

Desistência e resistência no trabalho pedagógico

Andréa R. Caldas

Por esse pão pra comer, por esse chão para dormir.

A certidão pra nascer e a concessão pra sorrir.

Por me deixar respirar, por me deixar existir.

Pelo prazer de chorar e pelo estamos aí...

Chico Buarque

A temática do sofrimento do e no trabalho docente, que há algum tempo vem sendo debatida no meio sindical e no meio acadêmico¹, começa a ganhar espaço também nos veículos de comunicação de massa, evidenciando a abrangência que tais processos, freqüentemente ignorados ou camuflados, começam a atingir.

Em reportagem acerca do tema, realizada por jornal de circulação estadual, no ano de 2005, veiculou-se a informação de que na Rede Municipal de Educação de Curitiba foram registrados 6.261 afastamentos temporários no ano de 2004 e 4.120 afastamentos até agosto de 2005, em um universo total de 7.629 professores (as). Ainda segundo o jornal, a maior causa dos afastamentos está relacionada a transtornos mentais, como depressão, ansiedade e síndrome de pânico (TRANSTORNOS..., 2005, p.3).

Na mesma reportagem, o diretor do Departamento de Saúde Ocupacional da Secretaria Municipal de Recursos Humanos de Curitiba, médico Edevar Daniel, apesar da amplitude numérica inquestionável dos problemas de saúde, aponta como possíveis causas “o dia-a-dia, a casa, o marido”, além da “hereditariedade e a tendência que o próprio indivíduo possui para enfrentar as mais diferentes situações” (TRANSTORNOS..., 2005, p.3).

Ou seja, repete-se aqui a postura de imputar a culpa à vítima, outra face da política educacional que aposta no protagonismo do professor individual como forma de solucionar os problemas educacionais. No caso específico da saúde ocupacional, a Prefeitura Municipal informa que “desenvolve programa de prevenção a doenças mentais [...] dirigido a professores que já passaram

ou estão passando por transtornos mentais” (TRANSTORNOS..., 2005, p.3), sem que nenhuma menção às condições de trabalho seja citada.

Buscando ampliar esta discussão, o sindicato do magistério municipal (Sismmac) tem incluído permanentemente entre suas reivindicações questões diretamente relacionadas à saúde dos professores(as), tanto do ponto de vista da prevenção e adequado tratamento, quanto da melhoria de condições de trabalho de forma mais geral, visando enfrentar o sofrimento no trabalho, assim definido pelo Sismmac (2006, p.36):

O sofrimento no trabalho, com afastamentos devido a laudo médico, no município, [...] tem se intensificado a cada dia. As péssimas condições de trabalho nas escolas municipais de Curitiba têm provocado problemas de voz e emocionais nos professores. Ao invés de assumir sua responsabilidade, reconhecer a precariedade e buscar melhores condições de trabalho, os gestores argumentam da forma mais neoliberal possível, ou seja, jogam para o indivíduo a responsabilidade pelo próprio problema. Argumentam os administradores: “O professor não sabe usar a voz”, então vamos fazer treinamento vocal. Porém, as condições de trabalho continuam as mesmas, salas superlotadas, [...] péssima acústica; já os problemas emocionais, continuam os gestores, “são muito difíceis de diagnosticar e atribuir a causa à atividade laboral, uma vez que se pode ter problemas em casa”, ou seja, jogam para o indivíduo a responsabilidade pelo próprio

problema decorrente da ordem social e econômica.

Também a CNTE (Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação), que congrega, em nível nacional, os sindicatos estaduais e municipais da educação pública, entre os quais o próprio Sismmac, tem realizado diversos estudos sobre as condições de trabalho, entre as quais se destaca a pesquisa “Retrato da Escola” que, durante três anos seguidos, traçou amplo levantamento das condições laborais nas escolas públicas do país, através de protocolo aplicado pelas entidades afiliadas (CNTE, 2005).

De maneira mais aprofundada, a Confederação, em parceria com o Laboratório de Psicologia de Trabalho da Universidade de Brasília, produziu importante pesquisa sobre as condições de trabalho e saúde mental dos educadores(as), que se constitui como o estudo mais abrangente realizado até agora, no Brasil, “sobre saúde mental e trabalho de uma categoria profissional” (CODO, 1999, p.9).

O foco da pesquisa, que investigou 52 mil profissionais da educação pública em todo o país, incidiu sobre os educadores (as) que apresentaram, durante o estudo, algum sintoma da denominada *Síndrome de Burnout*, que afeta principalmente os trabalhadores encarregados de cuidar e é definida como reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão com problemas. “Trata-se de sentimento crônico de desânimo, apatia, de despersonalização”. (CODO, 1999, p.237/8).

Os sintomas de tal estado são identificados pela:

1) Exaustão emocional: situação em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos ao nível afetivo. Percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas.

2) Despersonalização: desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho [...]. Endurecimento afetivo, “coisificação da relação”.

3) Falta de envolvimento pessoal do trabalho: tendência a uma evolução negativa no trabalho, afetando a habilidade para a realização do trabalho e o atendimento, ou contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como a organização (CODO, 1999, p. 238).

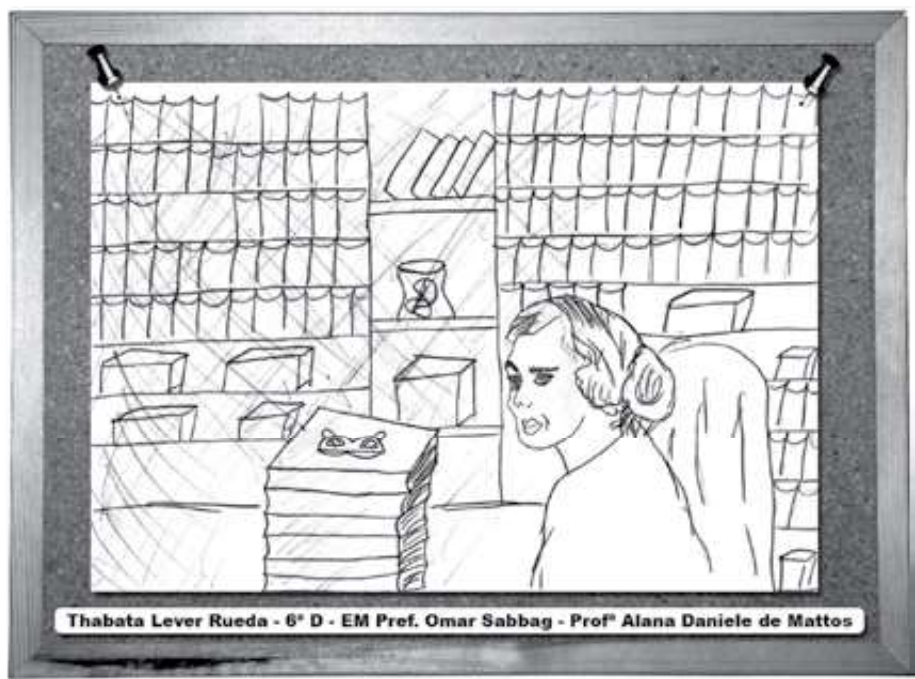
As causas apontadas para este processo de progressiva *desistência* do trabalho docente, que pode ou não levar ao abandono definitivo, estão relacionadas às condições materiais de trabalho, relações interpessoais, formas de gestão da escola, nível salarial, suporte afetivo e social, intensificação e fragmentação do trabalho, desvalorização social, violência e segurança.

Trata-se, segundo os pesquisadores, de um processo multideterminado, não sendo possível tratar as variáveis isoladamente, mas sim buscar “compreender sua dinâmica interna, sem trair sua complexidade” (CODO, 1999, p.248).

De maneira geral, o levantamento realizado pela pesquisa conclui que 48,4% dos professores (as) das redes estaduais estudados apresentam pelo menos um dos sintomas de *burnout*, em nível preocupante.

O tratamento e enfrentamento coletivo da questão iniciam o necessário processo de desculpabilizar a vítima e colocar o debate no caminho do desvendamento das intrincadas relações entre os processos estruturais e as situações particulares, na direção da superação do fatalismo e do imobilismo, sem entretanto, professar a solução fácil ou o atalho do individualismo.

Na área da Psicopatologia do Trabalho, Dejours (1992; 1999) tem procurado através de seus estudos² compreender o sofrimento do trabalho na interação com o tipo de sociedade em que vivemos. Segundo o autor, o momento atual vem sendo freqüentemente designado como um período de *crise da civilização* e coincide com a desilusão do pós-guerra e a contestação da sociedade



de consumo:

A perda da confiança na capacidade da sociedade industrial em trazer a felicidade, o desenvolvimento de um inegável cinismo, ao nível dos órgãos dirigentes, acabam numa contestação do modo de vida como um todo. A droga e as toxicomanias, temas privilegiados da crise da civilização, são testemunhas de uma nova procura, onde interessa sobretudo o prazer de viver; e que diz respeito tanto aos filhos da burguesia quanto aos da classe operária (DEJOURS, 1992, p.24).

Segundo Dejours (1999), há um componente perverso na crise, a adesão ao discurso economicista que leva à banalização da injustiça social, proclamada como mal necessário. Desta forma, através de uma sinistra inversão, o sofrimento alimenta a maquinaria da guerra econômica, ao invés de desativá-la.

No processo de construção de estratégias de defesa para o sofrimento, que é considerado como adversidade, e não como injustiça, homens e mulheres adotam um comportamento de “normalidade sofrente”, que os permite tolerar o que é intolerável (DEJOURS, 1999, p.36).

Fator decisivo para este processo de acomodação ao sofrimento, segundo o autor, é a fragmentação dos processos de trabalho e a fragilização das formas de organização coletiva, que conduzem à culpabilização individual. Assim,

em situações de trabalho comuns, muitas vezes os trabalhadores não têm

como saber se suas falhas se devem à sua incompetência ou a anomalias do sistema técnico. E essa fonte de perplexidade é também causa de angústia e sofrimento, que tomam a forma de medo de ser incompetente, de não estar à altura ou de se mostrar incapaz de enfrentar convenientemente situações incomuns ou incertas, as quais, precisamente, exigem responsabilidade (DEJOURS, 1999, p.31).

Esta seria, segundo Heller (2002, p.106, 112), a forma de reagir típica do sujeito circunscrito à particularidade, que tende a interpretar as questões por referência ao seu “pequeno mundo”, sem articulação consciente com as dimensões genéricas da existência humana.

Com isto, as fórmulas cunhadas pelo pragmatismo, reeditado em tempos pós-modernos e neoliberais, ao invés de contribuir para desvendar os mecanismos ocultos ao sofrimento e à injustiça social, acaba por enredar o indivíduo num círculo fechado de respostas imediatas e superficiais, que, ao cabo, terminam por culpabilizar a vítima pelo próprio sofrimento, num processo também denominado por Freitas (2002) de “internalização da exclusão”.

Este isolamento é induzido não apenas por uma concepção que descreve os mecanismos coletivos ou da possibilidade de superar o presente, mas também reforçado pelas condições de existência da contemporaneidade, que fragmentam as relações humanas, estereotipando-as em múltiplos e justapostos papéis sociais, compreendidos

como reações mecânicas assimiladas com vistas à convivência social.

O sofrimento aumenta porque os que trabalham vão perdendo gradualmente a esperança de que a condição que hoje lhes é dada possa amanhã melhorar. [...] Com isto, homens e mulheres criam defesas contra o sofrimento padecido no trabalho. [...] Estratégias de defesa particularmente preocupantes porque nos ajudam a fechar os olhos e tolerar a sorte reservada aos desempregados e aos novos pobres numa sociedade que todavia não pára de enriquecer (DEJOURS, 1999, p.17-18).

Se a fragmentação e o isolamento cimentam a desesperança, é possível entretanto, fecundar a resistência, compreendendo que *resistência e desistência* são aspectos contraditórios mutuamente inclusivos de um mesmo processo. Tal entendimento é comprovado pelo estudo desenvolvido pela CNTE/UnB, que demonstrou haver entre os profissionais da educação pesquisados, um grande sentido de comprometimento com o trabalho educativo, ainda que combinado ao sofrimento. (CODO, 1999)

Esta combinação de paixão e sofrimento que marca a realização do trabalho pedagógico, também aparece retratada na pesquisa realizada na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em 2006 (CALDAS, 2007), com professores (as), diretores (as) e

pedagogos (as) do Ensino Fundamental.

Os processos de sofrimento e desmotivação com o trabalho, segundo relato dos entrevistados (as) aparecem associados à percepção da desvalorização da educação, materializada através de inadequadas condições de trabalho, que têm levado à sobrecarga de jornadas e tarefas. Ademais, a dificuldade nas relações internas na escola e a burocratização do trabalho pedagógico, potencializam o sofrimento, na medida em que estreitam a margem de controle sobre o trabalho.

Neste contexto, os profissionais da educação têm vivenciado o isolamento e a solidão, frente a um contexto social, marcado pela insegurança, violência e precarização das condições sociais, que lhes cobra cada vez mais envolvimento, sem correspondente suporte das políticas educacionais e sociais.

A miséria, a fome, a violência, o tráfico, a prostituição, a morte, a poluição, a doença e a discriminação não são, para os professores(as) da escola pública, temas retóricos de propostas curriculares ou de agendas afirmativas, mas comparecem às salas de aula com existência corpórea.

Neste universo de dor e sofrimento, abre-se espaço para a busca pela superação, como necessidade de sobrevivência. Entretanto, o isolamento, a fragmentação e a intensificação do trabalho e a redução de espaços de compartilhamento e reflexão

coletiva fragilizam os instrumentos de luta e mais uma vez isolam as soluções tentadas.

Contudo, quando se rompe, ainda que relativamente, a reprodução particularizada da tarefa educativa, começam a ser gestados processos que acionam mudanças e transformações da relação com o trabalho, com os pares e consigo, iluminando possíveis caminhos emancipatórios.

Estes caminhos, que se constroem como práticas reais, no percurso histórico pessoal e coletivo dos educadores(as), aduzem a simultaneidade dialética da ação concreta, articulada ao conhecimento e impulsionada pela concepção de mundo que aspira à transformação.

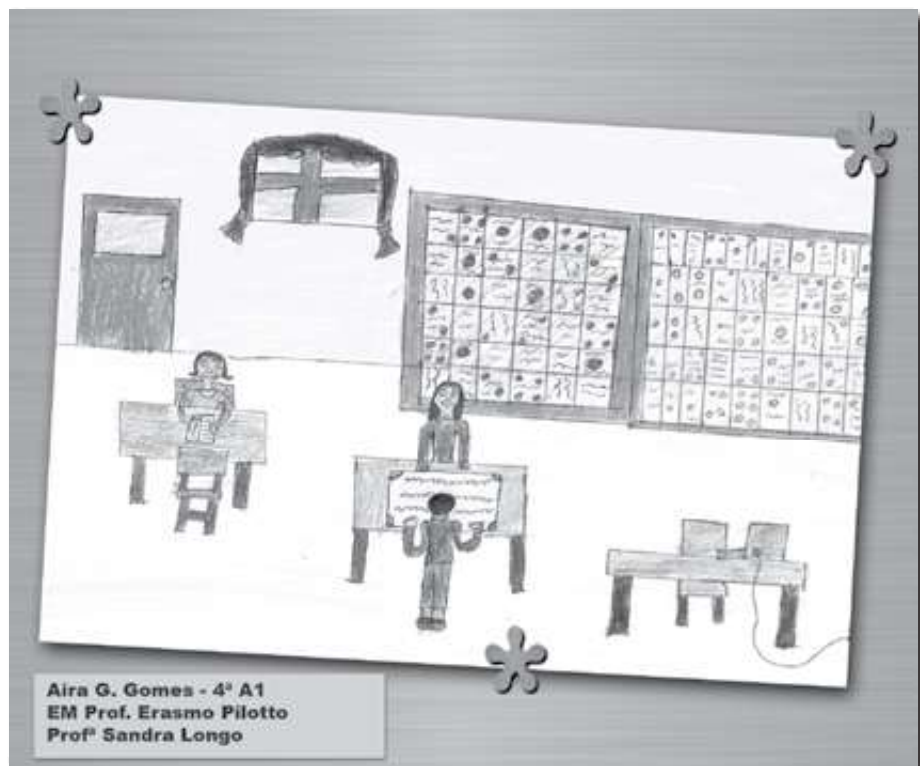
Trata-se não de mera ação espontânea, nem tampouco de ideais abstratos, mas da fusão operada no cadinho das dificuldades geradas no cotidiano escolar e partilhada em espaços coletivos de luta e construção, que, por sua vez, precisam ser constantemente fecundados para enfrentar o dominante movimento tendencial que induz ao particularismo.

Esta resistência docente, que se expressa objetivamente em práticas alternativas comprometidas com a qualidade da escola pública, acende-se em múltiplos faróis incandescentes, que tremulam sob o peso das dificuldades e a solidão e reacendem em momentos de troca coletiva.

Contudo, se inegavelmente sinalizam caminhos, não podem representar por si a transformação coletiva requerida pelo momento histórico, que exige a articulação das múltiplas ações intencionais com um projeto coletivo igualmente intencional, que supere o espontaneísmo inercial que marca a reprodução dominante.

A necessidade histórica de transformação do projeto educativo, associado a um projeto mais amplo de transformação social, impõe a articulação de uma unidade orgânica entre processos estruturais e superestruturais, denominado por Gramsci (1986) como bloco histórico, compreendido como uma conjunção de forças vivas, que cria as condições de um novo sistema hegemônico.

Segundo o autor italiano, só assim podem vicejar movimentos orgânicos, ou seja, relativamente permanentes, sedimentados pela “vontade coletiva como consciência atuante da necessidade histórica, como protagonista de um drama histórico real e efetivo” (GRAMSCI, 1986, p.7).



Desta forma, a construção do projeto de transformação da escola, longe de esperar passivamente pela transformação da sociedade (como pretende o economicismo) ou, então, iludir-se com as mudanças pontuais (professadas pelo voluntarismo), articula-se a um amplo programa de mudanças estruturais, que combina a reforma moral e intelectual à reforma econômica, que é “exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral” (GRAMSCI, 1986, p.9)

Com isto, rompe-se o isolamento dos professores (as) e escolas, construindo um processo de resistência ativa, no interior da sociedade, pela articulação e organização dos grupos dominados, em direção à humanização das relações sociais e econômicas, das quais a educação toma parte, conforme aponta Saviani (1998, p.236):

A resistência ativa [...] implica pelo

menos duas condições: a primeira se refere à forma, isto é, à exigência de que a resistência se manifeste não apenas individualmente, mas através de organizações coletivas [...]; a segunda diz respeito ao conteúdo, envolvendo portanto a formulação de alternativas.

Trata-se portanto, de um processo que se nutre das necessidades objetivas, inscritas na contradição do sistema capitalista, mas que não pode prescindir da cognoscibilidade da situação concreta, da articulação de uma concepção de mundo que supere o presentismo e o pragmatismo e ilumine o horizonte da luta e da organização material da *vontade coletiva*. Ou seja, um processo que se enraíza na historicidade, porque estabelece metas inscritas nas possibilidades reais (ainda que remotas), sem contudo, supor a espontaneidade ou inexorabilidade

das mudanças.

Concluo, então, parafraseando o apelo das crianças da escola pública, poetizado pelo músico e educador da Rede Municipal de Educação de Curitiba, Daniel Faria, na música “*Tiadonaprefeçora*”.

Pois, é preciso a um só turno *olhar profundamente* os processos concretos associados às suas dinâmicas estruturais, a fim de compreender os riscos da desistência e as potencialidades da resistência emancipatória; e também, acudir a *solidão*. Solidão que se desnuda na particularidade imposta pela alienação aos trabalhadores (as) e aos seus filhos(as); que se escancara na falta de um projeto social e educativo para a maioria da população; que aprisiona as escolas entre a fragmentação e a falta de investimentos; que se desvela nas práticas educativas isoladas, sustentadas pela dor e paixão dos educadores(as) da escola pública. ✿

*Olha bem pros nossos olhos, tia dona prefeçora;
Olha bem pras nossas caras, tia-dona, dona-bona;
Olha bem lá nas profundas, nos lá dentro, na amargura.
E você vai ver que não é boi-da-cara-preta, nem é bruxa-perequê,
[...] É um bicho tão medonho, tão tristonho,
[...] É um bicho deste jeito, tão sem jeito,
Que se chama solidão...*

Daniel Faria

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALDAS, A. R. **Desistência e Resistência no Trabalho Docente: um estudo das professoras e professores da rede municipal de educação de Curitiba**. Curitiba, 2007. Tese (Doutorado) – UFPR.
- BUARQUE, C. **Deus lhe pague**. Construção. São Paulo: Polygram, 1971.
- CNTE. **Retrato da escola 1, 2, 3**. Disponível em: <www.cnte.org.br>. Acesso em: 26 mar. 2005.
- CODO, W. (Org.). **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTE/UnB, 1999.
- DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**. 5.ed. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.
- _____. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- FARIA, D. Tiadonaprefeçora. **Encantoria**, Curitiba, 2005. (produção independente).
- FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.277-300, set. /2002.
- GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 2002.
- KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrance. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.68, p.163-183, dez. 1999.
- _____. **Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores(as) e montadores de automóveis se encontram, no sofrimento do trabalho**. In: Encontro Nacional de Enfermagem DUARTE m, 2001, Curitiba. Educação e Saúde: CONEN, 2001.
- LAPO, R.; BUENO, B. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com o trabalho docente. **Psicol. USP**, São Paulo, v.13, n.2, p.243-276, 2002.
- _____. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.118, mar. 2003.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação**. São Paulo: Cortez, 1998.
- SISMMAC. **Tese do VIII Congresso do SISMMAC**. Curitiba, 23 e 24 de junho de 2006.
- TRANSTORNOS mentais tiram professores das salas de aula. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 27 set. 2005, p.3.

Andréa R. Caldas é professora do Setor de Educação da UFPR. Doutora em Educação pela UFPR.

1. Sobre esta questão, cf. os trabalhos de CODO, 1999; DEJOURS, 1992, 1999; KUENZER, 1999, 2001; LAPO e BUENO, 2002, 2003.
2. No presente trabalho, partiremos das referências analíticas trazidas pelas seguintes obras de Dejours: “A Loucura do Trabalho”, editada na França em 1980 e publicada no Brasil, em sua primeira edição, em 1987, e “A Banalização da Injustiça Social”, editada na França em 1998 e publicada no Brasil em 1999.