
Ônibus	8	25,8	5	22,7	
Carro próprio	17	54,8	9	40,9	
Outros tipos de trans.	6	19,4	8	36,4	
Tempo de profissão					0,016
2-20	26	83,9	9	47,4	
21-35	5	16,1	10	52,6	
Carga horária fixa					0,990
12-40	25	80,6	20	100	
41-200	6	19,4	0	0	
Carga horária extra					0,519
Sim	22	71	18	81,8	
Não	9	29	4	18,2	
Tempo de atividade gasto em casa					0,007
1-9	19	70,4	6	27,3	
10-40	8	29,6	16	72,7	

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 1, em relação ao sexo, não houve diferenças significativas (0,05) entre os professores de Fortaleza e do Porto, em função do valor da significância superior (p.0,645). Estes resultados não correspondem à literatura estudada no Brasil (Codo & Batista, 2006; Gatti & Barreto, 2009; IBGE, 2004; Siqueira, 2003; TALIS, ; Viana, 2013; UNESCO, 2004;) onde se constatou que existem mais mulheres do que homens na docência.

Em Portugal também existem estudos (Almeida, 2013; Rabelo, 2010a; Silva, 2009), que apontam para uma preponderância do sexo feminino e uma “feminização do ensino” principalmente no ensino básico. Contudo, observa-se uma tendência na últimas décadas de um aumento de professores homens no ensino médio, dada à crise econômica e financeira que atinge o país, com menos emprego para os homens segundo dados do Relatório Social Nacional (2014).

Outros estudos no Brasil, apontam para uma possível “desfeminização do sexo”, evidenciando um novo perfil dos professores nos 2º e 3º ciclos do ensino médio de acordo com a literatura pesquisada no Brasil (Codo & Batista, 1999/2006; Carvalho, 1999; Eugênio, 2008; Gatti & Barreto, 2009; Rabeloa, 2010, Rosa, 2012).

Rabelo (2010a) realizou um estudo comparativo no Brasil (Rio de Janeiro) e em Portugal (Aveiro) com professores homens nas séries iniciais, elencando os motivos que os levaram a essa escolha. O autor concluiu que poucos dos professores pesquisados escolheram a profissão por fatores extrínsecos ou por falta de opção. A pesquisa revelou ainda que os fatores intrínsecos e extrínsecos poderiam estar associados, “ou seja, uma motivação não exclui a outra, sendo possível gostar da profissão, conhecendo a realidade” (p.293). Entretanto, constatou-se um mal-estar nesses professores por estarem em uma profissão “feminizada”, desvalorizada, com baixa remuneração (um homem tem que sustentar a família), dificuldade de ascensão profissional e sem apoio social. Ressalta-se

ainda de acordo com Silva (2009, p.123) que, os professores são um grupo profissional “altamente feminizado, com status sócio-econômico médio/baixo, como expõem alguns investigadores”.

Na categoria relativa à idade, constata-se que os professores de Fortaleza e do Porto se distribuíram diferentemente nas duas faixas de idade, havendo uma diferença significativa entre os professores das duas cidades (0,007). Em nível das porcentagens, os professores do Porto apresentaram uma maior porcentagem (90,5%) na faixa de 40 a 61 anos de idade, e os brasileiros em faixa mais nova. Com relação aos professores brasileiros, em nível nacional, os resultados encontrados corroboram com os estudos realizados. (Gatti & Barreto, 2009; Gatti et al., 2011).

Estes autores apontam um perfil do professor brasileiro mais jovem (entre 29 e 46 anos), sendo que estes estão na educação básica e os demais no nível médio. Os autores consideram esse aspecto importante, pois pode indicar a condição etária de renovação dos quadros docentes, de aceitação de novas concepções pedagógicas, de maior ou menor experiência, entre outras. Destaca-se que “a concentração de docentes em atividade em sala de aula até 45 anos pode estar relacionada a uma aposentadoria ‘precoce’ ou ainda a situações de abandono da profissão” (Gatti et al., 2011, p.48). Este dado é preocupante, dado ao fato que, a profissão docente foi considerada pelos estudos como uma profissão precarizada e que enfrenta muitos desafios hoje, caso não se invista nos professores, existe uma tendência a extinção.

No caso dos professores do Porto, observamos que eles se mantêm no exercício da profissão por mais tempo (considerando as proporções), o que pode ser mais desgastante para estes professores e afetar sua saúde física e mental.

Contudo, dados da OCDE (2014) apontam que, com o passar dos anos, os professores recebem alguns benefícios na carreira docente, como, por exemplo, diminuição

da carga horária de trabalho e melhores salários. Presumimos que, esses “incentivos” podem favorecer a permanência deles na profissão docente. Entretanto, o desenvolvimento do seu ofício por muito anos, mesmo com os benefícios citados, pode acarretar riscos, principalmente quando associados a outros fatores, como a crise econômica e políticas de educação neoliberais (Benavente et al., 2015; Formosinho, 2009; 2015).

Embora os professores brasileiros também melhorem seus salários ao longo dos anos, não existe uma redução de sua carga horária, incentivos ou benefícios que possam dar mais satisfação no trabalho e realização profissional. (Gatti & Barretto, 2009; Gatti et al., 2011).

Com relação ao estado civil, não existe diferença significativa entre os professores (0,932) de ambas cidades. Em relação aos professores de Fortaleza, o fato dos professores serem mais jovens nos conduziu à uma expectativa de que houvesse uma proporção maior de solteiros, o que não confirmou neste estudo. Estes resultados corroboram com a literatura estudada para ambos os professores em nível nacional no Brasil (Gatti & Barreto et al, 2009; Gatti et al, 2011; IBGE, 2009) e em Portugal (OCDE, 2014; INE, 2011).

Com relação ao número de filhos, não houve diferença significativa (0,051) entre os professores de Fortaleza do Porto. Ao compararmos o número de filhos entre os professores de Fortaleza e do Porto, observa-se uma tendência dos professores de Fortaleza a terem menos filhos. Contudo, essa diferença aproxima mas não é estatisticamente significativa.

Vale ressaltar que no Brasil, muitos casais trabalham em tempo integral e os casais que tem filhos, tentam conciliar os cuidados com os filhos, com casa e com a vida laboral (Bittar, 2007; Sutter & Bucher-Maluschke, 2008; Borsa & Nunes, 2011). Embora a cultura ainda determine que as mulheres devem conciliar a vida do trabalho com a vida doméstica com mais frequência do que os homens (Antunes, 2005; Brito et al., 2012).

Também em Portugal, existe a mesma situação, e os casais se dividem entre as situações de trabalho, com a família e obrigações domésticas. (Matias et al., 2011; Pedroso & Branco, 2008; Benavente et al., 2015). As mudanças nas relações familiares mostram que as denominadas famílias duplas-emprego, modelo mais frequente português, tentam conciliar os seus múltiplos papéis e o modo como se posicionam face à decisão de ter um (outro) filho.

Pedroso e Branco (2011) esclarecem que as mudanças são observadas nas tentativas de uma “igualdade de simetria” dos papéis familiares, de democracia nas decisões familiares e de investimento das mulheres em sua carreira profissional, juntamente à individualização das relações familiares e à centralidade afetiva das crianças. Contudo, dados do INE (2011) apontam que, em Portugal, não existe ainda um equilíbrio e um consenso entre os casais sobre a conciliação entre a vida profissional e a vida familiar. As mulheres se esforçam mais para conciliar a carreira, o trabalho e os cuidados de quem precisa de proteção. De acordo com o INE (2011),

somente 8,6% das pessoas reduziram o horário de trabalho para dar assistência aos filhos, ou seja, 13,2% das mulheres e 3,85% dos homens em iguais circunstâncias (indivíduos com idades entre 15 e 64 anos, com pelo menos um filho, ou filho do conjugue/companheiro/a com menos de 8 anos, a residir no agregado familiar) (p.55).

Pesquisas do IBGE (2010-2012) e do IPEA (2010) constataam mudanças estruturais e nos arranjos familiares no Brasil, seja em relação ao escasso número de filhos ou à ausência de filhos, visto que muitos casais têm optado por se estabelecer no mercado de trabalho antes de ter filhos. As famílias monoparentais e unipessoais ganham importância. Em quase todos os modelos, as mulheres são identificadas como as principais responsáveis pela família. O que corrobora com os resultados encontrados em nosso estudo.

A articulação, gênero, trabalho e saúde é indispensável para avaliar os aspectos do trabalho profissional e do trabalho doméstico, e contribui para identificar a realidade das mulheres trabalhadoras. Os estudos (Araújo et al., 2006; Antunes (2005) sugerem que é preciso considerar o tipo de atividade das mulheres, suas ocupações, as características do seu trabalho e as atribuições e responsabilidades que elas têm na família e no trabalho.

Na categoria escolaridade, os dados apontam que não houve uma diferença significativa ($p=0,003$) entre os professores do Porto e os professores de Fortaleza. Contudo, em nível das porcentagens, os professores do Porto têm uma maior formação superior nos níveis de mestrado e doutorado, enquanto que os professores de Fortaleza tem uma maior porcentagem em cursos de especialização.

Em ambos países, no contexto nacional, e segunda nossa experiência junto aos professores de Fortaleza, observamos que, existe um alto nível exigência focada na formação dos professores desse sua formação inicial e a especializada. Por outro lado, estudiosos no Brasil (Assunção & Oliveira, 2004, Lüdke & Boing, 2004) e em Portugal (Almeida, 2013, Abrunhosa, 2008; Nóvoa, 1995; OCDE, 2014) apontam que a formação continuada do docente pode oferecer competências necessárias para o enfrentamento das situações inusitadas na escola como mediação de conflitos em situações de violência, comportamentos inadequados em sala de aula, problemas familiares entre outros, e podem contribuir para para diminuir as situações de angústia e sofrimento.

Concordamos com os autores, e apontamos que uma formação adequada e contínua, poderá facilitar o enfrentamento das novas diretrizes da educação, programas de ensino e aprendizagem e o cotidiano diverso das escolas públicas de Fortaleza e do Porto. Também oferecer mais segurança no desenvolvimento do trabalho de qualidade e diminuir os níveis de angústia e os riscos para a saúde mental.

Na categoria tempo de serviço e tempo de profissão, os dados apontam que houve diferença significativa (0,011; 0,016) entre os professores da amostra. As porcentagens apontaram que, os professores do Porto têm mais tempo de serviço e profissão, o que pode está relacionado a maior idade.

Todavia, de acordo com de Almeida (2013) a profissão docente em Portugal é considerada uma profissão permanentemente deficitária em muitos aspectos, o que pode comprometer a saúde geral. Enfatiza: “ser professor constitui em si mesmo um fator de risco para alterações em diversos domínios de sua vida” (Almeida, 2013, p.4). Outros estudos em Portugal (Abrunhosa, 2008; Almeida, 2013; Benavente et al., 2015; Nóvoa, 1995;), apontam a profissão docente em Portugal (em nível nacional), está sob pressão e os professores têm tido conflitos, responsabilidades além do seu ofício, e uma multiplicidade de incumbências.

Em relação às horas extras gastas com atividades da escola, não existe diferença significativa (0,007) entre os professores das duas cidades pesquisada, ambos possuem elevada carga horaria extra. Esta categoria é considerada muito importante pelo estudos realizados pois, pode oferecer riscos para professores como: estresse, cansaço e exaustão.

Com relação ao tempo gasto em casa com tarefas da escola, não se constatou uma diferença significativa (0,007), entre os professores das cidades pesquisadas. Entretanto, o professor do Porto, em nível de porcentagem (72,7%), apresentou uma maior gasto de horas em casa, com as tarefas da escola do que os professores de Fortaleza (29,6%), o que pode comprometer sua relações com a família, atividades sociais e pessoais e afetar seu bem estar.

Neste sentido, os dados da literatura apontam que o volume do trabalho dos professores de Portugal é superior à média da OCDE, mas são possíveis reduções

significativas de tempo de trabalho para a maioria dos professores a partir de 50 anos de idade”. (OCDE,c, 2014, p.4). Esclarece que, com relação:

à carga horária semanal da componente letiva em Portugal, ela diminui progressivamente para os docentes do ensino básico (segundo ciclo), 3º ciclo do ensino básico e docentes de alunos com necessidades educativas especiais, a partir dos 50 anos de idade até chegar a um máximo de 8 horas de aula aos 60 anos de idade (p. 10).

Contudo, como essas reduções na carga horária semanal só acontecem a partir de uma certa faixa etária, os anos de trabalho vivenciados em escolas públicas em contextos diferenciados e complexos, já foram prejudiciais à saúde daqueles professores.

Ressalta-se a importância de compararmos as duas realidades pesquisadas, na discussão das dificuldades e empecilhos para realização do seu trabalho, assim como também nas estratégias de enfrentamento no cotidiano do trabalho. Respeitadas as características de cada realidade, aspectos socioeconômicos e educacionais. (Lüdke e Boing, 2006; Rabelo, 2013; Nóvoa, 2013; Oliveira, 2009; Ramos, 2012; Souza, 2009; Souza, Castro & Rothes, 2013).

Nossa proposta é mobilizar todos os setores da sociedade, sindicatos e conselhos com vistas à prevenção e promoção da saúde mental dos professores de Fortaleza, e do Porto. Sugerimos que a profissão docente seja pauta de discussão permanente das áreas de interesse, e que se dê a atenção devida aos professores pelo seu grau de importância na formação dos cidadãos e desenvolvimento dos países.

Tabela 2 – Distribuição do número de professores em relação aos fatores de risco e à proteção à saúde mental na escola –violência

Categorias	Fortaleza		Porto		p
	N	%	N	%	
Segurança na escola					0,005
Insegura	9	31	-	-	
Pouco segura	13	44,8	3	14,3	
Segura	7	24,1	13	61,9	
Violência em sala de aula					
Nº de vezes de registro de violência					0,445
Nenhuma	11	44	12	63,2	
1-4	7	28	3	13,3	
5 ou mais	7	25	4	21,1	
Violência no recreio					0,510
Nenhuma	7	35	8	53,3	
1 a 4	5	25	2	13,3	
5 ou mais	8	40,5	5	33,3	
Violência na secretaria					0,999
Nenhuma	21	87,5	16	94,	
1 a 4	2	8,2	1	5,9	
5 ou mais	1	4,2	1	-	
Violência em outro local da escola					0,151
Nenhuma	9	39,1	11	68,8	
1 a 4	9	39,1	2	12,5	
5 ou mais	5	21,7	3	18,8	
Pessoas sofrem violência					
Aluno(a)					0,198
Sim	25	92,6	14	77,8	
Não	2	7,4	4	22,2	
Professor(a)					0,127
Sim	18	69,2	8	44,4	
Não	8	30,8	10	55,6	
Diretor(a)					0,027
Sim	11	45,8	1	7,7	
Não	13	54,2	12	92,3	
Funcionários(as)					0,739
Sim	14	58,3	11	68,8	
Não	10	41,7	5	31,8	
Outros					0,999
Sim	9	42,9	4	40	
Não	12	57,1	6	60	
Bullying					0,518
Sim	20	66,7	15	78,9	
Não	10	33,3	4	21,1	

De acordo com os dados apresentados na Tabela 2, não constatou-se diferenças significativa nas diversas categorias de violência. Apenas para as categorias; *segurança na escola e violência contra o Diretor*, observou-se uma diferença significativa entre os professores estudados. Contudo, em nível das proporções, os professores de Fortaleza apresentaram proporções (44,8%) maiores do que seus colegas do Porto (14,3%), com relação à *pouca segurança na escola*. Enquanto que, com relação ao item escola segura, a porcentagem dos professores do Porto foi bem maior (61,9%) se comparado aos colegas de Fortaleza (24,1%). Vale ressaltar, que as porcentagens dos professores do Porto apontaram uma maior porcentagem (92,3%) de Não violência contra o Diretor. Diante destes resultados, percebe-se que os professores do Porto, apresentam dados mais positivos nos dois itens de *segurança-presença de não-violência*.

Estes dados estão em consonância com a literatura consultada do Brasil (Assunção & Oliveira, 2009; Mazon et al, 2008; Nogueira et al., 2010). As escolas públicas brasileiras, e particularmente as de Fortaleza, muitas delas estão situadas em áreas de vulnerabilidade, sujeitas à ocorrências de violências dentro e fora delas. A existência de projeto pontuais de prevenção nas escolas com vistas ao fenômeno da violência e que atenda a diversidade da população escolar e do entorno são pouco significativos, diante da dimensão desta.

No caso dos professores do Porto, uma possível explicação para se sentirem seguros, é que a grande maioria das escolas (inclusive as escolas pesquisadas) são agrupadas em um só local. Nestes agrupamentos, são desenvolvidos políticas preventivas de intervenção precoce visando o sucesso educativo dos alunos, que contempla também as situações das famílias situadas em faixas desfavorecidas de extrema pobreza e/ ou desajustadas de acordo com a literatura.(Relatório Social e Nacional de Portugal, 2014).

Por outro lado, observa-se que, nas escolas do Porto, mesmo desenvolvendo projetos preventivos, a presença de alunos imigrantes e minorias sociais, aliada à crise econômica e financeira que atingiu o país, requerem uma atenção especial dos professores e intervenções variadas. Presume-se que, a diferença da amostra observada nas tabelas, pode-se ser atribuída a não resposta de alguns professores em ambas as cidades.

Tabela 3 – Distribuição do número de professores em relação à vida doméstica

Categorias	Fortaleza		Porto		p
	N	%	N	%	
Horas gastas em atividades domésticas					0,898
Até 3 horas	18	72	14	66,7	
4 ou mais horas	7	28	7	33,3	
Horas com o(a) esposo(a)/companheiro(a)					0,334
Até 3 horas	11	52,5	6	33,3	
4 ou mais	10	47,6	12	66,7	
Horas com os filhos					0,490
Até 3 horas	11	64,7	8	47,1	
4 ou mais	6	35,3	9	53,9	
Sentimentos em relação aos filhos					0,311
Péssimo	0	-	1	5,9	
Ruim	3	18,8	0	-	
Regular	4	25	5	29,4	
Excelente	9	56,3	11	64,7	
Vida afetiva com esposo/companheiro					0,333
Péssimo	2	8,3	0	-	
Regular	7	29,2	0	-	
Bom	6	25	5	31,3	
Excelente	9	37,5	11	68,8	
Vida social					0,101
Péssimo	1	3,3	0	-	
Ruim	6	20	2	10	
Regular	13	43,0	4	20	
Bom	4	13,3	8	40	
Excelente	6	20	6	30	
Vida sexual					0,264
Péssimo	1	3,7	1	5	
Ruim	1	3,7	0	-	
Regular	10	37	3	15	
Bom	9	33,3	7	35	
Excelente	6	22,2	9	45	

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 3, na categoria horas gastas em atividades domésticas, não existe diferença significativa (0,898) entre as respostas de

ambos os professores. Ambos dedicam horas em casa para atividades domésticas, além da jornada de trabalho na escola, e horas extras de atividades escolares realizadas em casa. Neste sentido, presume-se que estas atividades extras realizadas em casa, podem comprometer outras situações do seu cotidiano, ou seja; o tempo com os filhos, o(a) esposo(a)/companheiro(a) e as atividades sociais e pessoais. Esses resultados coadunam com estudos realizados no Brasil e Portugal. (Antunes, 2005; Brito et al., 2012; IPEA, 2010; IBGE, 2010; INE, 2011).

Quando comparamos a categoria horas gastas em atividades domésticas, com a categoria horas gastas com tarefas escolares em casa, Observa-se que, o tempo de ficar com os filhos e o (a) esposo (a)/companheiro (a) também pode ser comprometido para os professores de ambas as cidades. Contudo, os professores do Porto, como já vimos, gastam mais tempo com tarefas da escola em casa, do que os professores de Fortaleza, o que pode ter mais comprometimento na saúde mental daqueles professores.

Quanto ao número de horas que os professores ficam como o (a) esposo (a) companheiro (a), conclui-se que, não existe diferenças significativas (0,334) entre os professores de ambas as cidades. Entretanto, os professores do Porto em nível de porcentagens, ficam mais horas com o/ esposo/a e companheiro/a do que os professores de Fortaleza. Esses dados nos conduzem a levantar a hipótese de que, os professores do Porto privilegiam mais essas relações, e conseguem administrar melhor os tempos de trabalho e vida doméstica. Todavia, este resultado merece uma investigação mais profunda juntos aos professores do Porto, no sentido de explorar como realizam a administração do seu tempo de trabalho e tempo doméstico.

Em relação às horas que os professores ficam com os filhos, como aponta os resultados, não existe diferença significativa (0,490) entre os professores de Fortaleza e do Porto. Entretanto, percebe-se pelas porcentagens (64,7%) dos professores de Fortaleza,

situada na faixa de 3 horas, ou seja, estes ficam um menor tempo com os filhos do que os professores do Porto, os quais, apresentam porcentagens (53,9%) situadas na faixa de 4 horas ou mais. Pensamos que essa situação pode ser geradora de angústia e culpa para os professores de Fortaleza, já que eles cuidam dos filhos das outras pessoas, mas não têm tempo para os seus, o que pode se constituir em um risco na saúde mental desses profissionais como aponta estudos (Mendes & Araújo, 2008/2011; Pereira 2011/et al. 2013). Por outro lado, os professores do Porto, podem se sentir menos culpabilizados com relação a esta situação, já que estes dedicam mais horas aos filhos e, também podem se sentirem mais realizados como pai e mãe.

Quanto ao modo como os professores se sentem em relação aos filhos, não constatou-se nenhuma diferença significativa (0,314) entre os professores de Fortaleza e do Porto. E, com relação, às porcentagens dos professores de Fortaleza, percebe-se uma variabilidade nos três níveis de respostas, o que pode revelar uma certa instabilidade nesta categoria nestes professores. Enquanto que, as respostas dos professores do Porto são menos instáveis, e se situam no nível excelente, com relação ao sentimento de afeto em relação aos filhos. Este resultado dos professores do Porto, se comparado com: horas que fica com os filhos, horas que fica com o marido, em nível de porcentagens, pode significar uma maior investimento afetivo destes professores na área familiar, e, mais gratificação nestas relações. O que pode ser considerados uma fator de proteção para estes professores.

Quanto ao modo como os professores se sentem em relação à vida afetiva com o (a) esposo (a)/ companheiro (a), os dados apontam que não houve diferença significativa (0,333) entre os professores de Fortaleza e do Porto. Já em nível das porcentagens, os professores do Porto apresentaram níveis bom e excelente nesta categoria. Ou seja, a presença de satisfação e gratificação na área afetiva do casal, podem ser dimensões

relevantes que dão outro sentido à vida dos professores do Porto e funcionar como fator de proteção.

Enquanto que, os professores de Fortaleza apresentam um nível de sentimento afetivo mais baixo em relação ao(à) esposo(a)/companheiro(a). E, quando verificamos os sentimentos em relação aos filhos, os professores de Fortaleza também apresentam um nível mais baixo do que os professores do Porto. O que, pode evidenciar uma menor satisfação e gratificação na área familiar se comparados aos professores do Porto. Contudo, este dado merece investigação mais profunda e pode ser tema de futuras pesquisas.

Quanto ao modo como os professores se sentem em relação a sua vida social, os dados também demonstraram que não existe diferença significativa (0,101) entre as respostas dos professores de ambas as cidades. Contudo, em relação às porcentagens, os professores do Porto, estes se sentem mais satisfeitos com sua vida social do que os professores de Fortaleza. E, quando comparamos esses resultados com os dados da vida doméstica, sentimento em relação ao filho e ao(à) esposo(a) companheiro(a), também verificamos que os níveis de satisfação dos professores Porto estão acima dos níveis dos professores de Fortaleza. Podemos inferir destes resultados que, os professores do Porto, apresentam mais satisfação na vida afetiva, familiar e nas relações sociais do que seus colegas de Fortaleza.

No item que diz respeito à vida sexual, constata-se que não existe diferença significativa ($p=0,264$), entre as duas amostras. Suas porcentagens estão iguais e situam-se entre bom a excelente. Estas vivências gratificantes podem ser um elemento facilitador para enfrentar as situações adversas no cotidiano do trabalho e tornar a vida mais prazerosa.

A partir dos dados analisados, podemos concluir que a profissão docente se constitui hoje uma profissão que requer empenho, dedicação e capacitação para potencializar as situações de risco. A atividade docente, muitas vezes invade a vida doméstica, familiar e social e compromete as relações. Por outro lado, as vivências satisfatórias e gratificantes junto aos filhos/as, companheiro/a, familiares, sociais e afetivas podem funcionar como uma fator de proteção diante das adversidades e riscos no trabalho.

Tabela 4 – Distribuição do número de professores em relação aos cuidados pessoais

Categorias	Fortaleza		Porto		P
	N	%	N	%	
Tempo gasto com cuidados pessoais					0,351
Sim	20	64,5	15	78,9	
Não	11	35,5	4	21,1	
Tempo gasto com coisas pessoais					0,68
Sim	26	83,9	20	90	
Não	5	16,1	2	9,1	
Cuidados com a saúde					0,505
Sim	29	93,5	22	100	
Não	2	6,5	0	0	
Cuidados com a estética					0,075
Sim	17	54,8	18	81,8	
Não	14	45,2	4	18,2	

De acordo com os resultados da Tabela 4, não houve diferença significativa em nenhuma das categorias apresentadas. Apenas o cuidado com estética aproximou-se do $p=00,5$ (0,075), mas não foi significativo. Com relação às porcentagens, os professores do Porto cuidam mais da estética do que os professores de Fortaleza. Este resultado dos professores do Porto, pode ser atribuído a muitos fatores, entre eles, o interesse em cuidar da própria saúde, onde estes professores apresentaram um resultado de (100%).

Os cuidados com o corpo e a saúde podem representar aspectos relevantes em direção ao bem estar e saúde. Tínhamos a expectativa que, estes cuidados pudessem ser mais presentes nos professores de ambas as cidades, o que poderiam minimizar os riscos vivenciados no cotidiano de seu trabalho e servirem como fatores de proteção como indica estudos ((Pais Ribeiro, 2005). Ressalte-se, a necessidade de ações pontuais junto aos professores ações no espaço da escola e/ou inserção em programas de saúde na escola, com vistas a melhorar estes cuidados, e proteger a saúde geral dos professores.

Tabela 5 – Distribuição do número de professores em relação ao grau de satisfação

Categorias	Fortaleza		Porto		p
	N	%	N	%	
Satisfação no trabalho					0,492
Péssimo	0	0	1	4,8	
Ruim	3	9,7	1	4,8	
Regular	15	48,4	10	47,6	
Bom	8	25,8	8	38,1	
Excelente	5	16,1	1	4,8	
Satisfação conjugal					0,816
Péssimo	2	7,7	1	5,6	
Regular	3	11,5	1	5,6	
Bom	12	46,2	7	38,9	
Excelente	9	34,6	9	50	
Satisfação como pai e mãe					0,344
Regular	5	25	1	6,7	
Bom	6	30	4	26,7	
Excelente	9	45	10	66,7	
Satisfação com a família extensa					0,587
Péssimo	1	3,2	1	5	
Ruim	2	6,5	0	0	
Regular	9	29	3	15	
Bom	11	35,5	8	40	
Excelente	8	25,8	8	40	
Satisfação com amigos					0,099
Péssimo	1	3,2	0	0	
Ruim	2	6,5	0	0	
Regular	5	16,1	0	0	
Bom	16	51,6	8	40	
Excelente	6	19,4	8	40	
Satisfação com colegas de trabalho					0,973
Péssimo	1	3,2	0	0	
Ruim	1	3,2	0	0	
Regular	11	35,5	7	35	
Bom	12	38,7	7	35	
Excelente	6	19,4	5	25	

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 5, não houve diferença estatisticamente significativa nos grupos de professores de Fortaleza e Porto. No que diz respeito, às diferenças de porcentagens nos grupos houve uma variabilidade nas respostas.

Com relação à satisfação no trabalho, em nível de porcentagens, existe uma *Insatisfação* em ambos os professores da amostra. Contudo, os professores do Porto,

parem se sentirem menos satisfeitos, pois suas respostas se situaram nos níveis de péssimo, ruim e regular, resultados estes, que corroboram com a literatura. (Benavente et al, 2015; Jesus, 2004; Nóvoa, 2013, Formosinho, 2009).

Quanto à satisfação conjugal, observa-se que as porcentagens variaram entre os professores de ambas as cidades. Os professores de Fortaleza, apresentaram um nível de satisfação conjugal menor se comparado ao dos professores do Porto, estes apontaram o nível excelente de porcentagens nesta categoria. Quando comparamos respostas anteriores dos professores do Porto nesta dimensão, observou-se que estes evidenciaram gratificação nesta categoria. Sendo assim, representa um fator muito positivo em suas vidas e, pode contribuir para amenizar as adversidades no trabalho e funcionar como fator de proteção.

No item satisfação como pai e mãe, percebe-se que as porcentagens entre os professores variaram nos diferentes níveis. As porcentagens dos professores Porto, foram maiores no nível excelente, do que dos professores de Fortaleza. Conclui-se que, aqueles professores sentem mais satisfação como pai e mãe do que os professores de Fortaleza, dado já constatado anteriormente. Ao compararmos esses dados com os das categorias satisfação como pais e satisfação conjugal, houve uma porcentagem maior dos professores do Porto. O que nos leva a concluir que, estes professores apresentam mais satisfação com a família, os filhos e os (as) esposos(as)/companheiros(as), do que os professores de Fortaleza.

Em relação à satisfação com os amigos, em nível das porcentagens, as relações são instáveis para ambos os professores, Contudo, os professores do Porto, apresentam uma maior porcentagem(40%) e situada no nível de excelência. O que nos conduz a deduzir que, os professores do Porto, têm mais satisfação com os amigos que seus colegas brasileiros. Contudo, quando comparamos esses resultados com os obtidos no questionário

sóciodemográfico, na categoria, vida social, percebe-se que existe uma variabilidade nas proporções de ambos professores. Sugere-se pesquisar mais profundamente estes dados.

Na categoria satisfação com os colegas de trabalho, observa-se que as porcentagens dos dois grupos de professores são diferenciadas e apresentam certa variabilidade para os professores de Fortaleza. Os professores do Porto apresentaram melhores relações visto que, estes não indicaram os níveis mais baixos, péssimo e ruim de relação com os colegas. Sendo assim, apresentaram relações sociais mais gratificantes do que seus colegas de Fortaleza. Este resultado pode representar um fator de proteção para aqueles professores como indica a literatura estudada (Dejours, 2004; 2012, Mendes & Araújo, 2008/2011).

No caso brasileiro, a literatura registra que os professores apresentam certa dificuldade de se relacionarem com os colegas, e seus vínculos são superficiais. Alguns autores atribuem estas situações, às situações do cotidiano da docência que não facilitam interações mais profundas e agradáveis, e os espaços na escola não favorecem a interlocução entre os pares. (Pereira, Traesel & Merlo, 2013; Mendes & Araújo, 2011; Martins, 2015). Contudo, Mendes & Araújo, (2011) comentam que, apesar de suas relações com os colegas serem superficiais, eles evidenciam cooperação e solidariedade.

Por outro lado, observamos que escolas em contextos diferenciados, de acordo com outra pesquisa realizada (Rodrigues & Bucher-Maluschke, 2014), facilitam as relações sociais entre os colegas, ameniza as dificuldades no cotidiano do trabalho, transforma o trabalho em prazer e podem funcionar como fator de proteção.

Tabela 6 – Distribuição do número de professores em relação à organização do trabalho-ITRA

Categorias	Fortaleza		Porto		P
	N	%	N	%	
Organização de trabalho					0,165
Satisfatório	3	10,7	-	-	
Crítico	20	71,4	16	76,2	
Grave	5	17,9	5	23,8	
Condições de trabalho					0,356
Satisfatório	8	2,7,6	9	47,4	
Crítico	18	62,1	9	47,4	
Grave	3	10,3	1	5,3	
Relações sociais					0,380
Satisfatório	11	35,5	2	15,4	
Crítico	18	58,1	10	76,9	
Grave	2	6,5	1	7,7	

Na Tabela 6, em relação à categoria organização de trabalho, não existe diferença significativa (0,165) entre os professores de ambas as cidade. Contudo, com relação às porcentagens apresentadas, observa-se que, para os professores Porto, a organização no trabalho está situada nos níveis de crítico à grave, e apresenta maiores porcentagens do que seus colegas de Fortaleza. Estes resultados sugerem que, aqueles professores estão mais insatisfeitos com a organização-escola, e isto pode comprometer seu trabalho e ter implicações na sua saúde. Este resultado está em consonância com os estudos realizados por (Benavente et al., 2015; Fontoura, 2007; Formosinho, 2009).

Os professores de Fortaleza também apontam a organização no trabalho nos níveis crítico (71,4%) e no nível grave (17,9%), o que evidencia também insatisfação com a organização-escola. A literatura em nível nacional no Brasil contribui nesta direção (Codo & Batista, 1999/2006; Duarte & Neto, 2015; Martins, 2015; Mendes & Araújo, 2011; Souza & Leite, 2007; 2011; Paparelli et al., 2011) e em Portugal (Almeida, 2013; Benavente et al., 2015).

Observou-se que os professores de ambas as cidades, estão insatisfeitos com o trabalho, uma vez que, a organização é deficitária em muitos aspectos: demandas e obrigações excessivas, funções que extrapolam o seu ofício e com recompensas pouco significativas (dinheiro, segurança, apoio entre outros) entre outras.

Remetendo aos estudos de Dejours sobre a relação homem-organização, este relaciona alguns componentes que podem ser responsáveis pela produção de “doenças mentais” no trabalho. São eles: “a fadiga, que faz com o aparelho mental perca a versatilidade; o sistema frustração-agressividade reativo, que deixa sem saída uma parte importante da energia pulsional; a organização do trabalho, como correia de transmissão de uma vontade externa, que se opõe aos investimentos das pulsões e sublimações” (Dejours, 19888, p.122). Enfatiza o autor que, a organização deve oferecer uma possibilidade de retribuição, nem que fosse “em pagamento por seu sofrimento e pelo “sem sentido” de sua situação subjetiva” (Dejours, 2012, p.16).

Na categoria condições de trabalho, não existe resultados significativos (0,356) entre as duas amostras. Contudo, vê-se que os professores de Fortaleza, pelos porcentagens (62,1%) apresentadas, situam as condições de trabalho nos níveis crítico à grave, o que pode ser um ônus para sua saúde geral. Estes resultados estão de acordo com a literatura pesquisada (Gatti & Barretto, 2009; Martins, 2015 Souza & Leite, 2007).

Já os professores do Porto, apresentam porcentagens situadas igualmente no nível satisfatório e crítico; evidenciando variabilidade/instabilidade nas respostas e que merece investigação futura. Embora a literatura aponte uma melhoria nas condições de trabalho. (OCDE, 2014). Todavia, um estudo exploratório Benavente et al. (2015, p.53) aponta que, de acordo com percepção dos professores existe uma “degradação das condições de trabalho”, com repercussões no trabalho docente.

Na categoria relações sociais, os dados apontam que não existe diferença significativa (0,380) entre os professores. Entretanto, percebe-se pelos resultados das porcentagens (76,9%) situado no nível crítico que, os professores do Porto estão mais insatisfeitos do que seus colegas de Fortaleza. Por outro lado, ao compararmos com dados da (Tabela 3) categoria vida social, os professores do Porto indicaram uma proporção maior de satisfação nas relações sociais, do que seus colegas de Fortaleza, evidenciando resultados contraditórios.

Diante destes resultados, sugere-se investigar mais profundamente essa categoria com os professores de ambas as cidades como apontam estudos realizados. (Dejours, 2012; Mendes & Araújo, 2011; Almeida, 2013; Benavente et al., 2015; Nóvoa, 2013).

Tabela 7 – Distribuição do número de professores em relação ao custo humano no trabalho-ITRA

Categorias	Fortaleza		Porto		p
	N	%	N	%	
Custo físico					0,272
Satisfatório	15	48,4	6	31,6	
Crítico	15	48,4	13	68,4	
Grave	1	3,2	0	0	
Custo cognitivo					0,165
Satisfatório	3	10,3	1	5	
Crítico	12	41,4	4	20	
Grave	14	48,3	15	75	
Custo afetivo					0,688
Satisfatório	9	31	4	20	
Crítico	16	55,2	13	65	
Grave	4	13,8	3	15	

De acordo com os dados da tabela 7, não houve diferença significativa entre os resultados da amostra nas várias categorias estudadas. Contudo, com relação às proporções, estas se mostraram variáveis entre os professores de ambas as cidades, o que merece tecer comentários.

Em relação ao custo físico no trabalho, não existe diferença significativa (0,272) entre os professores (48,4%). Entretanto pelas porcentagens apresentadas, os professores do Porto apresentam uma maior porcentagem (68,4%) maior no nível crítico, quando comparados ao colegas de Fortaleza. Conclui-se que, para os professores das duas cidades o custo físico no trabalho é comprometedor e, com mais realce para os professores do Porto com implicações na saúde. Estes resultados corroboram com as literaturas no Brasil (Codo et al., 1999/2006; Mendes & Araújo, 2011) e em Portugal (Almeida, 2013; Leite & Fernandes, 2010).

Na categoria custo cognitivo, os dados apontaram que não existe diferença significativa (0,165) para os professores de ambas as cidades. Pelas porcentagens apresentadas, foi detectado um custo cognitivo nos professores do Porto no nível grave, mas nos professores de Fortaleza, o custo cognitivo variou entre as faixas crítico e grave, sendo portanto, prejudiciais à saúde mental de ambas as cidades.

No caso dos professores do Porto, essa diferenças no resultado podem estar relacionado ao alto nível de exigência feita aos professores portugueses em nível nacional, para se alinhar aos parâmetros dos programas da educação europeia como aponta a literatura. (Almeida, 2013; Benavente et al., 2015; Fontoura, 2007; Jesu, 2004; Leite & Fernandes, 2010; Nóvoa, 2007; 2013).

Também para os professores de Fortaleza, existem exigências significativas, resultantes dos novos programas implantados e políticas de educação inovadoras e que visam os interesses do mercado de trabalho, da sociedade e do mundo em desenvolvimento. (Ciavatta & Ramos, 2012; Codo et al, 1999/2006; Mendes & Araújo, 2011; Souza, L. A.A., 2009).

Na categoria custo afetivo, não houve diferença significativa (0,688) entre os professores. Contudo, em nível de porcentagens, observa-se que os professores do Porto

tiveram custo afetivo maior do que os professores de Fortaleza, o que supõe um comprometimento maior para a saúde mental. O resultado encontrado está em consonância com a literatura pesquisada (Abrunhosa, 2008; Almeida, 2009; Benavente et al., 2015; Nóvoa, 2013; Rita et al., 2010).

Os autores sublinham que os professores em Portugal, em nível nacional, encontram na escola conflitos de todas as ordens (sociais, políticas e econômicas), em um sistema de educação que privilegia a formação e a informação, mas se esquece da identidade pessoal dos professores, sendo uma das causas de seu mal-estar e sofrimento.

Contudo, tanto no Brasil como em Portugal, de acordo com a literatura pesquisada, os professores permanecem no trabalho mesmo em condições precárias, com um número excessivo de alunos e salários insuficientes e defasados, sendo expostos a várias situações de estresse e de risco. Ainda assim, os professores se identificam com a profissão e gostam do que fazem, resignificando e transformando o trabalho. (Codo et al., 1999/2006; Mendes & Araújo, 2018/2011; Benavente et al, 2015). Estes últimos aspectos ressaltados, representam um lado gratificante da profissão docente e consideramos como fatores de proteção para não “adoecerem” psiquicamente. Os professores, sujeitos que se transformam e transformam a realidade, sem educação não se tem saúde e vice versa.

Tabela 8 – Distribuição do número de professores em relação aos indicadores de realização profissional-ITRA

Categorias	Fortaleza		Porto		P
	N	%	N	%	
Realização profissional					0,814
Satisfatório	5	16,1	2	10,5	
Crítico	25	80,6	16	84,2	
Grave	1	3,2	1	5,3	
Grau de liberdade					0,546
Satisfatório	14	45,2	11	52,4	
Crítico	16	51,6	10	47,6	
Grave	1	3,2	0	0	
Esgotamento					0,007
Satisfatório	4	13,3	1	4,8	
Crítico	19	63,3	20	95,2	
Grave	7	23,3	0	0	
Falta de reconhecimento					0,514
Satisfatório	11	35,5	4	21,1	
Crítico	18	58,1	14	73,7	
Grave	2	6,5	1	5,3	

Na tabela 8 acima, os resultados apontaram uma diferença significativa (0,007) entre os dois grupos estudados somente na categoria *esgotamento*. Ressalte-se que, os professores do Porto tem uma porcentagem (95,2%) situada no nível crítico, todavia os de Fortaleza apresentaram um resultado de (63,3%) no nível crítico, e no nível grave (23,3%), e nenhum do Porto indicou este nível, portanto os portugueses mantêm o nível crítico na categoria esgotamento. Este é um resultado muito preocupante para ambos os professores, apresenta riscos e pode ter implicações na saúde mental destes profissionais.

Por outro lado, considerando os resultados anteriores dos professores do Porto, (Questionário sóciodemográfico e dados das tabelas 3 e 5) no que concerne às situações familiares, ou seja, relações com companheiro(a) e filhos(as), estas podem funcionar como proteção, e amenizar os riscos apontados, uma vez que foram satisfatórias e gratificantes.

Retomando aos dados da tabela 8, na categoria realização profissional, embora não houve diferença significativa (0,814) entre os professores da amostra, as porcentagens de ambos professores evidenciam um grau de satisfação situado no nível crítico. Este resultado é preocupante, pois de acordo com os estudos de Dejours (1999), o trabalho

pode ser fonte de prazer-desprazer, e se não existe prazer no trabalho, haverá uma “subutilização ou repressão das aptidões psíquicas fantasiosas ou psicomotoras, que pode ocasionar uma retenção de energia pulsional (tensão nervosa) (Dejours, 1993, p. 103).

A realização profissional é um fator fundamental no equilíbrio da saúde mental, conforme indica a literatura no Brasil (Leite & Fernandes, 2010; Sorrato & Pinto, 1999/2006; Mendes & Araujo, 2008/2011) e em Portugal. (Benavente et al., 2015; Jesus, 2004), 2011

Na categoria liberdade, não houve diferença significativa (0.546) entre as amostras dos professores. Com relação às porcentagens, percebe-se que, os professores do Porto, possuem um pouco mais de liberdade que seus colegas de Fortaleza, para realizar o seu trabalho. Contudo, essa liberdade apresenta seus limites e tem um preço, como indica a literatura (Leite & Fernandes, 2010; Nóvoa, 2013).

Essa “autonomia” é revestida por um paradoxo, como sublinha Nóvoa (2013, p.80), já que, “quanto mais se fala da autonomia dos professores, mais a sua ação é controlada por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência”.

A liberdade dos professores de Fortaleza revela um lado contraditório; ao mesmo tempo que é satisfatória (45,2), situa-se no nível crítico (51,6), revela uma contradição. Sugere-se pesquisar mais profundamente esta categorias em ambas cidades.

Na categoria falta de reconhecimento, não houve diferença significativa entre os professores pesquisados. Entretanto, com relação, às porcentagens apresentadas pelos professores do Porto, encontramos uma porcentagem (73,7%), indicando um nível crítico de falta de reconhecimento.

O reconhecimento tem relação direta com o mal estar dos professores em Portugal, e a ausência de reconhecimento pode afetar a identidade e a saúde mental conforme atesta a literatura atinente (Benavente et al., 2015; Nóvoa, 2007; 2013;).

Essa categoria é uma dimensão importante para a saúde mental dos professores de ambas cidades, de acordo com os estudos de Dejours (1999; 2004; 2012), Mendes e Araújo (2011), Nogueira e Brasil (2013) e Brito et al. (2014).

Dejours em vários momentos de suas obras enfatiza a importância do reconhecimento, menos que seja “parco”. A mobilização para o trabalho, qualquer que seja ele é a possibilidade de troca, de um “envolvimento” e de sua retribuição, um benefício em termos de sentido para si mesmo.

Tabela 9 – Distribuição do número de professores em relação aos danos associados ao trabalho-ITRA

Categorias	Fortaleza		Porto		P
	N	%	N	%	
Dano físico					0,203
Suportável	9	31	8	40	
Crítico	10	34,5	10	34,5	
Grave	9	31	2	10	
Dano psíquico					0,503
Suportável	12	42,9	8	61,5	
Crítico	11	39,3	3	23,1	
Grave	5	17,9	2	15,4	
Dano social					0,503
Suportável	15	50	14	70	
Crítico	12	40	5	25	
Grave	3	10	1	5	

De acordo com os dados da Tabela 9, não houve diferença significativa entre os professores pesquisados. Contudo, com relação às porcentagens, estas evidenciaram uma variabilidade ente os professores de ambas as cidades.

Na categoria danos físicos, não houve diferença significativa (0,203) entre ambos os professores da amostra. Contudo, os resultados mostram que a proporção de danos físicos é maior para os professores de Fortaleza e se situam nos níveis crítico e grave. Também para os professores do Porto, os danos físicos situam-se no nível grave. Embora estes, suportem melhor as situações adversas na escola. Consideramos que existe riscos para os professores pesquisados.

Quanto à categoria danos psíquicos, não houve diferença significativa (0, 503) em virtude do p (0,503) ser maior. Em nível de porcentagens, vê-se que os professores de Fortaleza, apresentam mais danos psíquicos no trabalho do que seus colegas europeus. E, os professores do Porto, suportam mais os danos psíquicos do que seus colegas de Fortaleza.

Na categoria dano social, não existe diferença significativa (0,503) entre os professores pesquisados. Em relação às porcentagens, os professores de Fortaleza apresentaram um dano social no nível crítico, maior que seus colegas europeus. Por outro lado, os professores do Porto suportam mais os danos sociais que seus colegas de Fortaleza. Este dado que se repete (duas vezes), e nos conduz a inferir que, existe uma maior mobilização subjetiva dos professores do Porto, traduzida pela capacidade de tolerar o sofrimento, e investir em seu trabalho diário. Sugere-se investigar este tema em pesquisas futuras.

Em síntese, de acordo com os dados apresentados, os professores de ambos os países apontam danos nas várias categorias pesquisadas, o que pode causar prejuízos para a saúde mental destes profissionais. Podemos inferir que existe mais sofrimento para os professores no trabalho do que prazer, e que este trabalho invade suas vidas, a existência de suas famílias, esposo/companheiro, filhos e sua vida pessoal. Presume-se que, existe mais fatores de riscos do que fatores de proteção para ambos os professores.

Considerações finais

Não é fácil o esforço para abrir novas concepções do espaço e do tempo, mas ele nos conduzirá a novas interpretações históricas. É nesta inquietação, nesta vontade de atravessar as fronteiras do tempo e do espaço, que está o melhor de ti. Não te limites a confirmar o que já se conhece, a reproduzir com fontes e argumentos o que já faz parte do nosso patrimônio. Sem partida, não há viagem (Antônio Nóvoa).

Atravessamos pontes e mares, e nos defrontamos com muitos desafios e obstáculos vivenciados pelos professores. Retomamos as perguntas que nos nortearam nesta caminhada: Quais seriam os fatores de riscos presentes no cotidiano de trabalho de professores de escolas públicas? Quais seriam os fatores de proteção presentes no cotidiano dos professores de escolas públicas na promoção da saúde mental?

Ao longo da literatura, constatamos que a profissão docente requer uma nova identidade diante das transformações da sociedade contemporânea, que está a exigir novos compromissos e competências profissionais de várias ordens. Os professores sofrem as contradições do mundo social que deságua na escola, e assumem papéis que vão além do seu ofício, o que constitui um risco e pode ocasionar sofrimento.

Diante desse cenário de complexidades, a profissão docente configura-se, como uma “profissão de risco”. Em ambas as cidades, esta é marcada por rígidas regulações externas e burocráticas que afetam as relações dos professores no trabalho, apontado pelos dados empíricos, e ecoam em outras áreas de suas vidas: a pessoal, a familiar e a social. Existe uma tentativa de valorização da profissão, mas esta não se concretiza, pois os salários continuam baixos, as condições de trabalho são precárias, e caso não se invista na profissão esta tende a desaparecer.

No caso Brasil, em nível nacional, são instituídos programas e metas a serem atingidas, mas toda responsabilidade é colocada nos ombros dos professores. Constata-se

um “adoecimento existencial” e um “adoecimento físico, social e psíquico” da categoria profissional ligados à crise da identidade e à falta de reconhecimento social.

Em Portugal, proclama-se a valorização da profissão, mas pouco se faz nesse sentido. A crise econômica e financeira que se instaurou no país tem ecos na realidade educacional portuguesa, o que, conseqüentemente, afeta a todos os professores. Existe uma luta diária nas escolas; de alunos, professores e gestores por desempenho de excelência para se alcançar as metas “ditadas” pelos programas europeus. A linguagem corporativa, faz parte do cotidiano das escolas e parece haver um retrocesso na educação. Nóvoa (2015) sublinha como um “período negro”.

O estudo empírico apontou através das respostas do ITRA que, os professores de ambas as cidades apresentaram um esgotamento psíquico preocupante e, os professores de Fortaleza em proporção maior situada, nos níveis crítico e grave. Também os professores do Porto, apresentam um esgotamento em um nível crítico. Contudo, estes últimos professores possuem relações afetivas e familiares gratificantes que podem funcionar como fatores protetores.

Observou-se também que, a satisfação profissional e o reconhecimento social estão comprometidos e situados em nível crítico para ambos professores, o que podem resultar em riscos para a saúde mental. Guardadas as diferenças sócio culturais e econômicas, a profissão docente parece estar em “crise” no mundo.

Por outro lado, os professores de ambas as cidades, muitos ainda permanecem na profissão, se identificam com ela, não se deixam abater (na medida do possível) e encontram uma forma de nova resignificar o trabalho. Usam de estratégias e mecanismos de defesa que possibilitam o enfrentamento das situações adversas, o que apontamos como fator de proteção.

Sabemos da importância do trabalho na vida dos sujeitos, e como ele é central na constituição da identidade do trabalhador. Com os professores não é diferente. Eles se identificam com seu trabalho, estão envolvidos afetivamente, se dedicam e cumprem suas responsabilidades. O trabalho docente tem uma centralidade na vida dos professores, estes que não quebram seus ideais, entretanto, alguns desistem frente às adversidades.

Embora não tenhamos realizado uma pesquisa qualitativa, baseada na escuta e mais focada no grupo, conforme sugere Dejours em seus trabalhos. Ressaltamos a relevância do seu aporte teórico, para a compreensão da inter-relação entre a saúde mental e o trabalho e o funcionamento dos processos psíquicos.

Concordamos com o autor quando ele afirma que, o trabalho é repleto de significados para o sujeito, não apenas uma provação para sua subjetividade, mas também é prazer, relação social e manifestação de saúde e vida. Neste sentido, consideramos que o trabalho envolve o sujeito como um todo, e pode ser tanto fonte de saúde, mas também pode levar a um sofrimento patogênico, transformar-se em “doença mental”.

Entendemos que a inter-relação entre o gênero e a saúde mental dos professores, é fundamental para a compreensão acerca da profissão docente, o que foi ressaltado inúmeras vezes ao longo da revisão da literatura e pelo estudo empírico. Os dados desta pesquisa confirmaram que, a professora mulher, em ambas as cidades, que além de exercerem uma carga horária na escola, muitas vezes “estafante”, realizam também tarefas escolares extra em casa. Continuam a ser a principal responsável pelo trabalho doméstico e cuidados com a família, o que implica em triplas jornadas de trabalho, resultando em riscos físicos e psíquicos. Sugere-se um atenção especial à mulher professora, com vistas à preservação de sua saúde mental.

Na pesquisa, foi possível constatar a importância da família, dos vínculos familiares, sociais, e das relações com os colegas para os professores de ambas as

idades. Verificamos também que, muitas mudanças ocorrem nas famílias em função do trabalho, entre elas, a decisão de ter filhos, ao número de filhos e distribuição de papéis. Neste sentido, os professores de Fortaleza (CE), priorizam suas carreiras e a estabilidade profissional, antes de ter filhos.

Detectamos, ainda, alguns temas que merecem ser investigados, entre eles: o reconhecimento social da profissão e o gênero; o papel das relações familiares dos professores como um fator de proteção para sua saúde mental; o gênero dos professores e suas implicações no trabalho docente; a criação de espaços de escuta na escola com vistas à promoção e proteção na saúde mental dos professores; e a escola como um espaço de saúde mental e desenvolvimento das relações entre os professores.

Por fim, reafirmamos a necessidade de ações mais pontuais para a promoção e proteção da saúde mental dos professores. Convocamos os professores para que assumam o protagonismo na gestão de sua saúde mental e busquem proteção de forma mais efetiva. Esperamos que esta tese contribua com novos conhecimentos, dê visibilidade às situações de riscos dos professores e indique caminhos para a realização de políticas preventivas e/ou intervenção precoce na direção da saúde mental dos professores.

Referências

- Abrunhosa, S.M.L.C. (2008). Concepções dos professores do 1º ciclo do ensino básico sobre educação para a cidadania (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Lisboa, Portugal.
- Aguiar, R.M. & Almeida, S.F.C. (2006). Professores sob pressão: sofrimento e mal-estar educação. *Educação e Transmissão*. Recuperado em 2 de janeiro de 2012. Obtido em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100063&lng=en&nrm=iso
- Almeida, M.C.A. (2013). Insônia, depressão e qualidade de vida (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Viseu. Portugal. Recuperado em 3 de janeiro de 2015. Obtido em <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1757/4/ALMEIDA%20Cristina%20Mara>
- Alvarenga, C. F. & Vianna, C. P. (2012). Relações sociais de gênero e divisão sexual do trabalho: desafios para compreensão do uso do tempo no trabalho docente. *Laboral*, VIII(1), pp.11-27. Recuperado em 14 de janeiro de 2014. Obtido em http://laboreal.up.pt/files/editions/2012_07/laboreal_2012_07_es.pdf
- Amazarray, M. R., Câmara, S. G. & Carlotto, M. S. (2014). Investigação em saúde mental e trabalho no âmbito da saúde pública no Brasil. Em A.R.C. Merlo, C.G. Bottega & K.V. Perez. *Atenção à saúde mental do trabalhador*. Porto: Evangraf Ltda.
- Anchieta, V.C.C., Galinkin, A.L., Mendes, A.M.B. & Neiva, E.R. (2011). Trabalho e risco de adoecimento: um estudo entre policiais civis. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(2), pp.199-208. Recuperado em 5 de abril de 2012. Obtido em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n2/a07v27n2>

- Antunes, R. (2005). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo.
- Antunes, R. & Alves, G. (2004). As mutações do mundo do trabalho na era da mundialização do capital. Em: *Educ. Soc.*, Campinas, 25(87), pp. 335-351. Recuperado em 5 de maio de 2012. Obtido em <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>
- Araújo, T. M. & Carvalho, F. M. (2009). Condições de trabalho docente e saúde: Estudos epidemiológicos. *Educ. Soc.*, Campinas, 30(107), pp. 427-449. Recuperado em 23 de maio de 2012. Obtido em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/07.pdf>
- Araújo, T.M. Godinho, T., M.; Reis, E. J. F. & Almeida, M. M. A. (2006). Gênero no trabalho docente repercussões sobre a saúde. *Ciência e saúde coletiva*, Rio de Janeiro, 11(4), pp.1117-1129.
- Associação Brasileira de Saúde Mental (ABRASME) (2015). Contribuições à Política Nacional de Saúde Mental. Teses da ABRASME. Recuperado em 5 de junho. Obtido em <http://www.abrasme.org.br/mensagem/view2?q=MTQyODQIMkMyNjc1MkM2YWN>
- Assunção, A.A. & Oliveira, D.A.D. (2009). Intensificação do trabalho e saúde dos Professores. *Educ. Soc.*, 30(107), pp. 349-372. ISSN 0101-7330. Recuperado em 3 de março de 2013. Obtido em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>
- Ballou, G.W. (2012). A discussion of mental health of public school teachers. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 2(1). Recuperado em 5 de junho de 2015. Obtido em www.ijbhtnet.com/journals/vo_2-No1_january_2012/22.pdf
- Bárbaro, M., Robazzi, A.C.C., Pedrão, M.L., Zacarelli, J.M., Cyrillo, R. & Valenzuela, V.S.S. (2009). Transtornos mentais relacionados ao trabalho. *Revista eletrônica de*

- saúde mental em drogas e álcool*. Recuperado em 3 de janeiro de 2010. Obtido em <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCre=80313060007>
- Barreto, E.S.S. (2015). Políticas de formação docente para a educação básica do Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 20(62). Recuperado em 5 de setembro de 2015
Obtido em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>
- Batista, J.B.V.; Carlotto, M.S.; Coutinho, A.S. & Augusto, L.G. da S. (2010). Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sócio-demográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 13(3), pp.502-512.
- Benavente, A., Queiroz, S. & Aníbal, G. (2015). Crise, austeridade e educação em Portugal (2011-2014). *Investigar em Educação*, 3. Recuperado em 5 de setembro de 2015. Obtido em pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/download/45/44
- Bittar, E.C.B. (2006). União estável ou instável? Um diagnóstico filosófico dos dilemas da Família na pós-modernidade. *Revista da Faculdade de Direito*, v.99, pp.133-152.
Recuperado em 3 de março 2015. Obtido em <http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/viewFile/67621/70231>
- Bittar, E.C.B. (2007). Família, sociedade e educação: um ensaio sobre o individualismo, amor líquido, cultura pós-moderna. *Revista Brasileira de Direito das Famílias e Sucessões*, 1, pp.591-610. Recuperado em 5 de março de 2015. Obtido em <http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67771/70379#>
- Borsa, J.C. & Nunes, M.L. (2011). Aspectos psicossociais da parentalidade: o papel de homens e mulheres na família nuclear. *Psicol. Arg.*, 29(64), pp.31-39. Recuperado em 3 de abril de 2015. Obtido em http://www.researchgate.net/publication/258032978_Aspectos_psicossociais_da_parentalidade_O_papel_de_homens_e_mulheres_na_familia_nuclear

Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro:

Bertrand Brasil.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura (MEC) (2014). *Piso Nacional dos Professores*.

Lei nº 11.378.16/07/2008. Recuperado em 4 de março de 2015. Obtido em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18376&Itemid=382

Brasil. Ministério da Saúde (2007). *Saúde Mental no SUS: acesso ao tratamento e mudança*

do modelo de atenção. Relatório de Gestão-2003-2006. Recuperado em 6 de abril de 2015. Obtido em

http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/relatorio_gestao_saude_mental_2003-2006.pdf

British Broadcasting Corporation (BBC). *Professores no Brasil estão entre mais mal*

pagos em ranking internacional. 30 de abril, 2015. Recuperado em 5 de maio de 2015.

Obtido em

http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2015/04/150430_educacao_eficiencia_pu

Brito, J., Bercot, R., Lafarge, C.H., Neves, M.Y., Oliveira, S. & Rotenberg, L. (2014).

Saúde, gênero e reconhecimento no trabalho das professoras; convergências e

diferenças no Brasil e na França. *Physis*, 24(2). Recuperado em 24 de dezembro de

2015. Obtido em [www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312014000200589&script...)

[73312014000200589&script...](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312014000200589&script...)

Brito, J.C., Neves, M.Y., Oliveira, S. S. & Rotenberg, L.S. (2012) Subjetividade e

trabalho: o enfoque clínico e de gênero. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*,

37(126). Recuperado em 22 de dezembro de 2014. Obtido em

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=030](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=030765720120002&lng=pt&nrm=iso)

[765720120002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=030765720120002&lng=pt&nrm=iso)

- Buarque, C. (2015). *Projeto de Cristovam transfere para união pagamento do piso salarial dos professores*. 2 de setembro de 2015. Recuperado em 10 setembro de 2015. Obtido em <http://www.cristovam.org.br/portal3/noticias/170-super-manchete/6139-2015-09-02-19-17-29.html>
- Candau, V.M.F. (2011). Diferenças culturais, cotidiano escolar e prática pedagógica. *Currículo sem fronteiras*, 11(2), pp.240-255. Recuperado em 25 de setembro de 2014. Obtido em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>
- Canen, A. & Xavier, G.P.M. (2011). Formação continuada de professores para diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), pp.641-813. Recuperado em 14 de agosto de 2014. Obtido em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a07>
- Capelo, M. & Pocinho, M.R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de *copinge* autoeficácia em professores portugueses. *Educ. Pesqui.*, 35(2), pp.351-367. Recuperado em 23 de março de 2013. Obtido em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000200009
- Carlotto, M.S. & Moraes, M.G. (2010). Síndrome de Burnout e fatores associados em professores escolas públicas e privadas. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 30(79), pp.329-342. Recuperado em 25 de março de 2013. Obtido em www.redalyc.org/pdf/946/94615412008.pdf
- Carreiro, T.C.O.C. (2011). História de vida laboral familiar em duas gerações: trabalho e contextos sociais. Em T. Feres-Carneiro (Org.). *Casal e família conjugalidade, parentalidade e psicoterapia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, M.P. (1999). *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã.

- Ciavatta, M. & Ramos, M. (2012). A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), pp.11-17.
Recuperado em 2 de abril de 2013. Obtido em
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>
- Codo, W. & Batista, A.S. (2006). Crise de identidade e sofrimento. Em Wanderly Codo (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.
- Codo, W. & Vasques-Menezes (2010). *Bornout: sofrimento psíquico dos trabalhadores*.
Recuperado em 3 de março de 2012. Obtido em
[http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo.2007/T.6SF\(Educao\)/Burnout_Cartilha](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo.2007/T.6SF(Educao)/Burnout_Cartilha)
- Codo, W. (1995). Qualidade, participação e saúde mental: muitos impasses e algumas saídas para o trabalho no final do século. Em E. Davel, E.P.B. & Vasconcelos, M.G.M. (Org.). *Recursos Humanos e subjetividade*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Codo, W. (2006). Em Crise de identidade e sofrimento. W. Codo et al. (Coord.). *Educação carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Codo, W. et al. (1999). *Educação: carinho e trabalho*. Wanderly Codo (Coord.). 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.
- Codo, W., Sorrato, L.S. & Vasques-Menezes, I. (2004). Saúde mental do trabalhador. Em A. V. B. Bastos, Borges, Andrade, J. C. Zanelli (Org.). *Psicologia Organizacional e Trabalho*. Porto Alegre: Artemed.
- Costa, L.S. & Santos, M. (2013). Fatores psicossociais de risco no trabalho: lições aprendidas e novos caminhos. *International Journal on Working Conditions*, 5, pp.39-58. Recuperado em 4 de abril 2014. Obtido em
http://ricot.com.pt/artigos/1/IJWC.5_LSCosta.MSantos_39.58.pdf

- Coutinho, M.T. C. & Cunha, S. E. (2004). Os caminhos da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS.
- Creswell, J.W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artemed.
- Cruz, M.B., Dias, A.R., Sanches, J.F., Ruivo, J.B., Pereira, J.C.S. & Tavares, J.J.C. (1988). *A situação do professor em Portugal: Relatório da Comissão criada pelo Despacho/114/ME/88 do Ministro da Educação*. Recuperado em 22 de dezembro de 2013. Obtido em analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223032742E9hPK9ju2Hw89SX2.pdf
- Cruz, R.M., Lemos, J.C., Welter, M.M. & Guisso, L. (2010). Saúde docente, condições e carga de trabalho. *Revista Eletronica de Investigacion y Docencia (REID)*, 4, pp.147-160. Recuperado em 12 de março de 2013. Obtido em www.ujaen.es/revista/reid/revista/n4/REID4art8.pdf
- Dejours, C. (1986). Por um novo conceito de saúde. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 14, pp.7-11.
- Dejours, C. (1988a). *A loucura do trabalho: estudo da psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez-Oboré.
- Dejours, C. (1988b). Transtornos mentales relacionados com el trabajo. Em Raya K., Mostafa A. El- Batawi & Cary L Cooper (Comp.). *Los factores psicossociales em el trabajo y su relación com la salud*. Genebra: Organização Mundial da Saúde. Recuperado em 5 de abril 2012. Obtido em http://libdoc.who.int/publications/1988/9243561022_spa.pdf
- Dejours (1993). Por um trabalho, fator de equilíbrio. *Revista de Administração de Empresa*, 33(3), pp.98-104. Recuperado em 3 de março 2015. Obtido em http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034759019930003000pdf.

- Dejours, C. (1994a). A carga psíquica do trabalho. Em C. Dejours, E. Abdoucheli & J. Christinan (Orgs.). *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas.
- Dejours, C. (1994b). Trabalho e saúde mental: da pesquisa à ação. Em C. Dejours, E. Abdoucheli & J. Christinan. *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas.
- Dejours, C. (2004a). Addendum da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Em S. Lancman, L. & I. Sznelwar (Trad.). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho* (pp.47-104). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Dejours, C. (2004b). Avant-propos para edição brasileira. Em S. Lancman, L. & I. Sznelwar, (Trad.). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho* (pp.47-104). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Dejours, C. (2009). *Inteligência operária e organização do trabalho: a propósito do modelo japonês de produção*. Recuperado em 3 de outubro de 2011. Obtido em <https://pt.scribd.com/doc/18560752/Inteligencia-Operaria-E-Organizacao>.
- Dejours, C (2012a). *Trabalho vivo. Sexualidade e Trabalho*. Tomo I. Brasília: Paralelo15.
- Dejours, C. (2012b). *Trabalho vivo. Trabalho e emancipação*. Tomo II. Brasília: Paralelo15.
- Dejours, C. (2012c). Psicodinâmica do trabalho e teoria da sedução. *Psicologia em Estudo*, 17(3), pp.363-371. Recuperado em 4 de setembro de 2014. Obtido em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413.
- Dejours, C. & Bègue, F. (2010). *Suicídio e trabalho: o que fazer*. Brasília: Paralelo 15.
- Delcor, N.S., Araújo, T.M., Reis, E.J.F.B., Porto, L.A., C.F.M., Silva, M.O., Barbalho, L. & Andrade, J.M de. (2004). Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cadernos de Saúde*

- Pública*, 20(1), pp.187-196. Recuperado em 5 de maio de 2013. Obtido em http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2004000100035&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0102-311X2004000100035
- Diário Oficial do Estado do Ceará (2013). *Atos de pedidos de afastamento de professores*. Recuperado em 4 de julho de 2015. Obtido em <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20130405/do20130405p01.pdf>
- Diniz, G. & Coelho, V. (2005). *Gênero, casamento e família: interações entre velhos e novos papéis*. pp.1-7. Recuperado em 4 de maio de 2010. Obtido em [http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigosG.Glúcia Diniz_05_B pdf](http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigosG.Gl%C3%A1ucia%20Diniz_05_B.pdf)
- Diniz, G. & Santos, C.V.M. (2010). *Gênero e saúde mental no climatério*. Recuperado em 15 de junho de 2010. Obtido em <http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos?D/Diniz-Santos>.
- Diniz, G. (1999). Condição feminina – fator e risco para a saúde mental. Em A. Tamayo & Paz, M.G.T (Org.). *Escola, saúde e trabalho: estudos psicológicos*. Brasília: Editora UNB.
- Duarte, A. & Augusto, M.H. (2011). *Trabalho docente: configurações atuais e concepções*. Recuperado em 9 de abril de 2012. Obtido em [http://www.anpae.org.br/congressos5 de maio de 2013 _antigos/simposio2007/03.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos5%20de%20maio%20de%202013/_antigos/simposio2007/03.pdf)
- Duarte, M.B. & Neto, J.L.F. (2015). Implicações da reestruturação da carreira pelo “Choque de Gestão” na subjetividade de docentes da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Em Maria Chalfin C., Odair F. & Tânia R. R. (Org.). *Psicologia Social e Trabalho: perspectivas críticas*. Florianópolis, SC: Edições Bosque.
- Esteve, J.M.O. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: EduSC.

- Eugênio, B.G. (2008). *Trajetórias de professores homens no magistério das séries iniciais*. Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Recuperado em 6 de abril de 2011. Obtido em siteitaporanga.net/genero/gt3/1.pdf.
- Facas, E.P. (2013). *Protocolo de avaliação dos riscos psicossociais no trabalho – contribuições da psicodinâmica do trabalho*. Tese de Doutorado. Recuperado em 4 de abril de 2014. Obtido em http://lpct.com.br/?page_id=17#sthash.O22FUdGR.dpuf
- Federação Nacional dos Professores (FENPROF) (2014). *OCDE coloca professores acima da média em salários e número de horas de trabalho*. Recuperado em 3 de março de 2015. Obtido em http://jpn.c2com.up.pt/2012/03/19/ocde_coloca_professores_portugueses_
- Figueiredo, Z.C.C. (2010). Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. *Rev. Port. de Educ.*, 23(2), pp.153-171. Recuperado em 2 de abril de 2014. Obtido em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417086007>
- Filgueira, J.C. & Hippert, M.I. (2007). Estresse: possibilidades e limites. Em Jacques, M.G. & Codo, W. (Org.). (2007). *Saúde Mental & Trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- Fontoura, M.M. (2007). Fico ou vou-me embora? Em Antonio N., Michael H., Ivor. F. Godson, M.L.H., Maria da Conceição M., José Alberto M.G. & Miriam Bem-Perez. *Vida de professores*. Porto: Porto Editora Ltda.
- Formosinho, J. (2009). Ser professor na escola de massa Em Formosinho, J. (Org.) *Formação de professores*. Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora Ltda.
- Foucault, M. (2005). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freud, S. (1914/1976). *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*. Edição Standard. Obras completas. v. XII (1913-1914). Totem e Tabu e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1930/1976). *O mal-estar da civilização*. Rio de Janeiro: Imago.
- Gasparini, S.M., Barreto, S.M. & Assunção, A.A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Edu. Pesqui.*, 31(2), pp.189-199. Recuperado em 23 de dezembro de 2011. Obtido em www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf
- Gatti, B (2005). Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), pp.595-608. Recuperado em 6 de julho de 2012. Obtido em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a04n126.pdf>
- Gatti, B., Barretto, E.S. de S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Gatti, B.; André, M.E.D.A. & Barreto, E.S.S. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado de arte*. Brasília: UNESCO.
- Glina, D.M.R. & Rocha L.E. (2010). Saúde mental no trabalho: da teoria à prática. Em Neves, M.Y., Brito, J. & Athayde, G. *Mobilização das professoras por saúde*. São Paulo: Roca.
- Goldberg, M. (2001). Sobre a invenção do casal. *Revista de Estudos em Psicologia*, 1(1). Recuperado em 5 de maio de 2011. Obtido em <http://www.revispsi.uerj.br/v1n1/artigos/Artigo%207%20-%20V1N1.pdf>
- Grande, C. (2009). O trabalho e o afeto: prazer e sofrimento no trabalho dos professores da escola pública de Brasília. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Recuperado em 7 de abril de 2011. Obtido em repositorio.unb.br/bitstream/10482/4836/1/2009_CarolinaGrande.pdf

- Gurgel, A. (17 de maio de 2011). Professora Amanda Gurgel silencia Deputados em audiência pública – A educação no Brasil [arquivo de vídeo]. Recuperado em 23 de junho de 2012 Obtido em <https://youtu.be/4P2QXsvxa6Y>
- IBGE. Pesquisa Nacional dos Domicílios (PNAD) (2004). Recuperado em 3 de março de 2012. Obtido em ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Notas_metodologicas/notas_metodologicas.pdf
- IBGE. Pesquisa Nacional dos Domicílios (PNAD) (2009). Recuperado em 6 de maio de 2012. Obtido em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf
- Instituto de Pesquisa Aplicadas (IPEA) (2009). *Mulher e trabalho: avanços e continuidades*. Comunicados IPEA, n.40. 8 de março de 2010. Recuperado em 5 de maio de 2012. Obtido em http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/mulher/100308_comu40mulheres.pdf
- Instituto Nacional de Estatísticas (INE) (2011). *Estatísticas no feminino: Ser mulher em Portugal de 2011-2011*. Recuperado em 2 novembro de 2012. Obtido em https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=135739962&DESTAQUESmodo=2.
- Jablonski, B. (2007). O cotidiano do casamento contemporâneo: a difícil e conflitiva divisão de tarefas e responsabilidades entre homens e mulheres. Em Feres-Carneiro, T. (Org.). *Família e casal: saúde, trabalho e modos de vinculação*. (pp.203-228). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Jacques, M.G.C. (2003). Abordagens teórico-metodológicas em saúde/doença mental e trabalho. *Psicologia e Sociedade*; 15(19), pp.97-116. Recuperado em 7 de outubro de 2011. Obtido em <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v15n1/v15n1a06.pdf>
- Jarty, J. (2012). ¿Una profesión “women friendly”? Lo que está en juego en la organización del trabajo de docentes francesas y españolas. *Laboreal*, 8(1), pp.56-71. Recuperado em 2 de janeiro de 2013. Obtido em <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=48u56oTV658223565378;6;5;32>
- Jesus, S.N. (2004). Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. *Katálisis*, 7(2), pp.192-202. Recuperado em 6 de setembro de 2011. Obtido em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/6458/6317>
- Jesus, S.N., Abreu, M.V., Santos, E.J.R. & Pereira, A.M.S. (1992). Estudo dos fatores do mal-estar na profissão docente. *Psychological*. 8, 51-60. Recuperado em 8 de abril de 2013. Obtido em <https://eg.sib.uc.pt/bitstream/10316/12998/1/Estudo%20de%20factore>
- Jorm, A.F. (2011). Mental health literacy: empowering the community to take action for better health. *American Psychologist*, 67(3), pp.231-243. Recuperado em 9 de setembro de 2011. Obtido em <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22040221>
- Lancman, S. & Sznelwar, L. (Org.) (2004). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Fio Cruz, Brasília: Paralelo.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, Porto Alegre, 33(3), pp.198-204. Recuperado em 8 de setembro de 2011. Obtido em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8076/5723>

- Lelis, I. (2012). O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. *Sociologias*, 14(29), pp.152-174. Recuperado em 9 de outubro de 2011. Obtido em seer.ufrgs.br/sociologias/article/viewFile/26371/15383
- Lipp, M.E. (2002). (Org.). *O stress do professor*. São Paulo: Papirus.
- Loureiro, L.M.J., Mendes, A.M.O.C., Barroso, T.M.D.A., Santos, J.C.P., Oliveira, R.A. & Ferreira, R.O. (2012). Literacia em saúde mental de adolescentes e jovens: conceitos e desafios. *Revista de Enfermagem Referência*, III(6), pp.157-166. Recuperado em 3 de maio 2013. Obtido em http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S087402832012000100015&script=sci_arttext
- Louro, G.L. (2010). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Lüdge, M. (2004). Caminhos da profissão e profissionabilidade docentes. *Edu. Soc.*, 25(89), pp-1159-1180. Recuperado em 9 de outubro de 2011. Obtido em <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616>
- Lüdke, M. & Boing, L.A. (2007). O trabalho docente nas páginas em seus (quase) 100 números. *Educação e Sociedade*, 28(100), pp.1179-1201. Recuperado em 3 de maio de 2011. Obtido em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2528100.pdf>
- Lunardi, V.L. (1999). Problematizando conceitos de saúde, a partir do tema da governabilidade dos sujeitos. *Gaúcha Enferm.*, 20(1), pp.26-40. Recuperado em 9 de outubro de 2011. Obtido em <http://www.seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/viewFile/4219/2229..>
- Maciel, D., Marques, C. & Torres (2008). Trabalho, Família e Gênero. *VI Congresso Português de Sociologia; Mundos sociais: saberes e práticas*. 25 a 28 de junho de

2008. Recuperado em 3 de outubro de 2011. Obtido em <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/742.pdf>
- Malheiros, J.M. (2007) (Org.). *Imigração brasileira em Portugal*. Recuperado em 5 de maio de 2011. Obtido em <http://www.ceg.ul.pt/migrare/publ/ImigrBrasileira.pdf>
- Marchesi, A. (2008). *O bem-estar dos professores: competência, emoções e valores*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Martinez, D. (2006). *Factores de riesgo psiquico en el trabajo docente*. Recuperado em 4 de agosto de 2012 Obtido em http://www.fae.ufmg.br/estrado/documentos/factores_de_riesgo_psiquico.PDF
- Martins, A.M. (2011). Gestão e autonomia escolar: um estudo comparado Brasil/Portugal. *Rev. Bras. Educ.*, 16(46), pp.69-98. Recuperado em 7 de outubro de 2012. Obtido em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a05.pdf>
- Martins, L.R.R. (2015). Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de Políticas Públicas no ensino fundamental. Tese de Doutorado. UNB, Brasília.
- Matias, M., Silva, A. & Fontaine, A.M. (2011). Conciliação de papéis e parentalidade: efeitos de género e estatuto parental. *Exedra*, 5. Recuperado em 3 de março de 2013. Obtido em <http://www.exedrajournal.com/docs/N5/06A-Matias-Conciliacao.pdf>
- Mazarina I. (1991). Trabalhador da saúde mental: encruzilhada da loucura. *SaúdeLoucura*, 1, pp.69-74.
- Mazon, V., Carlotto, S.M. & Câmara, S. (2008). Síndrome de Burnout e estratégias de enfrentamento. *Arq. Bras. Psico.*, 60(1), pp.55-66. Recuperado em 3 de novembro de 2011. Obtido em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672008000100006

- Mendes e Silva, M.A.S. & Hashimoto, F. (2003). Afastados do trabalho: repercussões na vida do indivíduo. *Pulsional Rev. Psicanál.*, 16(171), pp.32-37.
- Mendes, A.M. & Araújo, L.K.R. (2008/2011). *Clínica psicodinâmica do trabalho: práticas brasileiras*. Brasília: Exlibris.
- Mendes, A.M. & Araújo, L.K.R. (2012). *Clínica psicodinâmica do trabalho: o sujeito em ação*. Curitiba: Juruá.
- Mendes, A.M., Ferreira, M.C. & Cruz, R.M. (2007). Inventário Sobre Trabalho e Riscos de Adoecimento – ITRA: Instrumento auxiliar de diagnóstico de indicadores críticos no trabalho. Em A. M. Mendes (Org.). *Psicodinâmica do Trabalho: teoria, método e pesquisas* (pp.111-126). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Merlo, A.R.C., Bottega, C. G. & Perez, K.V. (Org.) (2014). *Atenção ao sofrimento e ao adoecimento psíquico do trabalhador e da trabalhadora: cartilha para profissionais do Sistema Único de Saúde – SUS*. Porto Alegre: Evangraf. Recuperado em 3 de julho de 2015. Obtido em <http://www.faders.rs.gov.br/uploads/1419336247Cartilha.pdf>
- Ministério da Saúde de Portugal (2005). *Saúde Escolar. Programa Nacional de Saúde Escolar*. Recuperado em 4 de julho de 2014. Obtido em <http://www.portaldasaude.pt/NR/rdonlyres/4612A602-74B9-435E-B720-0DF22F70D36C/0/ProgramaNacionaldeSa%C3%BAdeEscolar.pdf>
- Ministério de Educação de Portugal (2014). *Pessoal docente: situação e formação*. Sistema Educativo de Portugal. Recuperado em 3 de março de 2015. Obtido em <http://www.oei.es/quipu/portugal/docentes.pdf>
- Moura, M.L.S & Ferreira, M.C. (2005). *Projetos de Pesquisa: elaboração, redação e apresentação*. Rio de Janeiro: EdURJ.
- Monteiro, J.K.; Delgasperina, P. & Quadros, M.O. (2012). Professores no limite: o estresse no trabalho do ensino privado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Carta

- editora. Recuperado em 3 de abril de 2014. Obtido em http://sinprors.org.br/arquivos/9_1_2015_professoresnolimitcomp.pdf
- Murta, C. (2002). Magistério e sofrimento psíquico: contribuição para uma leitura psicanalítica da escola. *3º Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*. Recuperado em 18 de outubro de 2011. Obtido em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300031&scrit=sci_arttext
- Murta, S.G. (2005). Programas de manejo de estresse ocupacional: uma revisão sistemática da literatura. *Rev. Bras. Ter. Comport. Cogn.* 7(2). São Paulo. Recuperado em 3 de dezembro de 2011. Obtido em www.scielo.br/scielo.php?pid=
- Murta, S.G. & Tróccoli, B.T. (2004). Avaliação de intervenção em estresse ocupacional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(1), 39-47.
- Narvaz, M.G. & Koller, S.H. (2006). Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. *Psicologia & Sociedade*; 18 (10), pp.49-55. Recuperado em 7 de maio de 2012. Obtido em www.scielo.br/pdf/psoc/v18n1/a07v18n1.pdf
- Neves, M.Y. & Seligmann-Silva (2006). A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6(1), pp.63-75. Recuperado em 8 de março de 2012. Obtido em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v6n1/v6n1a06.pdf>
- Nogueira, S.T.O. & Brasil, K.T.R. (2013). O lugar do reconhecimento no trabalho docente. *Revistas Existus*, 3(2). Recuperado em 5 de julho de 2015. Obtido em [file:///C:/Users/LAN00/Downloads/Artigo_Revista%20Exitus_Vol%203%20N%202_-_p93-107%20\(1\).PDF](file:///C:/Users/LAN00/Downloads/Artigo_Revista%20Exitus_Vol%203%20N%202_-_p93-107%20(1).PDF)
- Nogueira, C.V., Maciel, E., Maciel, R.H. & Aquino, R. (2010). Afastamentos por transtornos mentais entre servidores públicos do Estado do Ceará. *VI Congresso Nacional de*

Excelência em Gestão. 5, 6 e 7 de agosto de 2010. Recuperado em 7 de julho de 2015.

Obtido em

http://www.excelenciaemgestao.org/portals/2/documents/cneg6/anais/t10_0253_1085.pdf

Nogueira, S. & Castelhana, J. (2012). Gestão do tempo e do percurso profissional:

estratégias das mulheres em profissões definidas no masculino. *Laboreal*, VIII(1),

pp.42-55. Recuperado em 9 de setembro de 2014. Obtido em

http://laboreal.up.pt/files/editions/2012_07/laboreal_2012_07_pt.pdf

Norman, A.H. (2013). Promoção da saúde um desafio para a atenção primária. *Revista*

Brasileira de Medicina de Família e Comunidade, 8(28). Recuperado em 5 de março

de 2014. Obtido em [http://www.rbmf.org.br/rbmfc/article/view/rbmfc8\(28\)788](http://www.rbmf.org.br/rbmfc/article/view/rbmfc8(28)788)

Nóvoa, A. (Org.) (1995). *Profissão professor*. Lisboa: Porto.

Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à

Pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25(1), pp.11-20. Recuperado em 5 de

agosto de 2011. Obtido em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>

Nóvoa, A. (2007) (Org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Portugal: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2013). Professores para quê? *Conferência de abertura do II Encontro sobre*

Trabalho docente e formação profissional. Porto. Portugal.

Nóvoa, A. (2015a). Carta a um jovem Historiador. *História y Memoria de la Educacción*,

1, pp. 23-58. Recuperado em 5 de agosto de 2015. Obtido em

revistas.uned.es/index.php/HMe/article/download/14111/12822

Nóvoa, A. (2015b). Carta ao jovem investigador em Educação. Investigar em educação.

Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1(3), pp.13-22.

Recuperado em 5 de agosto de 2015. Obtido em

<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/42/41>

- Odelius, C.C. & Ramos, F. (1999/2006). Remuneração, renda, poder de compra e sofrimento psíquico do educador. Em W. Codo. (Org.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, A.B. & Roazzi, A. (2007). A representação social da “doença dos nervos” entre Gêneros. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(1), pp.91-102. Recuperado em 3 de abril de 2013. Obtido em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722007000100011&script=sci_arttext
- Oliveira, D.A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 25(89), pp.1127-1144. Recuperado em 5 de março de 2013. Obtido em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314213003>
- Oliveira, D.A. (Org.) (2009). As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. Em D. Oliveira. *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. (pp.13-38). Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- Oliveira, D.A. (2010). Os trabalhadores da educação e a construção política da Profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, especial 1, pp.17-35. Recuperado em 2 de março de 2013. Obtido em <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/02.pdf>
- Oliveira, D.A., Gonçalves, G.B., Melo, S.D., Fardin, V. & Mill, D. (2012). Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor. Recuperado em 3 de abril de 2014. Obtido em www.redeestrado.org/web/archivos/publicaciones/10.pdf
- Oliveira, L.H., Cardoso, V.N.M.M. & Campos, J.C.L. (2002). Saúde mental do P professor de ensino pública fundamental: uma relação possível? *Escola Anna Nery. Enferm*,8(2), pp.217-223. Recuperado em 7 de maio de 2012. Obtido em http://www.revistaenfermagem.eean.edu.br/audiencia_pdf.asp?aid2=1022&nomeArquivo=v8n2a08.pdf

ONU Mulheres. *ElesPorElas. Movimento ElesPorElas (HeForShe) de Solidariedade da ONU Mulheres pela Igualdade de Gênero*. Recuperado em 5 de setembro de 2015.

Obtido em <http://www.onumulheres.org.br/elesporelas/>

Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (2004). *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...*

Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna. Recuperado em 4 de outubro de 2014. Obtido em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf>

Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (2014). *Perspectivas da Educação em Portugal*. Recuperado em 25 de outubro de 2014. Obtido em

http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_PRT.pdf

Organização Mundial de la Salud (OMS) (2001). *Documentos básicos*. Recuperado em 3 de setembro de 2013. Obtido em <http://www.who.int/whr/>

Organização Mundial de Saúde (OMS), (2001). *Relatório Mundial da Saúde Mental: nova concepção, nova esperança*. Recuperado em 4 de julho de 2013. Obtido em

http://www.who.int/whr/2001/en/whr01_djmessage_po

Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2013).

Pesquisa Internacional sobre ensino e aprendizagem – Teaching and Learning

International Survey (TALIS). Brasil. Recuperado em 9 de outubro de 2014. Obtido em <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>

Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2014).

Perspectivas políticas de educação em Portugal. Recuperado em 5 de março de 2015.

Obtido em

http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_

PRT.http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_PRT.pt

Pais Ribeiro, J. (2005). *O importante é a saúde: estudo de adaptação de uma técnica de avaliação do estado de saúde: SF-36*. Lisboa: Fundação Merck Sharp & Dohme.

Pais Ribeiro, J. (2007). *Introdução à Psicologia da Saúde*. Portugal: Quarteto.

Papareli, R., Sato, L. & Oliveira, F. (2011). A saúde mental relacionada ao trabalho e os desafios aos profissionais da saúde. *Rev. Bras. Saúde Ocup.*, 36 (123), pp.118-127.

Recuperado em 2 de abril de 2015. Obtido em

<http://www.scielo.br/pdf/rbso/v36n123/a11v36n123.pdf>

Paparelli, R. (2009). *Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido: sob a política de regularização do fluxo escolar*. Tese de Doutorado. USP, São Paulo.

Pedroso, J. & Branco, P. (2008). Mudam-se os tempos, muda-se a família. As mutações do acesso ao direito e à justiça de família e das crianças em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 82, pp.53-83. Recuperado em 5 de novembro de 2014. Obtido em <http://rccs.revues.org/619>

Pereira, J.Z., Traesel, E.S., & Merlo, A.R.C. (2013). Docência e Psicodinâmica. *Psicol. Argum.*, 31(72), pp.89-99. Recuperado em 8 de julho de 2015. Obtido em www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=7585&dd99=view.

Pereira, M.R. (2003). *O avesso do modelo. Bons professores e a Psicanálise*. Petrópolis: Vozes.

Polato, A. (2008). Remédios para o professor e a educação. *Revista Nova Escola*, 211, pp.38-45.

Porto, L.A., Carvalho, F., Oliveira, N.F de; Neto, A.M. S., Araújo, T. M.; Reis, J. E. F. B. & Delcor, N.S. (2009). Associação entre distúrbios psíquicos e os aspectos

- psicossociais do trabalho de professores. *Rev. de Saúde Pública*, 40(5), pp.818-826.
Recuperado em 3 de março de 2012. Obtido em
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102006000600011
- PORDATA. Base de Dados de Portugal Contemporâneo. 2011. Dados populacionais da cidade do Porto-Portugal. Recuperado em 5 de novembro de 2012. Obtido em
<http://www.pordata.pt/Municipios/Pesquisa/5/6>
- Portugal. Ministério da Saúde de (2005). Saúde Escolar. Programa Nacional de Saúde Escolar. Recuperado em 11 de dezembro de 2012. Obtido em
<http://www.portaldasaude.pt/NR/rdonlyres/4612A602-74B9-435E-B720-0DF22F70D36C/0/ProgramaNacionaldeSa%C3%BAdeEscolar.pdf>
- Portugal, Relatório Social e Nacional (2014). National Report. Recuperado em 15 de julho.
Obtido em ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=11915&langId=pt
- Rabelo, A.O. (2010a). Professores homens iniciais: escolha profissional e mal-estar docente. *Rev. Educação e Realidade*, 35(2), pp.279-298. Recuperado em 5 de maio de 2014. Obtido em <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/8198/9481>
- Rabelo, A.O. (2010b). A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. *Educação em Revista*, 26(1), pp.57-88. Recuperado em 10 de maio de 2012. Obtido em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/04.pdf>
- Rabelo, A.O. (2013). Professores discriminados. Um estudo sobre docentes do sexo Masculino nas séries do ensino fundamental. *Educ. Pesqui.*, 39(4), pp.907-925.
Recuperado em 8 de julho de 2014. Obtido em
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n4/aop1132.pdf>
- Ramos, N. (2012). Família e maternidade em contexto migratório e intercultural. Em Natália R., Elizabeth M., Ana Isabel S. & José P. (Org.). *Família, educação e desenvolvimento no século XXI: olhares interdisciplinares*. (pp.21-28). Recuperado

em 7 de julho de 2013. Obtido em

<http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2189/3/ebook11.pdf>

Rattero, C. (2007). *Ser mestre vale a pena?* Recuperado em 4 de março de 2010. Obtido

em http://portal.educacion.gov.ar/inicial/files/2009/12/sermaestro_rattero.pdf

Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (RED ESTRADO) (2015).

Recuperado em 9 de julho de 2015. Obtido em

<http://www.redeestrado.org/web/inicio.php>

Rita J.S., Patrão, I. & Sampaio, D. (2010). Burnout, stress profissional e ajustamento

emocional em professores portugueses do ensino básico e secundário. *Actas do VII*

Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Universidade do Minho. Portugal.

Recuperado em 9 de março de 2014. Obtido em

<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1531/1/SNIP%202010%201151->

[%201161.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1531/1/SNIP%202010%201151-%201161.pdf)

Rodrigues, M.G. & Bucher-Maluschke, J.S.N.F. (2014). Vivências de professores na

Escola Parque de Brasília: implicações na saúde mental. Em Janari da S.P., Celina

M.C.M. & Jonaso J. dos P.D. (Org.). *Diálogos Teóricos e Práticos em Psicologia e*

Educação. (pp.57-88). Curitiba: Appris.

Rodrigues, M.G. (2007). Histórias de vida e formação de professores: a contribuição da

Psicanálise. *IV Congresso Internacional de auto (biografias)*. Natal, RN: EDUFRN.

Rodrigues, M.G. (2011). Profissão docente: riscos psicossociais ocupacionais e

implicações na saúde mental [Manuscrito inédito]. Universidade de Brasília. Brasília.

Rosa, R.M. (2012). Docência e subjetivação – Cartografia das forças que criam um corpo

masculino-menor. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), pp.337-343. Recuperado em 5 de

julho de 2015. Obtido em www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-

[71822012000200011&script](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822012000200011&script).

- Saavedra, A.Z. & von Mühlenbrock, C. (2009). Promoción de La salud mental ocupacional: revisión y proyecciones para o Chile. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, 47(4), pp.293-302. Recuperado em 4 de maio de 2012. Obtido em http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-92272009000400006&script=sci_arttext
- Samad, A.I.N.; Hashim, Z.; Moin, S. & Abdullah, H. (2010). Assesment of stress and its risk factors among primary scholl. Teachers in the Klang Valley, Malásia. *Global Journal of Health Science*, 2(2). Recuperado em 6 de julho de 2015. Obtido em www.ccsenet.org/journal/index.php/gjhs/article/view/5178/0
- Santos, C.V.M. (2012). Gênero e Psicologia Clínica: risco e proteção na saúde mental das mulheres. (Tese de Doutorado). Recuperado em 10 de novembro de 2014. Obtido em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11164/3/2012_CristinaViannaMoreiraSantos.pdf
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 20(2), pp.71-99.
- Seligmann-Silva, E. (1990). Saúde mental e trabalho. Em Silvério A.T. & Nilson do R.C. (Org.). *Cidadania e loucura. Políticas de saúde mental no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Serrano, R. (2012). La aflicción dela docencia y el tiempo del enseñante. *Razón y Palabra*, 17(79). Recuperado em 6 de julho de 2014. Obtido em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199524411039>
- Silva, A.F. & Souza, A.L.L. (2014). Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino. *Cad. Pesqui.*, 43(150), pp.772-787. Recuperado em 2 de maio de 2015. Obtido em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n150/03.pdf>
- Silva, E.N.C.B.C. da (2009). *Professores e Escolas – A imagem social do professor do ensino básico no Portugal contemporâneo*. Recuperado em 7 de agosto de 2013. Obtido em

http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76403/1/DTHE_CorreiaDaSilvaE_ProfessoreEscolasPortugal.pdf

Silva, J.P. da, Damásio, B.F. & Melo, S.A. (2009). O sentido de vida e o estresse do professorado: um estudo correlacional. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 12(1), pp.111-122. Recuperado em 8 de dezembro de 2013. Obtido em <http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25770/27503>

Silva, M.C.S.Q. & Mendes, A.M. (2012). A prática em clínica psicodinâmica do trabalho como estratégia da promoção da saúde. *Revista Tempus Actas de Saúde coletiva*, 6, pp.180-195.

SINPRO. Boletim Eletrônico do Sindicato dos Professores do Distrito Federal. 2012. Brasil. Recuperado em 28 de novembro de 2010. Obtido em http://www.sinprosp.org.br/arquivos/boletim/boletim_sinpro032004.pdf

Síntese da Legislação da União Europeia (2006). Conselho Europeu Extraordinário de Lisboa para uma Europa da inovação e do conhecimento. Recuperado em 4 de julho de 2014. Obtido em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_pt.htm

Siqueira, M.J.T. (2003). Saúde das professoras das séries iniciais: o que o Gênero tem a ver com isso? *Psicologia, Ciência e Profissão*, 23(3), pp.76-83.

Sorrato, L. & Ramos, J. (1999/2006). Burnout e relações sociais no trabalho. Em Codo, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes.

Souza, A.L. & Leite, M.L. (2011). Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, 32(117), pp.1105-1121. Recuperado em 5 de maio de 2013. Obtido em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000400012&script=sci_arttext

- Souza, D.B. de, Castro, D.F. & Rothes, L. (2013). Políticas de descentralização da educação no Brasil e em Portugal: avanços e recuos da desconcentração dos poderes. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), p.7-33. Recuperado em 18 de outubro de 2013. Obtido em revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3244
- Souza, J.M. (2000). *O professor como pessoa. A dimensão pessoal na formação de professores*. Porto, Portugal: Asa Editores S.A.
- Souza, A.R. (2012). A natureza política da gestão escolar e as disputas entre o poder na escola. *Revista Brasileira de Educação*, v.17(49).
- Souza, L.A.A. (2009). Trabalho docente: reflexões acerca da condição de trabalho e valorização do professor de escola pública. *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. 26 a 29 de outubro – PUPR. Recuperado em 16 de outubro de 2012. Obtido em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2692_1603.pdf
- Stacciarini, J.M. & Tróccoli, B.T. (2001). O estresse na atividade ocupacional do enfermeiro. *Rev. Latino-am Enferm.*, 9(2), pp.17-25. Recuperado em 9 de setembro de 2010. Obtido em <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v9n2/11510.pdf>
- Sutter, C. & Bucher-Maluschke, J.S.N.F. (2008). Pais que cuidam dos filhos: a vivência masculina na paternidade participativa. *Psicol.* 39(1), pp.74-82.
- Sznelwar, L.I. (2004). Sobre estes textos da psicodinâmica do trabalho, algumas reflexões. Em S. Lancman & L. Sznelwar (Org.). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Tardiff, M. & Lessard, C. (2008). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.

- Tavares, D.S.; Ferreira L.L. & Maciel, R.H. (2008). *O trabalho de professores na educação básica pública no Piauí*. FUNDACENTRO – Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho.
- Tavares, M.; Montenegro B., & Prieto, D. (2004). Modelos de prevenção do suicídio: princípios e estratégias. Em G. Maluschke, Bucher-Maluschke & Hermanns, K. (Org.). *Direitos humanos e violência: desafios da ciência e da prática*. (pp.231-258). Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer.
- Tavares, M. (2005). Prevenção, riscos, identificação precoce. *Psicologia Ciência e Profissão*, 2(3), pp.51-53.
- Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Principais resultados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS)*. Recuperado em 18 de outubro de 2014. Obtido em <http://portal.inep.gov.br/web/talis>
- Teixeira, I.A.C. (2007). Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Edu. Soc.*, 28(99), pp.426-443. Recuperado em 10 de agosto de 2011. Obtido em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a07v2899.pdf>
- Teodoro, A. (2015). Pensar a educação à esquerda. *Jornal das Letras*. 4 a 17 de março de 2015. Recuperado em 12 de setembro de 2015. Obtido em <http://www.op-edu.eu/media/imprensa/ateodoro.pdf>
- Teodoro, A.N.D. (1999). A construção social das políticas educativas Estado, educação e Mudança social no Portugal contemporâneo. Tese de Doutorado. Universidade nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Tomás, I. & Costa, J.A. (2011). Avaliação de professores nas escolas públicas portuguesas. *Ensaio: Av. Pol. Públ. Educ.*, 19(72), pp.457-484.
- Vasquez-Menezes, I. (2005). A contribuição da psicologia clínica na compreensão do Burnout: um estudo com professores. (Tese de doutorado). UNB, Brasília.

- Veovato, T.G. & Monteiro M.I. (2008). Perfil sócio-demográfico e condições e saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 42(2), pp.291-297. Recuperado em 15 de setembro de 2013. Obtido em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342008000200012
- Weber, D.V. & Vergani, V. (2010). A profissão de professor na sociedade de risco e urgência por descanso, dinheiro e respeito no meio ambiente e laboral. Recuperado em 3 de maio de 2014. Obtido em www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3122.pdf
- Zanello, V. & Silva, R.M.C. (2012). Saúde mental, gênero e violência estrutural. *Revista Bioética*, 20(2), pp.267-79. Recuperado em 7 de julho de 2013. Obtido em http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/745Weber

Anexo A – Parecer do Comitê de Ética da Universidade de Brasília



Comitê de Ética em Pesquisa
Instituto de Ciências Humanas
Universidade de Brasília

Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Humanas
Campus Universitário Darcy Ribeiro

ANÁLISE DE PROJETO DE PESQUISA

Título do Projeto: EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES(AS NO COTIDIANO DE SEU TRABALHO E IMPLICAÇÕES NA SAÚDE MENTAL

Pesquisador(a) responsável: MARIA DAS GRAÇAS RODRIGUES

Com base nas Resoluções 196/96, do CNS/MS, que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, após análise dos aspectos éticos, resolveu **APROVAR** o projeto intitulado "EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES(AS NO COTIDIANO DE SEU TRABALHO E IMPLICAÇÕES NA SAÚDE MENTAL".

O pesquisador responsável fica notificado da obrigatoriedade da apresentação de um relatório final sucinto e objetivo sobre o desenvolvimento do Projeto, no prazo de 1 (um) ano a contar da presente data (itens VII.13 letra "d" e IX.2 letra "c" da Resolução CNS 196/96).

Brasília, 11 de outubro de 2012.

Debora Diniz
Coordenadora Geral – CEP/IH

Anexo B – Carta de aceitação do doutorado sanduíche na Universidade de Porto (PT)

**CARTA DE ACEITAÇÃO PARA OBTENÇÃO
DO VISTO DE RESIDÊNCIA PARA ESTUDO**

U. PORTO

Este documento certifica que **Maria das Graças Rodrigues**, estudante da Universidade de Brasília, Brasil, foi aceite pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, como estudante de mobilidade, para realizar um período de investigação ao abrigo do Acordo de Cooperação existente entre as duas Instituições, no ano académico de 2013/2014, no período de outubro a dezembro de 2013, e terá como endereço oficial:

Serviço de Cooperação com Países Lusófonos e Latino-Americanos
Reitoria da Universidade do Porto
Praça Gomes Teixeira, s/n
4099-002 Porto
Portugal.

Para os devidos efeitos se informa ainda de que a matrícula escolar só será efetuada após a chegada da doutoranda à Faculdade, atendendo a que este processo é realizado presencialmente.

Porto, 4 de outubro de 2013

Elisabeth Ribeiro

(Dra. Maria Elisabeth Ribeiro)

Diretora

Serviço de Cooperação com Países Lusófonos e Latino-Americanos



UNIVERSIDADE DO PORTO, REITORIA
Praça Gomes Teixeira, 099-002 Porto
TEL. +351 22 040 8000. FAX. +351 22 040 8186/ 8187
WWW.U.PORTO.PT



UNIVERSIDADE
DO PORTO

Application Form

Programa de Mobilidade/Mobility Programme: Cooperation Agreement PLLA - Sandwich/Prática/Acordo de
Cooperação PLLA - Sanduíche/Estágio

Ano Académico/Academic Year: 2013/2014

Área de Estudos/Field of Studies: Health (others) - T29 (SCED)

Dados Pessoais do Estudante/Student Personal Data

Sobrenome/Surname: Rodrigues Nome Próprio/First Name: Maria Data de Nascimento/Birth date: 1948-05-04 Local de Nascimento/Place of Birth: Campinas-SP País de Nacionalidade/Country of Nationality: Brasil/Brazil Sexo/Gender: Feminino/Female Estado Civil/Marital Status: Solteiro/Single Identificação/Identification: Passaporte/Passport F1442280 Morada para correspondência/Mailing address: Rua Renato Braga, 286 apto 302/Portaleza-Co	Código Postal/Zip Code: 60181481 Telefone/Phone Number: (85)32341605 Telemóvel/Mobile Phone: (85)99917991 Morada Válida gte/Mailing address valid until: 2014-01-20 E-mail/Email: mgrodriguesca@gmail.com Morada permanente/Permanent address: Fortaleza-Ceará Código Postal/Zip Code: 60181481 Telefone Permanente/Permanent Phone Number: (85)32341605	
--	---	---

Universidade de Origem e Instituição de Destino/Home Institution and Host Institution

	Universidade de Destino/Host Institution	Universidade de Origem/Home Institution
País/Country	Portugal	Brasil / Brazil
Código/ID Code	P PORT002	BR UNB
Nome/Name	Universidade do Porto	Universidade de Brasília
Morada/Address	Praça Gomes Teixeira	Assessoria de Assuntos Internacionais da Universidade de Brasília - Campus Universitárioarcy Ribeiro - Asa Norte - Prédio da Reloaria
Código Postal/Zip Code	4099-002 PORTO	CEP: 70 910-910
Instituição/Institution	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto/Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Porto	Psicologia
Departamento/Department	Psicologia	Psicologia Clínica e Cultura

Coordenador Institucional/Institutional Coordinator

Nome/Name	Mário Elisabete C. B. Jesus Ribeiro	Ana Flávia Garça e Barros
Telefone/Phone Number	+351220408145	+556133072615
Fax/Fax	+351220408368	+556132742640
E-mail/Email	cpri4@feq.up.pt	anabarce@unb.br

Coordenador Local/Local Coordinator

Nome/Name	José Albino Rodrigues Lima	Rosa Maria Costa
Telefone/Phone Number		351220400613
Fax/Fax	+351 22 607 97 25	351220200613
E-mail/Email	albino@fpc.up.pt	rmcosta@fpc.up.pt

Professor Responsável pela Mobilidade/Professor responsible for the mobility

Nome/Name		José Luis Pires Ribeiro
Telefone/Phone Number		989940590
Fax/Fax		não tem
E-mail/Email		jpr@fpc.up.pt

Aptidões Linguísticas/Language Skills

Língua Mãe/Mother Tongue: Português/Portuguese

Língua de Ensino na Universidade de Origem/Language of instruction at home institution: Português/Portuguese

Outras Línguas/Other Languages:	No momento estudo esta língua?/I currently study this language?	Tenho conhecimentos suficientes para frequentar aulas?/I have enough knowledge to follow lectures?	Necessito de preparação linguística para frequentar aulas?/I need language preparation to follow lectures?
---------------------------------	---	--	--

Estudos Efetuados e em Curso/Previous and Current Studies

Diploma ou Grau/Diploma or Degree: Doutorado/Ph. D.
 Código Área de Estudos/Code of the Field of Studies: 729
 Duração/Duration: 4 Anos/Years
 Ano de início do Curso/CE / First year of studies: 2010
 Data prevista para Obtenção do Diploma/Expected date of conclusion: 12-2015
 Ano que frequenta no Ano Letivo/Current year of studies: 2013
 Já estudou no estrangeiro?/Have you already studied abroad?: Não/No
 Se sim, quando?/If yes, when:
 Em que Universidade?/At which institution:

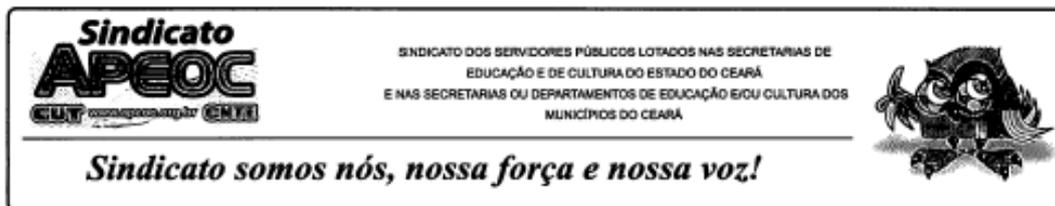
Período no Estrangeiro/Period Abroad

Período no Estrangeiro/Period Abroad: 1º Semestre/1st Semester
 Duração do período/Duration of period: 3 meses/months
 Data de Início/Start Date: 2013-10-01
 Data de Conclusão/Conclusion Date: 2013-12-31
 É bolsista?/Scholarship holder?: Sim/Yes
 Se sim, qual a instituição?/If yes, which institution?: CAPES

Alojamento/Accommodation

Precisa de Alojamento?/Do you need Accommodation?: Sim/Yes
 Alojamento/Accommodation: Residência Universitária/University Residence
 Data de Chegada/Precise date of arrival: 2013-10-01
 Data da Partida/Departure Date: 2014-01-20

Anexo C- Carta de aceitação do Sindicato dos Servidores Públicos nas Secretarias de Educação e de Cultura do Estado do Ceará.



Gestão: Unidade pela Valorização da Educação

ACEITE INSTITUCIONAL

SÉRGIO BEZERRA E SILVA NETO, Secretário para Assuntos Jurídicos do Sindicato-APEOC, SINDICATO DOS SERVIDORES PÚBLICOS LOTADOS NAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO E DE CULTURA DO ESTADO DO CEARÁ E NAS SECRETARIAS OU DEPARTAMENTOS DE EDUCAÇÃO E/OU CULTURA DOS MUNICÍPIOS DO CEARÁ, está de acordo com a realização da pesquisa “EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES(AS) NO COTIDIANO DE SEU TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES NA SAÚDE MENTAL”, de responsabilidade da pesquisadora **MARIA DAS GRAÇAS RODRIGUES**, aluna de doutorado no Departamento de Psicologia - Programa de Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília, realizado sob orientação de **JÚLIA SURSIS FERRO BUCHER-MALUSCHKE** após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasileira – CEP/IH.

O estudo envolve a realização de entrevista-questionário e Inventário de trabalho, com professores(as). A pesquisa terá a duração de dois meses, com previsão de início em julho/2012 e término em setembro/2012.

Eu, **SÉRGIO BEZERRA E SILVA NETO**, Secretário para Assuntos Jurídicos do Sindicato-APEOC, SINDICATO DOS SERVIDORES PÚBLICOS LOTADOS NAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO E DE CULTURA DO ESTADO DO CEARÁ E NAS SECRETARIAS OU DEPARTAMENTOS DE EDUCAÇÃO E/OU CULTURA DOS MUNICÍPIOS DO CEARÁ declaram conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Fortaleza, 09 de maio de 2012.

SÉRGIO BEZERRA E SILVA NETO


Assinatura

Apêndice A – Termo Consentimento Livre Esclarecido – Fortaleza (CE)**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Experiências de professores(as) no cotidiano de seu trabalho e suas implicações na saúde mental”, de responsabilidade de Maria das Graças Rodrigue/, aluno(a) do doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é conhecer as experiências de professores (as) das escolas públicas de Brasília e suas implicações na saúde mental, destacando os fatores de risco e proteção, visando contribuir com as políticas públicas de saúde mental do professor(a). Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de um questionário e um Inventário de Trabalho e Riscos de Adoecimento. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco

Espera-se com esta pesquisa possa trazer contribuições para o desenvolvimento de políticas públicas de saúde voltadas para a profissão de professor (a).

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone(61) 81199888q(85) 99917991 ou pelo e-mail:mgrodriguesce@gmail.com

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de email podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senh

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____

Apêndice B – Termo Consentimento Livre Esclarecido – Porto (Portugal)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “*Experiências de professores(as) no cotidiano de seu trabalho e suas implicações na saúde mental*”, de responsabilidade de Maria das Graças Rodrigues aluno(a) do doutorado da Universidade de Brasília DF/Brasil e da Universidade do Porto.

O objetivo desta pesquisa é conhecer as experiências de professores (as) das escolas públicas e as implicações dessas experiências na saúde mental, destacando os fatores de risco e proteção, visando contribuir com as políticas públicas de saúde mental do(a) professor(a). Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários para preenchimento do material. Asseguro-lhe que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Assinatura do pesquisador responsável

Apêndice C– Questionário Sócio-demográfico de Fortaleza (CE)

Caro Professor(a),

Meu nome é Maria das Graças Rodrigues e estou realizando um estudo de Doutorado sobre:

- **As experiências dos professores (as) no cotidiano do seu trabalho e suas implicações na saúde mental.**

Trata-se de um projeto desenvolvido no Programa de Psicologia Clínica e Cultura na Universidade de Brasília sob a orientação da Professora Doutoras Júlia. N. S. F. Bucher- Maluschke.

Este questionário é sobre **suas experiências como professor(a) na escola e como você as percebe**. Por favor, responda todas as questões. Em caso de dúvida, pense na resposta mais aproximada. **As informações prestadas por você são sigilosas**. Sua resposta é muito importante!

Cidade () Fortaleza Cidade () Porto

I. Identificação do perfil socioeconômico e demográfico

1-Sexo 1() F 2() M 3()Outros

2-Idade_____

3-Renda pessoal R\$ _____ Renda familiar R\$ _____

4-Estado civil 1 () casado(a)/vive junto 2 () solteiro(a) 3 ()
divorciado(a)/desquitado(a)

5-Número de filhos _____

6-Idade dos filhos (as): 6.1____; 6.2____; 6.3____ 6.4____; 6.5____ 6.6____; 6.7____

7-Com quem mora: 1() pais 2() esposo(a) 3() companheiro(a) 4() filho(s)

8-Nível educacional 1() graduação 2() especialização 3() 4() mestrado 5() doutorado

9-Tempo gasto da residência até o trabalho (ida e volta):

10-Tipo de transporte 1() Ônibus 2() carro próprio () 3carona (...) 4() metrô () moto 5() outros_____

11-Tempo de profissão_____anos

12-Carga horária semanal _____ horas

13-Se tem trabalho extra, quantas horas/semana _____horas

II. Experiência profissional

Com relação ao tempo gasto nas atividades da profissão

14-Tempo (horas/semana) gasto nas atividades da profissão dentro da escola _____horas

15-Tempo (horas/semana) gasto nas atividades da profissão c/preparação em casa _____horas

16-Tempo (horas/semana) gasto nas OUTRAS atividades da profissão _____horas

17-Em quantas escolas trabalha _____

18-Total de tempo (minuto/dia) que gasta se deslocando de uma escola para outra ____min

19-A segurança nas escolas é 1() Insegura 2() Pouco segura 3() Segura 4() muito segura ()

Para as questões 20, 21, 22, 23 e 24 coloque “0” se não houve violência

20-Quantas vezes foram registradas algum tipo de violência na sala de aula? _____

21-Quantas vezes foram registradas algum tipo de violência no recreio? ____

22-Quantas vezes foi registrado algum tipo de violência na secretaria? ____

23-Quantas vezes foi registrado algum tipo de violência noutra local? ____

Que pessoas sofreram a violência

24.1-Aluno 1 () Sim 2 () Não

24.2-Professores 1() Sim 2 () Não

24.3-Diretor 1() Sim 2 () Não

24.4-Funcionários 1 () Sim 2 () Não

24.5-Outros 1 () Sim 2 () Não

25-Foi registrado algum caso de Bullying 1 () Sim 2 () Não

26-Como se relaciona com os colegas? (em uma escala de 1 a 5) ____

27-Como se relaciona com os superiores? (em uma escala de 1 a 5) ____

III-Vida doméstica

28-Quantas horas diárias dispensa para as atividades domésticas? ____ horas

29-Quantas horas diárias fica com o marido? ____ horas

30-Quantas horas diárias fica com os filhos? ____ horas

31-Como se sente na sua relação com os filhos ? (em uma escala de 1 a 5)

32-Como se sente na sua VIDA AFETIVA em relação ao marido? (em uma escala de 1 a 5)

33-Como se sente na sua VIDA SOCIAL (em uma escala de 1 a 5) ____

34-Como se sente na sua VIDA SEXUAL (em uma escala de 1 a 5) ____

4-Autocuidado/Cuidado de si próprio

35-Você tem tempo para cuidar de suas coisas pessoais? 1 () Sim 2 () Não

36-Você cuida de suas coisas pessoais? 1 () Sim 2 () Não

37-Se não cuida, por quê? _____

38-Você cuida de sua saúde? 1 () Sim 2 () Não

39-Você cuida de sua estética? 1 () Sim 2 () Não

5-Recreação e lazer

40-Você tem algum lazer? 1 () Não 2 () semanal 3 () quinzenal 4 () mensal 5 ()

Outro período_____

41-Quantas vezes/semana você pratica esporte? (de 0 a 7) _____

42-Você frequenta algum clube social? 1 () Sim 2 () Não

43-Vai à praia? Balneário ou similares? 1 () Sim 2 () Não

44-Quantas vezes/semana frequenta restaurante Barzinho ou similares (de 0 a 7) _____

45-Quantas vezes por ano vai ao cinema? _____

46-Quantas vezes por ano viaja a passeio? _____

47-Quantas vezes por ano participa de eventos culturais? _____

48-Quais são estes eventos culturais? _____

49-Participa de algum CULTO religioso? 1 () Sim 2 () Não

50-Qual culto? _____

51-Quantas horas/ semana gasta em atividades religiosas? _____

Muito obrigada!

Graça Rodrigues

Apêndice D – Questionário Sócio-demográfico de Porto (Portugal)

Caro Professor(a),

Meu nome é Maria das Graças Rodrigues e estou a realizar um estudo de Doutoramento sobre:

- **As experiências dos professores(as) no cotidiano do seu trabalho e suas implicações na saúde mental.**

Este questionário é sobre as suas experiências como professor(a) na escola e como você as entende. Por favor, responda a todas as questões. Em caso de dúvida, pense na resposta mais aproximada. As informações prestadas são sigilosas. As suas respostas são muito importantes!

Fortaleza () Porto ()

I. Identificação do perfil socioeconómico e demográfico

1-Sexo 1 () F 2 () M 3 () Outros

2-Idade_____

3-Rendimento pessoal mensal _____ Rendimento familiar mensal _____

4-Estado civil 1 () casado(a)/vive junto 2 () solteiro(a) 3 () divorciado(a)/desquitado(a)

5-Número de filhos _____

6-Idade dos filhos (as): 6.1____; 6.2____; 6.3____ 6.4____ ; 6.5____ 6.6____; 6.7____

7-Com quem mora: 1 () pais 2 () esposo(a) 3 () companheiro(a) 4 () filho(s)

8-Nível educacional 1 () secundário 2 () superior 3 () pós-graduação 4 () mestrado
5 () doutoramento

8.1-Carga horária atual _____ 8.2. Tempo nesta escola _____

8.3-Tempo de serviço _____

9-Tempo gasto na deslocação da residência até o trabalho (ida e volta): _____

10-Tipo de transporte 1 () Autocarro 2 () carro próprio () 3 boleia () 4 () metro ()
5 () moto 6 () outros _____

11-Tempo decorrido após o início da profissão _____ anos

12-Carga horária semanal _____ horas

13-Se tem trabalho extra, quantas horas/semana _____ horas

II. Experiência profissional

Com relação ao tempo gasto nas atividades da profissão

14-Tempo (horas/semana) gasto nas atividades da profissão dentro da escola _____ horas

15-Tempo (horas/semana) gasto nas atividades da profissão c/preparação em casa
_____ horas

16-Tempo (horas/semana) gasto nas OUTRAS atividades da profissão _____ horas

17-Em quantas escolas trabalha _____

18-Total de tempo (minutos/dia) que gasta a deslocar-se de uma escola para outra ____ min

19-Segurança na escola: 1 () Insegura 2 () Pouco segura 3 () Segura 4 () muito
segura

Para as questões 20, 21, 22, 23 e 24 coloque "0" se não houve violência

20-Quantas vezes foi registado algum tipo de violência na sala de aula? _____

21-Quantas vezes foi registado algum tipo de violência no recreio? _____

22-Quantas vezes foi registado algum tipo de violência na secretaria da Escola? ____

23-Quantas vezes foi registado algum tipo de violência noutra local da Escola? ____

Que pessoas sofreram a violência?

24.1-Alunos 1 () Sim 2 () Não

24.2-Professores 1 () Sim 2 () Não

24.3-Diretores 1 () Sim 2 () Não

24.4-Funcionários 1 () Sim 2 () Não

24.5-Outros 1 () Sim 2 () Não

25-Foi registado algum caso de *Bullying* 1 () Sim 2 () Não

26-Como se relaciona com os colegas? (em uma escala de 1 a 5) ____

27-Como se relaciona com os superiores? (em uma escala de 1 a 5) ____

III-Vida doméstica

28-Quantas horas diárias dispensam para as atividades domésticas? ____ horas

29-Quantas horas diárias fica com o marido/esposa? ____ horas

30-Quantas horas diárias fica com os filhos? ____ horas

31-Como se sente na sua relação com os filhos ? (em uma escala de 1 a 5) ____

32-Como se sente na sua VIDA AFETIVA em relação ao marido/esposa (em uma escala de 1 a 5) ____

33-Como se sente na sua VIDA SOCIAL (em uma escala de 1 a 5) ____

34-Como se sente na sua VIDA SEXUAL (em uma escala de 1 a 5) ____

4-Cuidar de si próprio

35-Tem tempo para cuidar das suas coisas pessoais? 1 () Sim 2 () Não

36-Cuida das suas coisas pessoais? 1 () Sim 2 () Não

37-Se não cuida, porquê? _____

38-Cuida da sua saúde? 1 () Sim 2 () Não

39-Cuida de sua estética? 1 () Sim 2 () Não

5-Recreação e lazer

40-Pratica algum tipo de lazer? 1 () Não 2 () semanal 3 () quinzenal 4 () mensal 5 ()

Outro período_____

41-Quantas vezes/semana você pratica desporto ou vai ao ginásio? (de 0 a 7) _____

42-Frequenta algum tipo de clube social? 1 () Sim 2 () Não

43-Frequenta a praia? Termas ou similares? 1 () Sim 2 () Não

44-Quantas vezes/semana vai ao restaurante, bar ou similares (de 0 a 7) _____

45-Quantas vezes por ano vai ao cinema? _____

46-Quantas vezes por ano viaja em recreio? _____

47-Quantas vezes por ano participa em eventos culturais? _____

48-Quais são esses eventos culturais? _____

49-Pratica algum culto religioso? 1 () Sim 2 () Não

50-Qual culto? _____

51-Quantas horas/semana gasta em atividades religiosas? _____

Muito obrigada!

Graça Rodrigues

Apêndice E – Inventário do Trabalho e Risco de Adoecimento ITRA

INVENTÁRIO DE TRABALHO E RISCOS DE ADOECIMENTO

Este inventário é composto de **quatro instrumentos** e tem por **objetivo** coletar informações sobre **como você percebe o seu trabalho atual**.

Importante:

- ✓ As **informações prestadas** por você são sigilosas e serão analisadas em conjunto com as informações fornecidas por outras pessoas.
- ✓ Fique tranquilo, ao responder aos instrumentos não é necessário se identificar

Leia os itens abaixo e responda-os de acordo com a sua opinião. Siga as instruções fornecidas abaixo.

Marque o número que melhor corresponde à avaliação que você faz do seu contexto de trabalho.

	1 Nunca	2 Raramente	3 Às vezes	4 Frequentemente	5 Sempre				
1.	O ritmo de trabalho é excessivo				1	2	3	4	5
2.	Os resultados esperados estão fora da realidade				1	2	3	4	5
3.	A distribuição das tarefas é injusta				1	2	3	4	5
4.	As tarefas são cumpridas sob pressão de tempo				1	2	3	4	5
5.	A cobrança por resultados é presente				1	2	3	4	5
6.	Os funcionários são excluídos das decisões				1	2	3	4	5
7.	As tarefas não estão claramente definidas				1	2	3	4	5
8.	Existe fiscalização do desempenho				1	2	3	4	5
9.	A autonomia é inexistente				1	2	3	4	5
10.	As normas para execução das tarefas são rígidas				1	2	3	4	5
11.	As condições de trabalho são precárias				1	2	3	4	5
12.	O ambiente físico é desconfortável				1	2	3	4	5
13.	Existe barulho no ambiente de trabalho				1	2	3	4	5
14.	O número de pessoas é insuficiente para se realizar as tarefas				1	2	3	4	5
15.	Falta apoio das chefias para o meu desenvolvimento profissional				1	2	3	4	5
16.	O mobiliário existente no local de trabalho é inadequado				1	2	3	4	5
17.	As informações que preciso para executar minhas tarefas são de difícil acesso				1	2	3	4	5
18.	Os instrumentos de trabalho são insuficientes para realizar as tarefas				1	2	3	4	5
19.	O posto de trabalho é inadequado para realização das tarefas				1	2	3	4	5
20.	As condições de trabalho oferecem riscos de acidente				1	2	3	4	5
21.	Os equipamentos necessários para realização das tarefas são precários				1	2	3	4	5
22.	O bem-estar dos funcionários não é uma prioridade				1	2	3	4	5
23.	O espaço físico destinado para realizar o trabalho é inadequado				1	2	3	4	5
24.	Existem dificuldades na comunicação chefia-subordinado				1	2	3	4	5
25.	Existem disputas profissionais no local de trabalho				1	2	3	4	5
26.	Existe individualismo no ambiente de trabalho				1	2	3	4	5
27.	Existem conflitos no ambiente de trabalho				1	2	3	4	5
28.	A comunicação entre funcionários é insatisfatória				1	2	3	4	5

Agora, você vai avaliar itens que podem aparecer como exigências decorrentes do seu contexto de trabalho. Marque o número que melhor corresponde à intensidade com a qual você percebe o grau dessas exigências.

1 Nada exigido		2 Pouco exigido		3 Mais ou Menos exigido		4 Bastante exigido		5 Totalmente exigido		
1.	Desenvolver macetes	1	2	3	4	5				
2.	Ter controle das emoções	1	2	3	4	5				
3.	Ter que lidar com ordens contraditórias	1	2	3	4	5				
4.	Ter que resolver problemas	1	2	3	4	5				
5.	Usar a força física	1	2	3	4	5				
6.	Usar os braços de forma contínua	1	2	3	4	5				
7.	Ter custo emocional	1	2	3	4	5				
8.	Ser obrigado a lidar com a agressividade dos outros	1	2	3	4	5				
9.	Ser obrigado a lidar com imprevistos	1	2	3	4	5				
10.	Fazer previsão de acontecimentos	1	2	3	4	5				
11.	Ficar em posição curvada	1	2	3	4	5				
12.	Ter que manusear objetos pesados	1	2	3	4	5				
13.	Disfarçar os sentimentos	1	2	3	4	5				
14.	Usar a visão de forma contínua	1	2	3	4	5				
15.	Ser obrigado a elogiar as pessoas	1	2	3	4	5				
16.	Ser obrigado a ter bom humor	1	2	3	4	5				
17.	Caminhar	1	2	3	4	5				
18.	Ser obrigado a ficar em pé	1	2	3	4	5				
19.	Ser obrigado a cuidar da aparência física	1	2	3	4	5				
20.	Usar a memória	1	2	3	4	5				
21.	Ter custo mental	1	2	3	4	5				
22.	Fazer esforço físico	1	2	3	4	5				
23.	Ser bonzinho com os outros	1	2	3	4	5				
24.	Fazer esforço mental	1	2	3	4	5				
25.	Transgredir valores éticos	1	2	3	4	5				
26.	Usar as pernas de forma contínua	1	2	3	4	5				
27.	Usar as mãos de forma repetida	1	2	3	4	5				
28.	Ser submetido a constrangimentos	1	2	3	4	5				
29.	Ter concentração mental	1	2	3	4	5				
30.	Ser obrigado a sorrir	1	2	3	4	5				
31.	Subir e descer escadas	1	2	3	4	5				

A seguir, você vai responder itens referentes às vivências positivas e negativas em relação ao seu trabalho atual. Assinale, de acordo com a escala, o número que melhor corresponde à frequência com a qual você experimenta cada uma delas no seu dia-a-dia.

	1 Nunca	2 Raramente	3 Às vezes	4 Frequentemente	5 Sempre				
1.	Liberdade para usar o estilo pessoal				1	2	3	4	5
2.	Satisfação				1	2	3	4	5
3.	Esgotamento emocional				1	2	3	4	5
4.	Estresse				1	2	3	4	5
5.	Prazer				1	2	3	4	5
6.	Motivação				1	2	3	4	5
7.	Insatisfação				1	2	3	4	5
8.	Orgulho				1	2	3	4	5
9.	Bem-estar				1	2	3	4	5
10.	Inutilidade				1	2	3	4	5
11.	Insegurança				1	2	3	4	5
12.	Solidariedade com os colegas				1	2	3	4	5
13.	Desgaste				1	2	3	4	5
14.	Frustração				1	2	3	4	5
15.	Reconhecimento				1	2	3	4	5
16.	Confiança nos colegas				1	2	3	4	5
17.	Desqualificação				1	2	3	4	5
18.	Realização profissional				1	2	3	4	5
19.	Injustiça				1	2	3	4	5
20.	Identificação com as tarefas que realiza				1	2	3	4	5
21.	Desvalorização				1	2	3	4	5
22.	Liberdade para dizer o que pensa no local de trabalho				1	2	3	4	5
23.	Indignação				1	2	3	4	5

