

ESPAÇOS, TEMPOS E CARREIRAS NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO DESGASTE DOCENTE¹

*Space, time and careers in the social representation
of wear and tear in teaching*

*Espacio, tiempo y carreras en representaciones sociales
de desgaste en la enseñanza*

ROSSO, Ademir José²

SUBTIL, Maria José³

CAMARGO, Brígido de Vizeu⁴

RESUMO

Este artigo amplia as análises e complementa os aspectos simbólicos das representações sociais (RS) do desgaste docente, contemplando os aspectos materiais, organizacionais e estruturais da docência. Participaram da investigação 38 docentes do sistema estadual de ensino paranaense. Os dados foram coletados mediante entrevistas semiestruturadas associadas a triagens sucessivas. A abordagem teórica das RS é a dimensional de Moscovici associada às discussões sobre precarização do trabalho e da docência. Das entrevistas retiveram-se os aspectos estruturais da docência, e a análise lexical foi realizada com o auxílio do *software* Alceste. Formaram-se as classes salário, gestão escolar, hora-atividade, atividades complementares, salas lotadas e relação com os alunos. A análise apresenta os deslocamentos entre o público e o privado, com a compressão temporal prolongando as atividades escolares ao espaço doméstico. As salas de aulas constituem o espaço de negação da docência ou intensificação de trabalho docente.

Palavras-chave: Trabalho docente. Desgaste docente. Representação social.

ABSTRACT

This paper extends the analysis and complements the symbolic aspects of social representations (SR) of teachers wear (Autor), considering the material aspects, organizational and structural of teaching. Thirty-eight teachers from the Paraná State school system took part in the investigation. Data was collected through semi-structured interviews developed from successive sorting. The SR theoretical approach is the Moscovici's dimensional associated to discussions on the precarious working conditions and teaching. The interviews focused on the aspects that structure teaching, analyzing their content with the aid of the Software Alceste. The classes obtained were: salary, school management, working time outside the classroom, complementary activities, crowded classrooms and the relationship with students. The analysis of information present spatial dislocations between the public and private, with the time comprehended, extending school activities to the home space. The classrooms appear either as a space of negation of the teaching activity or intensification of the teaching job.

Keywords: Teaching job. Teaching wear. Social representation.

¹Trabalho produzido no âmbito do projeto "Representações sobre as contingências do trabalho docente dos Professores da Educação Básica (5ª série do Ensino Fundamental até 3º do Ensino Médio)", com recursos da Bolsa de Pós-Doutorado Sênior concedida ao autor principal pelo CNPq (Protocolo n. 151263/2009-4).

²Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: <ajrosso@uepg.br>.

³Doutora em Educação pela UFSC, Licenciada em Música. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG. E-mail: <mjsubtil@hotmail.com>.

⁴Doutor em Psicologia Social pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), Paris, Licenciado em Psicologia. Professor do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC. E-mail: <brigido.camargo@yahoo.com.br>.

RESUMEN

En este trabajo se amplía el análisis y complementa los aspectos simbólicos de las representaciones sociales (RS) de los profesores usan (Autor), teniendo en cuenta los aspectos materiales, de organización y estructura de la enseñanza. Participaron de la investigación 38 docentes del sistema educativo estatal paranaense. Los datos fueron recolectados mediante entrevistas semi-estructuradas desarrolladas a partir de los ensayos sucesivos. El enfoque teórico de la RS es la dimensional de Moscovici asociado a las discusiones sobre el trabajo precario y la enseñanza. De las entrevistas conservan los aspectos que estructuran la enseñanza, el análisis de su contenido con la ayuda del software Alceste. Las clases formadas fueran salario, gestión escolar, hora actividad, actividades complementarias, salas abarrotadas y la relación con los alumnos. El análisis de los datos muestra el desplazamiento espacial entre público y privado, con la comprensión temporal ampliación de las actividades escolares en el espacio doméstico. Las aulas de clases son espacios de negación de la enseñanza o intensificación del trabajo de los docentes.

Palabras clave: Trabajo docente. Desgaste en la enseñanza. Representación social.

INTRODUÇÃO

Em suas formas de execução e significados, a docência é mutável social e historicamente, multideterminada por elementos imbricados, entre os quais estão o concreto, o gerencial, o socioeconômico, o ideológico e o simbólico. O último traduz a “relação de cada indivíduo com o trabalho” e se constitui em objeto da Psicologia do Trabalho, e os anteriores fazem parte do contexto no qual ele se desenvolve (BORGES; YAMAMOTO, 2004). O “sistema organizativo, o conteúdo das atividades e das solicitações do trabalho” expressam um contexto que pode “condicionar a capacidade produtiva [...] com violação ou não” da integridade do trabalhador (MARQUES, 2007, p. 25).

Ao afetarem a docência, os contextos promovem trabalho penoso (SATO, 1995), mal-estar docente (ZARAGOZA, 1999), estresse (WITTER, 2003), sofrimento psíquico (PAPARELLI *et al.*, 2007) e *burnout* (CODO, 2006a). São expressões de estados, níveis, quadros doentios, pontos de chegada ou da natureza do trabalho, mas que nem sempre traduzem os enfrentamentos, as adaptações e as cognições produzidas pelos sujeitos. O esforço do trabalhador frente aos elementos estressores sem restabelecer a homeostase produz o desgaste, que pode tornar-se progressivo e conduzir a estados severos, como *burnout* (ZANELLI *et al.*, 2010). Esse desgaste é intensificado no trabalho contemporâneo pela “adoção da produção ajustada que retira os poros de tempo no trabalho [e] a adoção da polivalência” (SATO, 2007, p. 42).

O trabalho gera o trabalhador e sua identidade, não somente produtos, pois o trabalhador, ao produzir a existência, produz e é produzido pelos outros (CODO, 2006b), na comunicação com os pares no espaço de trabalho e nas instâncias sociais. À medida que ocorrem “metamorfoses e mutações” no mundo do trabalho (ANTUNES, 2002, p. 46), surgem situações novas e estranhas ao trabalhador, que busca refazer sua identidade, suas relações e seus significados de trabalho. No caso dos educadores, as mudanças advêm das reformas educacionais que têm resultado “em maiores desgastes e insatisfação” dos docentes (OLIVEIRA, 2004).

Na relação dos docentes com o trabalho, as suas experiências se amalgamam com elementos tradicionais, ideologias e conhecimentos e análises de diferentes campos de conhecimentos e matrizes ideológicas. Com esses elementos, eles se situam frente ao contexto laboral com graus variados de precisão, considerando ora sua execução, ora seu conteúdo ou as repercussões pessoais. Nessa diversidade, buscam o entendimento e a comunicação, partilhando e integrando os significados da experiência vivida, construindo representações sociais (RS). As RS da docência não se reduzem ao espelho da ideologia, reproduzindo a lógica capitalista, mas, de modo próprio, reapresentam um ser ou uma qualidade à consciência; ou seja, “uma vez mais, atualizam esse ser ou essa qualidade” (JODELET, 2005, p. 57). Nesse sentido, as RS expressam as tentativas dos sujeitos em compreender o desgaste profissional, físico e psíquico advindos de natureza tanto simbólica quanto estrutural.

Esta análise fecha um trio de artigos que examinam a RS sobre o desgaste na docência. No primeiro artigo publicado (ROSSO; CAMARGO, 2011), reflete-se sobre a centralidade/periferia das RS, destacando-se a centralidade dos elementos simbólicos e a periferia dos estruturais. No segundo, analisam-se os elementos simbólicos (ROSSO, CAMARGO, 2013) e, no presente, a partir do desmembramento da base de dados, os elementos que estruturam a docência.

A hipótese delineada é a de que a construção das RS feita pelos docentes sobre o desgaste no trabalho depende, entre outros fatores, da estrutura material, econômica e social e da apreensão dos problemas enfrentados. Complementarmente, as RS sobre a docência enfatizam as construções de sujeitos situados historicamente na “missão de ensinar”, ante a gestão do trabalho escolar determinada pelas políticas e o contexto social amplo, ou seja, ante as condições objetivas do trabalho docente e as construções simbólicas.

TRABALHO DOCENTE, DESGASTE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As condições da docência podem ser analisadas nas interações entre os planos estrutural, simbólico, epidemiológico e psicológico. No plano estrutural, destacam-se as produções sobre as relações capital-trabalho (ALVES, 2006; ANTUNES, 2002; OLIVEIRA, 2004; TUMOLO; FONTANA, 2008); no simbólico, a cultura organizacional que define as relações de trabalho (VIANNA, 2001/02; HAGEMeyer, 2004); no epidemiológico, as ligações do trabalho com a gênese de doenças (CODO, 2006a; ZARAGOZA, 1999); e, no psicológico, a experiência vivida frente ao trabalho e suas contingências (PAPARELLI *et al.*, 2007, ZANELLI *et al.*, 2010; WITTER, 2003). Neste último enfoque, os desgastes advindos do plano estrutural são expressos nos conhecimentos construídos cotidianamente pelos docentes nas interações sociais, formadoras das RS.

As acepções da docência abrangem tanto o “ponto de vista do processo de trabalho, como, sobretudo, da perspectiva das relações sociais de produção e do processo de produção capitalista” (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 167). A sua compreensão interfere nas definições das “instituições responsáveis pela formação de professores – administrações públicas, universidades, sindicatos” (LELIS, 2001, p. 48) – e dos

significados partilhados. Sob a “lógica societal onde se tem a prevalência do capital sobre a força humana de trabalho”, a relação capital/trabalho mantém-se e altera-se ao longo dos tempos (ANTUNES, 2002, p. 44) e interfere na docência.

Para uma breve descrição das alterações temporais da docência, serão apresentados recortes históricos dos períodos Medieval, Moderno e Contemporâneo. No período Medieval, com a atividade econômica fundamentalmente agrícola e artesanal, a exploração do trabalho e dos trabalhadores dava-se mediante a posse da terra e o controle da circulação dos excedentes agrícolas e dos produtos artesanais. A educação subordinava-se às questões religiosas e atendia ao clero, às classes abastadas e aos interesses da burocracia estatal. Os docentes eram clérigos ou leigos que dependiam do aval religioso. Fora desses ambientes, o próprio modelo de produção artesanal provia as necessidades de instrução para o exercício dos ofícios. A docência era uma “profissão pobre e desvalorizada, que mal sustenta[va] o mestre, o qual frequentemente completa[va] seus ganhos através do exercício de outras atividades” (PETITAT, 1994, p. 56), muito próximas das do artesão e do comerciante. Desse período advêm os qualificativos da docência como vocação, missão, doação e sacrifício, ainda presentes no imaginário da categoria.

Na Modernidade, com o livre mercado e os direitos individuais, o trabalhador passou a vender a sua força do trabalho ao capital, detentor dos meios de produção. Com o avanço da secularização do poder e dos ideais da Revolução Industrial, a escolarização, patrocinada pelo Estado, assumiu caráter classista e se constituiu em aparelho ideológico, voltando-se para a habilitação dos futuros trabalhadores em atendimento aos setores produtivos. Se no período Medieval o professor exercia a profissão sob a tutela da igreja, agora se tornava funcionário do Estado, a serviço dos setores produtivos; se exercia o ofício, controlando o seu trabalho, transformava-se em trabalhador assalariado. Possuía uma formação semelhante à dos profissionais liberais, mas o produto de seu trabalho não lhe pertencia e escapava ao seu controle, de modo que se submetia a formas degradadas de trabalho (ENQUITA, 1989).

As novas formas de produção capitalista nas “mutações e nas metamorfoses” que contribuíram para a desqualificação e a alienação do trabalhador no taylorismo e no fordismo vêm sendo substituídas por “formas flexibilizadas e desregulamentadas” do toyotismo. Assim, o movimento de acumulação flexível do capital desenvolvido no último quarto do século XX contribui para a “destruição e/ou precarização [...] sem paralelo da força humana que trabalha”, pela “intensa racionalização organizacional e tecnológica dos nichos de valorização do capital, baseada no paradigma da acumulação flexível” (ANTUNES, 2002, p. 37-38). Nesse modelo a subjetividade e o trabalhador são capturados no trabalho vivo e na força de trabalho, o que resulta no desemprego em massa, na precarização dos vínculos trabalhistas e dos salários, deslocando a população trabalhadora para a prestação de serviços, para o trabalho parcial e terceirizado. Desse modo, os espaços e os tempos do trabalho expandem-se para a vida cotidiana e os espaços sociais (ALVES; MORAES, 2006).

Essas mutações chegam à docência exigindo novas ações para atender a esse contexto estranho aos ideários educacionais. No contexto globalizado, a subjetividade inerente à docência, como profissão constituída de interações humanas (TARDIF;

LESSARD, 2009), reconfigurada no toyotismo, torna-se duplamente capturada. As políticas neoliberais, de um lado, precarizam o vínculo dos trabalhadores da educação, intensificando suas ações (OLIVEIRA, 2004); de outro, aumentam os mecanismos de controle diretos e indiretos das avaliações de larga escala.

Desde a década de 1970, é possível detectar a institucionalização da divisão das funções na escola, cabendo à supervisão e à direção o planejamento e, aos professores, a execução (BRASIL, 1971). Conforme as observações feitas por Gentili (1998) e por Gadotti (2000), a submissão das relações pedagógicas aos princípios externos ao campo educacional, sob a égide neoliberal, foi acentuada com a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996). A perspectiva organizacional, em sentido amplo, em instâncias governamentais e políticas, e restrito, no interior da escola, reforça a gestão como fator promotor da qualidade educacional (MELLO, 2004).

O “desafio das políticas de Estado”, a partir dos anos 90, “seria a ‘ressignificação da eficiência, da qualidade e da equidade da educação’ no sentido de integrar os temas da gestão com os temas pedagógicos” (MELLO, 2004, p. 16). Para a docência, apregoam-se professores bem-remunerados, com nível superior e com carga horária suficiente e que “não atribuam os resultados de aprendizagem às famílias, mas sim ao seu próprio desempenho ou ao desempenho dos estudantes” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 20). A inserção da escola no mundo dos negócios e na produção da qualidade educacional, enfatizando o desempenho, tem cobrado do professor um preço alto, com o aumento do desgaste.

O desgaste expressa o “processo gradual de enfraquecimento, corroborado claramente por exigências do trabalho que afetam o indivíduo” (ZANELLI *et al.*, 2010, p. 35), possui traços característicos originados do entrecruzamento dos contextos de sua produção, acompanha o docente e sua profissão (CODD, 2006a) e, ao nível dos sujeitos, pode ser físico e/ou psíquico (PAPARELLI *et al.*, 2007). Os processos de desgaste físico “são determinados em boa parte pelo tipo de trabalho e pela forma como esse está organizado” (DELCOR *et al.*, 2004, p. 195). O desgaste físico advém, sobretudo, dos seguintes fatores: uso constante da voz; permanência em pé por longos períodos; ambientes com má qualidade térmica, acústica e de limpeza; longas jornadas de trabalho, com tempos e espaços exíguos para o descanso; exigência de concentração por longos períodos; tempo insuficiente de estudo e preparação; e ritmo acelerado de trabalho.

O desgaste psicológico está no desequilíbrio entre as demandas e o controle que o sujeito possui sobre elas. Assim, uma situação de baixa demanda e alto controle favorece um quadro laboral de baixo desgaste, mas a situação inversa configura-se como um quadro de alto desgaste. Porém, ao integrar ao desgaste psicológico os elementos do contexto entre as variáveis demanda e controle, o apoio social torna-se um elemento modulador que pode frear tal desgaste. As respostas adaptativas não são uniformes, mas mutáveis e decorrentes de estratégias pessoais de enfrentamento com o apoio social, ou mesmo de situações ambientais. A proteção da saúde física e mental dos professores, um trabalho com elevadas demandas, dependeria de “elevada motivação, aprendizagem e oportunidade de desenvolvimento” (ZANELLI, 2010, p. 63), com ambientes de trabalho e apoios sociais favoráveis.

Os desgastes psicológicos e os físicos são interdependentes e retroalimentados; manifestando-se cumulativamente ao longo do turno de trabalho, dos dias, das semanas, dos semestres e dos anos letivos, repercutem sobre a saúde, o humor, as relações pessoais e a personalidade docente. A saúde é afetada por quadros emocionais promotores de doenças psicossomáticas (ZANELLI; BORGES-ANDRADE; BASTOS, 2004). A exaustão emocional, ou *burnout* (WITTER, 2003), que promove a perda da “relação com o trabalho e a identidade profissional”, está associada à hiperatividade orgânica. A docência possui um nível de estresse atrás somente daquele enfrentado por policiais e seguranças, atendentes de consumidores e operadores de voo (MARQUES, 2007, p. 85).

Os fatores associados ao desgaste são *intrínsecos* e *extrínsecos* – ou *na* e *da* docência. O desgaste *na* docência origina-se da trama do trabalho cotidiano (LELIS, 2001), no contato com os alunos (CARVALHO, 1999; CODÓ; VASQUES-MENEZES, 2006; MOURA, 2009) e nos problemas que perpassam essa relação e seus atores. O desgaste *da* docência ultrapassa a sala de aula e traz a contribuição das suas relações com a estrutura social, econômica, política, ideológica e da gestão. As reformas educativas, a carreira, o salário, a fixação das rotinas de trabalho, as condições materiais e o funcionamento da escola são, pois, elementos que colaboram para manifestação do desgaste *da* docência, o qual é sentido e apresentado *na* docência, *na* experiência vivida, não como uma experiência intelectual, reificada, mas como uma experiência ancorada nos elementos simbólicos circulantes no ambiente social. É nesse sentido que os elementos que estruturam e desgastam a docência tornam-se objetos de RS ao serem reconstruídos socialmente.

Assim, as RS dos professores produzem um “conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação” sobre seu trabalho, desempenhando um “comportamento humano criador”, uma “função constitutiva da realidade”, conhecida pela experiência em que seus atores se movimentam, partilhando as compreensões da experiência vivida (MOSCOVICI, 2012, p. 27). A docência, como trabalho imerso em desgaste, é reapresentada em suas relações de produção pela experiência vivida e partilhada. Espaços, tempos, salários e carreiras, ao estruturarem relações desfavoráveis, são elementos de desgaste e se constituem em objetos de RS.

A formação de uma RS se dá menos pela busca da verdade e mais pelo consenso e pelo entendimento do grupo, comportando em sua produção os processos básicos de ancoragem e objetivação. Pela ancoragem uma situação nova é encaixada em uma rede de significações e valores sociais preexistentes, criando, assim, as raízes de pertença social e cultural que contribuem para a sua remodelação. Na objetivação, a realidade filtrada pelas práticas e pelos valores sociais condensa-se em imagens e metáforas que dão substância às ideias abstratas, buscando diminuir a distância do objeto social e a percepção sobre ele. A ancoragem incorpora o não familiar dentro de uma categoria mais familiar, enquanto a objetivação concretiza o abstrato, dando naturalidade ao objeto por meio da comunicação.

COLETA DE INFORMAÇÕES E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

As informações apresentadas derivam de um banco de dados que foi desdobrado para atender à exigência analítica de ser um *corpus* monotemático do *software*

Alceste⁵ (CAMARGO, 2005). Assim, o *corpus* textual em análise apresenta as produções discursivas dos sujeitos sobre os elementos estruturais que perpassam a docência. Os processos metodológicos e analíticos estão descritos nas análises e nas discussões dos elementos simbólicos (ROSSO; CAMARGO, 2013).

O *corpus* estrutural foi definido pelas produções discursivas voltadas aos aspectos organizacionais da docência, como salário, salas de aula e material didático, constituindo-se de 37 unidades de contexto inicial (UCIs), ou seja, 37 textos derivados das entrevistas. Essas UCIs foram desdobradas em 776 unidades de contexto elementares (UCes), com 575 UCes analisadas, ou seja, 74,10% do corpus. Para organizar uma tabela com as palavras mais características das classes, estabeleceu-se o ponto de corte de X^2 igual a 11,52, ou seja, três vezes o mínimo indicado de 3,84.

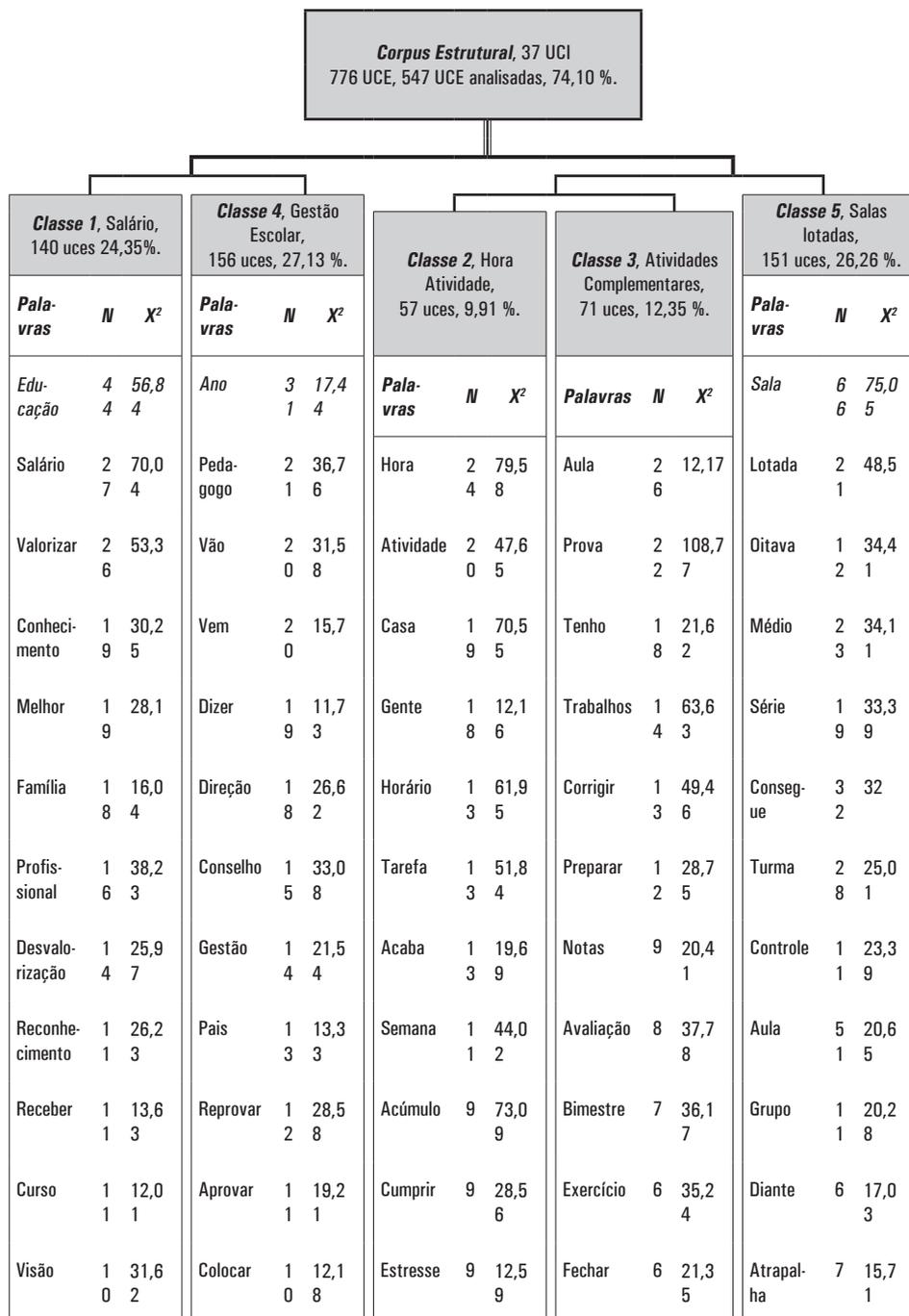
O processamento das informações pelo Alceste descrita anteriormente permite a análise lexical dos segmentos textuais, atribuindo-lhes uma dimensão quantitativa. Após quatro partições, formaram-se cinco classes. A primeira partição originou dois conjuntos: o primeiro desdobra-se numa segunda participação nas classes 1 e 4; o segundo, na terceira partição, originou a classe 5; com o material textual restante desse segundo conjunto, passando por uma quarta partição, formaram-se as classes 2 e 3. Todas essas classes estão nominadas e distribuídas na Classificação Hierárquica Descendente, na Figura 1.

O *corpus*, pelo conjunto de classes formadas na análise, está ligado diretamente ao trabalho, à docência, à sua organização, ao funcionamento e à contrapartida pelo trabalho executado. A partir da constituição e do peso das classes, das produções discursivas dos informantes para o desgaste, que equivalem a três quartos do *corpus*, destacam-se as ingerências na autonomia docente, feitas pela gestão escolar, o espaço da sala de aula e os problemas enfrentados pelo professor para executar sua função. Um quarto das produções discursivas liga-se ao cumprimento de atividades complementares obrigatórias que invadem o espaço doméstico.

A Classe 1, *salário*, apresenta as relações econômicas da venda da força de trabalho. Nos atributos principais dos informantes associados a essa classe, destacam-se os professores temporários contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS) com formação superior, porém, não licenciados. Esses professores normalmente cobrem as carências de professores efetivos do Quadro Permanente do Magistério (QPM) e possuem contrato de trabalho temporário, o que expressa a forte relação entre as políticas do estado como mediadoras entre estrutura econômica e gestão escolar (MILANI; FIOD, 2008). A (des)valorização da educação, do conhecimento e do profissional ancoram-se no salário baixo, ou no desejo de um salário maior ou de mais dinheiro. Aqui os termos “valorização”, “desvalorização” e “reconhecimento” – e os verbos “receber” e “ganhar” – traduzem essa relação econômica. Quando os docentes se referem ao salário, é inevitável a comparação com outras categorias e carreiras de profissionais com Ensino Superior. Se na década de 90 se levantavam os problemas da desprofissionalização e da semiprofissionalização (DIAS; LOPES, 2003; ENGUITA, 1989), agora esses problemas agravam-se em função das mudanças que se fizeram presentes nas escolas e nas carreiras docentes em favor das reestruturações produtivas (OLIVEIRA, 2004).

⁵ Análise Lexical pelo Contexto de um Conjunto de Segmentos de Texto.

FIGURA 1
Dendrograma com a Classificação Hierárquica Descendente
representando as classes distintas do Corpus Estrutural



Ganhar	1	23,1	NRE	8	21,7	Carga	7	28,7	Texto	6	18,4	Batem	7	15,7
	0	5			9			5			5			1
Baixo	1	17,2	Autorita-	8	14,3	Faço	7	23,3	Extra	5	22,8	Funda-	7	15,7
	0	7	rismo		9						5	mental		1
Governo	1	14,9	Classe	8	14,3	Sair	7	12,2	Correção	5	18,8	Cansa	8	15,1
	0	7			9			9			5			8
Público	9	28,4	Dialogo	7	19,0	Prejudica	5	30,0	Livros	5	15,7	Atenção	1	14,3
		1			3			3			7			3
Superior	9	20,1	Mãe	7	11,8	Contrato	5	25,1	Semestre	4	28,5	Assusta	5	14,1
		1			6			2			9			6
Procuo	9	12,4	Mídia	6	16,2	Descan-	4	36,6	Arte	4	21,3	Justa	5	14,1
		3			9	sar		1			3			6
Quali-	8	20,6	Registro	5	13,5	Online	4	21,8	Corrig-	4	21,3	Peguei	5	14,1
dade		8			5			7	indo		3			6
Dinheiro	7	17,5	Tipo	5	13,5	Contato	4	17,7	Monte	4	21,3	Material	1	13,2
		7			5						3			8
Carreira	6	18,8				Exces-	4	12,2	Noite	4	21,3	Licença	6	12,9
		4				sivo		1			3			3
Quiser	5	15,6				Brincar	3	19,1	Recuper-	4	21,3	Quinta	6	12,9
		7						1	ação		3			3
Trocar	5	15,6				Prazo	3	19,1	Copia	4	16,5	Burocra-	7	12,5
		7						1			3	cia		3
Sonho	4	12,5				Turno	3	19,1	Pesquisa	4	16,5			
		2						1			3			
						Geral-	3	14,1	Portu-	4	16,5			
						mente		7	guesa		3			
									Preencher	4	13,1			
											4			
									Recolher	3	21,4			
											1			
									Língua	3	14,6			
											1			
									Vídeo	3	14,6			
											1			

Fonte: Os autores.

Os extratos de entrevistas podem explicitar melhor a classe. Afirma-se: “O baixo salário não é só por ser professora substituta, mas o baixo salário é geral”. O baixo salário obriga os professores a fazerem escolhas tais como a da declaração a seguir: “Se ganho pouco e tenho família para sustentar, não tenho condições de assinar uma boa revista para poder me manter informado. Como vou manter a internet para fazer pesquisas?”. Há outras: “Não participo da vida cultural porque cultura custa caro. Um bom livro custa caro. Não tenho dinheiro para comprar porque o meu salário não permite”. Uma professora reproduz a pergunta: “Você só dá aula ou trabalha em outro lugar? [... pensando] que o professor só dá aulas”. Essas ideias traduzem os sentidos da profissão (ENGUIITA, 1989) associados à imaterialidade do trabalho docente, que não é visto em sua dimensão objetiva como produtor de valor financeiro (TUMOLO; FONTANA, 2008).

O salário é lembrado em termos de equiparação salarial, uma vez que, comparado com os dos “outros profissionais com nível superior”, o salário dos professores “está abaixo”. Algumas expressões, como “penar bastante”, “nos aflige”, “está difícil”, “me estressa”, “se sente desvalorizado”, traduzem o baixo salário. Porém, a imagem redentora entra em cena para fugir da contingência: “Quando escolhi ser professora não olhei o salário, olhei o ideal de ser professora”. Destaca-se aqui o conflito da visão vocacional associada à sua origem no contexto medieval (PETITAT, 1994) convivendo com o presente.

A classe 4, *gestão escolar*, destaca atores pedagogos, conselho (de classe), direção, Núcleo Regional de Educação (NRE), pais, mães e mídia, trazendo à cena os objetos registro, classe e diário como expressão de interferência na autonomia docente para julgar o resultado de seu trabalho. Veiculada nas ações de “aprovar” e “reprovar” e na sua relação frente ao professor, essa situação aparece registrada nas falas dos professores por meio das palavras “diálogo” (como desejo) e “autoritarismo” (como queixa). O perfil dos informantes para a classe é de professores PSS, licenciados, com até cinco anos de serviço e com carga horária de até 40 horas.

Entre as palavras associadas à gestão, à direção, a palavra “pedagoga” é a que dá maior peso à classe. Traduz processos de ingerências, omissões e apoios, como na seguinte fala: “As próprias pedagogas falam isso: a gente não pode [ultrapassar um] índice de reprovação”; ou a não aceitação de decisões, por vezes equivocadas, de docentes que encaminham alunos “para a coordenação pedagógica [...], mas não tomaram nenhuma providência”. O desejo de apoio pela gestão está presente no imperativo: “A direção e a equipe pedagógica têm que apoiar o professor”. Completam a ideia expressa por “têm que” estas declarações: “Devem apoiar em tudo aquilo que interfere na sala de aula”; “sem a equipe pedagógica e a direção você não é nada”.

Apesar das críticas e dos desejos confessos, há depoimentos favoráveis, como: “É muito bom de trabalhar [nessa escola], a direção e a equipe pedagógica colaboram e sempre a gente tem retorno, mas já estive em escola pior”. Contudo, as próprias pedagogas definem a sua atuação em “funções globalizadas”, com o sentido de “funções genéricas”. Por sua atuação entre a direção e a gestão do sistema de ensino, de um lado, e pais, alunos e professores, de outro, elas assumem papéis contraditórios que nem sempre agradam aos professores. Porém, declara um entrevistado: sem esse apoio “você não é nada”, e sem eles “não chegaria a

lugar nenhum”. Trata-se de proteção e isolamento; redenção e inferno. A gestão escolar como controle, divisão de tarefas, tem se mostrado como uma forma de discriminação, gerando desgaste e sofrimento (PAPARELLI *et al.*, 2007).

O principal objeto de tensão/sofrimento advindo da gestão está no par reprovação/aprovação. A fala “o aluno reprovado acaba sendo aprovado no conselho sem condições de passar porque o NRE⁶ cobra metas” refere-se à ingerência na docência. O professor traduz ingerências como negação de seu trabalho e de poder de decisão, pois o aluno “sabe que [...], se não faz nada, é aprovado”. Na fala de um dos informantes: “[os alunos dizem] Não estou aqui para aprender, eu passo por conselho”. Além de pressionarem e forçarem a produção de índices de desempenho, as políticas de avaliação do sistema educacional têm produzido a exclusão, pois a presença, em si, dos alunos na escola não garante o aprendizado.

Quanto à Classe 2, *hora-atividade*, a hora-atividade dos professores paranaenses está fixada em 20% da carga horária contratada. As informações dessa classe advêm de professores com elevada carga horária, próxima a 40 e ultrapassando 40 horas semanais, com tempo de serviço entre seis e dez anos e com mais de três agravantes de estresse. A classe evidencia a compressão do tempo para a execução das atividades, traduzida nas palavras “hora”, “horário”, “semana”, “prazo” e “turno”. Essa compressão aparece também nos termos “acúmulo”, “excessivo” e “carga”; e os objetos a que se refere são: trabalho, tarefa e atividades. Somam-se a isso as palavras “obrigações”, “contrato” e “cumprir”. A consequência da compressão temporal aparece nos termos “prejudica” e “estresse”, ou na necessidade de contato, de brincar, descansar, sair.

O que sobressai desses informantes é a insuficiência das horas-atividades, já que o professor “não dá conta do que tem para fazer”, “não cobre tanto trabalho”. Em decorrência disso, deve “levar trabalhos para casa, senão [...] não vence”. Por isso, “precisaria pelo menos dobrar”, “ser cinquenta por cento das horas, e aí, sim, daria para estudar”. Na sequência, a palavra “acúmulo” está associada a situações, tarefas, trabalho que os impedem de “cumprir com as obrigações”, ou a estratégias defensivas de avaliação que diminuiriam as correções que invadem o espaço doméstico e conduzem ao estresse. Essa compressão temporal chega à casa do docente, aparecendo nas seguintes falas: “levando trabalho para”, “feito em casa”. A insuficiência das horas-atividades associada à invasão do trabalho escolar no âmbito doméstico reforça o sentido da captura da subjetividade (ALVES; MORAES, 2006).

A classe 2, ao traduzir a compressão espaço-temporal, aparece associada com a classe 3, das *atividades complementares*, que são feitas no espaço doméstico, no tempo de descanso e convívio familiar. Trata-se de uma situação de desgaste vivenciada pelo docente não somente enquanto ele está na escola. O desgaste e o sofrimento são importados para o espaço e o tempo doméstico, diminuindo a qualidade de vida dos professores e dos que convivem com eles. Essa classe contém informações advindas, em sua maioria, dos professores homens, em início de carreira, contratados PSS e com presumido nível de estresse elevado.

Os objetos da classe são indicados por meio das palavras “trabalho”, “provas”,

⁶O Núcleo Regional de Educação.

“exercício”, “recuperação”, “notas”, “avaliação”, “correção”, “texto”, “livros”, “vídeo” e “aula”; aparecem, também, verbos ou ações associadas a eles, como “corrigir”, “recolher”, “preparar”, “fechar”, “montar” e “preencher”. Vejamos alguns segmentos que entraram na composição da classe. Os professores passam “finais de semana corrigindo trabalhos, provas, fechando livros” de chamada; o tamanho das turmas interfere, pois “corrigir as provas de uma turma com mais de 40 alunos demora muito”; os alunos “só estudam nas vésperas das provas, quando estudam”; além de não comparecerem às provas, aguardam a recuperação e os trabalhos extras, devendo os professores elaborar outra prova, pois a ordem é promover “trabalhos extras para poder dar uma nota extra e recuperar as médias desses alunos”. Para fugir disso, alguns professores apenas reproduzem provas, fazem “provas em dupla” ou, ainda, “mandam o aluno na biblioteca fazer uma cópia”.

Em outras palavras, a sobrecarga de trabalhos dos professores, além das horas-atividades, está ligada, sobretudo, à preparação de aulas e à correção das avaliações, ou seja, o tempo necessário para a execução dessas atividades não é levado em consideração como horas de trabalho efetivo. É exercida uma pressão para o planejamento, a implantação de propostas curriculares e a obtenção de índices de aprovados, mediante provas e atividades de recuperação, sem contrapartida de tempo e espaço para tais atividades. A pressão para atingir índices a qualquer custo promove um duplo desgaste: os professores têm confiscado o seu poder de decisão sobre a progressão dos alunos e é duplicado o trabalho de elaboração de provas e tarefas de avaliação, utilizando o espaço e o tempo privado.

Fechando o trio de classes sobre a intensificação do trabalho, temos a classe 5, *salas lotadas*. Aqui, não se trata de atividades extras a serem executadas em um tempo comprimido, no espaço privado, mas do número de alunos a ser atendido em sala de aula. Essa classe está ligada à materialidade e à estrutura das ações que os docentes desenvolvem para enfrentar uma situação complexa, num ambiente superlotado, associada à negação da docência pela indisciplina, o desinteresse e o desrespeito dos alunos, que ampliam o desgaste. Essa classe é formada principalmente por docentes que atuam há mais tempo no magistério e declaram ter mais do que 30 alunos por sala de aula. Para determinar o espaço de trabalho, são usados os termos “sala”, “turma” e “grupo”, também qualificados de Ensino Fundamental, Ensino Médio, oitava e quinta séries, o início e o final do segundo segmento do Ensino Fundamental. Associados a esse espaço/atores, misturam-se as iniciativas e os desafios do controle às ações dos alunos, que andam, batem, atrapalham, conversam, fazem barulho, usam celulares e escutam música, entre outras ações relatadas.

As falas dos professores ilustram isso ao relatarem que as salas lotadas: afetam a “voz porque devemos falar muito alto”, “fica difícil o acesso aos alunos”, “não se consegue escrever direito”, “acompanhar individualmente”, não “dá para fazer trabalho em grupo”, realizar “atividades diferenciadas”, pois há necessidade de “controlar os alunos com atividades”. A sala de aula lotada “desgasta [...] e cansa” o professor, que para controlar “se torna centralizador”. O desafio está em conseguir escrever, passar as informações, acompanhar individualmente, atender ou “atingir todos”, principalmente “aqueles alunos que precisariam mais de ajuda”.

A sala lotada torna-se espaço de confrontos e disputas, cabendo ao professor o

controle, obtido com um esforço extra: é preciso “redobrar a atenção, precisa falar mais alto, [...] quase gritar”, “chamando atenção”, “olhar para muitos alunos para ver se estão fazendo” as atividades. São iniciativas que, segundo um professor, diminuem “a eficiência pedagógica”. A universalização do acesso e a permanência dos alunos na escola, sem a correspondente infraestrutura nem pessoal de apoio, têm sobrecarregado e desgastado os docentes (PAPARELLI *et al.*, 2007). Os custos da meta recaem sobre os docentes, mantém-se a oferta e ampliam-se o serviço e as demandas, mas é diminuído o controle dos professores sobre a docência sem aumentar o investimento e a infraestrutura.

As classes do *Corpus* Estrutural traduzem o universo discursivo captado nas entrevistas. A partir do vivido, os informantes (re)apresentam as precariedades da docência e suas relações com as políticas e a gestão educacional (ALVES, 2010), explicitando os vínculos entre educação, remuneração e infraestrutura para execução das atividades. Os elementos estruturais da docência advêm de esforços empreendidos para captar a materialidade do trabalho docente. O dendrograma forma um todo, oferecendo subsídios para o aprofundamento com base nas categorias levantadas pelo conjunto dos informantes, porém, os subgrupos podem fornecer diferentes versões do desgaste. Essa análise foi ampliada mediante as análises parametrizadas do Alceste para diferenciar sexo, formação, tempo de serviço, níveis de estresses, sindicalização, licença para tratamento de saúde e contrato de trabalho.

Os grupos que se mostraram mais dissonantes do todo foram os professores PSS e os que tiraram licença para tratamento de saúde. No primeiro caso, os professores PSS apresentaram uma maior diferenciação da representação global. Formam um subgrupo com trabalho instável, sem garantia de futuro ou planejamento pessoal; nele destacam-se o autoritarismo e seu oposto, o desejo/falta de diálogo. Esse caráter instável não se restringe a esses professores, pois o caráter temporário impede o acúmulo de conhecimentos e a consolidação de compromissos entre os membros das equipes. Entre os professores que tiram licença para tratamento de saúde, sobressaem os termos “estresse”, “depressão”, “licença”, “respeito” e “violência”, que indicam essa condição, aparecendo também termos que expressam seus sentimentos dentro do contexto: “sinto”, “irrita”, “evita”, “gosto”, “briga” e “esforço”. Os meios de controle do trabalho não suprimem a subjetividade, da mesma forma que a doença não pode ser atribuída somente aos trabalhadores, pois ela está associada aos meios de produção.

Algumas imagens emergiram das entrevistas, formando um painel associado aos conteúdos levantados e discutidos nas classes. Sobre salário e gestão escolar, surgiram imagens que associam estrutura a controle e burocracia, do salário à negação profissional. O sistema educacional e os mecanismos de gestão são condensados na imagem de engrenagem emperrada e dissimulada. Funciona mal “porque falta organização”, “o planejamento é cobrado dos professores”, o estado espera começar o ano letivo para depois ver as necessidades, impede ou dificulta o fluir da docência, tornando as atividades “muito amarradas”, “uma barreira”. Acompanha a burocracia o autoritarismo, que “não pergunta o que tem que fazer”, manda fazer. É uma barreira que amarra e se condensa na gestão escolar, nos papéis da direção e das pedagogas, porém, apresenta grande fragilidade funcional. O salário “é uma coisa que mata o professor e com o passar do tempo vai ficando

defasado e desinformado, [pois] se não [se] informar não [será] um bom professor” ou “fazer uma viagem ou investir [em] material”; para sobreviver, ele sobrecarrega-se de aulas, não lhe sobrando tempo para cuidar da própria formação. As origens históricas da docência como vocação ou missão (PETITAT, 1994) alimentam algumas contradições, como: a educação é “um setor que você deve fazer porque gosta, não da boca para fora, você tem que ter compromisso com a escola”.

As avaliações em larga escala, associadas à gestão, são materializadas no termo “número”, pois “hoje a educação [é] números, [...] metas de aprovação a qualquer custo”. Frente a estas, os professores sentem-se isolados, e a gestão alia-se ao sistema, falhando na retaguarda dos professores; não põe limites e não os defende. A gestão não pode “intervir, pois sempre tem o superior, [...] uma linha de comando em que o professor é o último”. “Puxar a rédea” significa reter, direcionar e conduzir, controlar, associando-se à imagem da engrenagem que funciona contra o professor.

Nos elementos da intensificação, destaca-se que a docência difere dos demais trabalhos, pois “tem o antes e o depois”, ao ser comparada com a atividade de um motorista de ônibus, que “trabalha aquele horário e depois está livre”. Os cálculos de um informante traduzem o trabalho invisível: “Sobre as trinta e duas horas [em sala de aula] mais as horas-atividade, tenho que trabalhar mais vinte horas em casa, e não ganho nada por [isso]”. Esse trabalho “não tem retorno”. Associado ao tempo doméstico está o seu espaço profissional, o que é traduzido nas seguintes palavras: “levo a escola para casa”. Essa compressão do tempo é uma forma de barateamento do trabalho, ou, dito de outra forma, de extração de mais-valia que interfere na qualidade dos resultados e da vida do professor. Isso pode ser sintetizado na afirmação a seguir: “se ganhasse o dobro, daria a metade das aulas e trabalharia melhor”.

Completam o quadro das imagens as relativas à educação e ao educador. Sobre a educação, apareceram imagens de plantação, religião e vício. Essas imagens traduzem a perspectiva de futuro e desenvolvimento, compromisso e necessidade ou compulsão. Sobre o futuro, questiona-se: “Daqui a alguns anos me aposento e me pergunto: o que deixei de legado, o que de bom pude plantar na vida deles?”. Na ambivalência do compromisso educacional, a educação seria “uma religião, uma coisa que as pessoas deveriam trabalhar com compromisso, o compromisso de dar o melhor para as crianças que estão aqui, não só cumprir a sua carga horária, ir para casa e receber o salário”. Interagindo com essas imagens está o vício. Nas palavras de outro informante: “a educação é como um vício, depois que você entra na sala de aula não sai mais. Eu gosto de ser professor, de ver aquela pessoa que progride”. Destacando os afetos e secundando a materialidade da docência, chega-se a afirmar: “Em sala de aula tenho quarenta e duas aulas, só que eu gosto de dar aulas, mas não entendo porque cansa tanto se a gente gosta”.

Do educador destacam-se as imagens ambivalentes de semeador, ponte, caminho e fantoche. As imagens positivas de semeador, ponte e caminho traduzem o sentido de um trabalho que potencializa e promove mudanças, não como um trabalho acabado ou solitário, mas que depende do outro, o aluno. No sentido negativo, “fantoche” traduz a ideia de estar à mercê de situações variáveis e externas à docência, que interferem, modificam e se sobrepõem ao seu trabalho. Nas palavras de um docente: “o educador passou a ser um fantoche, ele está na escola para fazer número, para dizer que está ensinando”.

As atitudes positivas manifestadas diante do ideal de trabalhar como educadores são as de profissionais apaixonados, compromissados e desarmados no exercício da profissão. Ante as contingências, são predominantemente negativas as ideias de impotência, frustração, decepção e abandono. As atitudes e os sentimentos expressos pelos professores nas entrevistas são de apreensão, medo e exaustão. A imagem trazida por um informante é esta: “Eles vão socando alunos nas salas” e “o professor tem que aguentar”. O que aqui se relata são situações que negam completamente os ideários pedagógicos recentes, retornando aos processos tradicionais, pois “somente com a educação tradicional se consegue mais do que [de] outra forma”. Isso angustia o professor, “porque deve retroceder no que pensa de prática pedagógica”, ministrando aulas “conservadoras e tradicionais”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações analisadas apresentam as cognições dos professores sobre os espaços, os tempos e as carreiras que estruturam o trabalho docente. São, concomitantemente, os agentes do desgaste laboral, que, associados às imagens e às atitudes, expressam as dimensões das RS circulantes do ambiente escolar.

O recorte intencional das entrevistas, destacando-se os aspectos estruturais, não retira delas as ligações com a natureza simbólica da docência. Os elementos simbólicos mostraram-se solidários aos estruturais e são destacados nas imagens e nas atitudes, indicando o seu poder metafórico e heurístico na constituição dos discursos dos docentes para expressarem as situações concretas que cotidianamente desgastam-nos.

Os conhecimentos trazidos da experiência descrevem as situações das políticas, da gestão e da docência propriamente dita. Da gestão, destacam-se os mecanismos de controle, e a carreira é expressa em termos salariais. Da docência, emergem as relações espaço-temporais, os conflitos entre o público e o privado, condensando-se na horatividade, nas atividades complementares e nas salas lotadas. São conhecimentos que expressam uma interferência crescente na vida privada e na subjetividade, cada vez mais acossadas, diminutas e capturadas (ALVES, 2006, 2008; ZANELLI *et al.*, 2010).

As imagens expressam o controle burocrático e a negação profissional, condensando-se em engrenagem, corda (amarra), muro (barreira) e número (controle). O salário mata e paralisa ao ser mantido como está – insuficiente, na penúria –, dificultando o crescimento e a satisfação profissional. Constata-se, novamente, a corda em formato de rédea, a linha de comando, externa ao ambiente escolar e desfavorável ao professor. Engrenagens, barreiras e números traduzem a maquinaria que controla os docentes.

Da intensificação, emergem os espaços e os tempos do seu exercício deslocado para o espaço privado. A educação materializa-se em imagens de futuro e de mediações. As ambivalências também se fazem presentes no idealismo, do sacrifício, do vício e do ser fantoche. As atitudes expressas são: paixão, compromisso e liberdade no exercício da profissão; impotência, frustração, decepção e abandono ante as contingências; apreensão, medo e exaustão frente às incertezas e ingerências no trabalho.

As RS construídas pelos docentes sobre os elementos estruturais causadores do desgaste na docência seguem duas vias: uma externa ao trabalho, que determina

o salário e a gestão e o controle escolar, interferindo diretamente no produto do trabalho docente e no valor atribuído a ele, ampliando o desgaste *da* docência; e outra interna, *na* docência, completando a primeira, que expressa a intensificação, considerando o tempo, o espaço e o montante de alunos atendidos.

Assim, os elementos contemporâneos que estruturam o trabalho, como a captura da subjetividade e a intensificação do trabalho, tornam-se presentes nas RS do desgaste. A captura da subjetividade ancora-se na sobreposição do espaço de trabalho ao privado, expressando-se na queixa de levar trabalho para casa, passar o tempo todo pensando na escola, no cuidar dos filhos dos outros e ter pouco tempo para os seus; a intensificação do trabalho está na percepção acelerada do tempo, na sua falta, ou no excesso de trabalho. A objetivação das situações que geram desgaste é expressa nas imagens associadas a mecanismos de controle e à profissão em seu idealismo.

Essa é a face dominante das RS do desgaste na docência, e na face secundada na análise estão os elementos que traduzem a receptividade e seu simbolismo, ligado à sociedade, à família e aos alunos. Nesse sentido, cabe ressaltar as expressões de desencanto da profissão, pois o aluno já não responde àquelas expectativas que historicamente configuraram a docência – respeito, ensino, formação –, em face das mudanças operadas na sociedade, as quais, em certa medida, diminuem a importância dos saberes escolares tradicionais.

A apreensão dos elementos da experiência vivida no cotidiano escolar objetiva e dá materialidade aos contextos que desgastam progressivamente o trabalhador, personificam-se e condensam-se em metáforas. Delas são retidos os elementos que fazem parte do consenso sobre os desgastes da docência. Trata-se de uma forma diferenciada de falar sobre a precarização, a flexibilização, a intensificação e a captura da subjetividade na docência. Assim se organizam os elementos da experiência dando-lhe materialidade e naturalidade, dentro do universo cotidiano das conversações, das relações sociais e materiais, produzindo um conhecimento direto, consensual e fenomenal nos moldes de um intelecto coletivo diversificado e ordenado (MOSCOVICI, 2012). Não são formas discursivas científicas, reificadas de economistas, sociólogos, psicólogos do trabalho e de pesquisadores educacionais, mas de alquimistas que se debruçam sobre seu objeto social, apreendendo-o como próprio da identidade grupal. Como alquimistas, tentam converter os metais comuns do sofrimento e do desgaste cotidiano em ouro, pois, em meio às contingências, ainda sonham e trabalham por uma sociedade justa, culta e educada, que respeita e valoriza quem planta um futuro para as novas gerações.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. Toyotismo e subjetividade: as formas de desefetivação do trabalho vivo no capitalismo global. **Org & Demo**, Marília, v. 7, n. 1/2, p. 89-108, 2006. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/viewFile/394/294>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

ALVES, G.; MORAES, L. Trabalho e estratégias empresariais no capitalismo global toyotismo e “captura” da subjetividade. **Revista Mediações**, Londrina, v. 11, n. 1, p. 105-124, 2006. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9006/7501>>. Acesso: 11 abr. 2012.

ALVES, W. F. Gestão escolar e o trabalho dos educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 17-34, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/02.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2010.

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3. ed. São Paulo/Buenos Aires: Cortez/Clacso, 2002. p. 36-46.

BORGES, L. O.; YAMAMOTO, O. H. O mundo do trabalho. In: ZANELLI, J. C., BORGES-ANDRADE, J. E., BASTOS, A. V. B. (Org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 24-62.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 set. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 set. 2016.

CARVALHO, M. P. Ensino, uma atividade relacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 17-32, 1999. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_04_MARILIA_PINTO_DE_CARVALHO.pdf. Acesso em: 15 set. 2009.

CAMARGO, B. V. ALCESTE. Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P.; JESUINO, J. C.; CAMARGO, B. V. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005. p. 511-539.

CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho – burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2006a.

_____. **Por uma Psicologia do Trabalho: ensaios recolhidos**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006b.

CODO; VASQUES-MENEZES, I. Educar, educador. In: CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho – burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 37-47.

DELCOR, N. S. *et al.* Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20 n. 1, p. 187-196, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v20n1/35.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2013.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>. Acesso em: 5 set. 2009.

ENGUITA, M. F. **A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspec.** [online]. 2000, v.14, n.2, p. 3-11. ISSN 0102-8839. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>. Acesso em: 20 set. 2016.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

HAGEMeyer, R. C. C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar**, Curitiba, v. 24, p. 67-85, 2004. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2209/1852>. Acesso em: 10 jun. 2010.

JODELET, D. Experiências e representações sociais. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. **Experiência e representação social**: questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 23-56.

LELIS, I. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, n. 17, p. 40-49, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde17/rbde17_05_isabel_lelis.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2009.

MARQUES, C. **A proteção do trabalho penoso**. São Paulo: LTR, 2007.

MELLO, G. N. **Educação escolar brasileira**: o que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.

MILANI, N.; FIOD, E. G. M. Precarização do trabalho docente nas escolas públicas do Paraná (1990-2005). **Roteiro**, Joaçaba, v. 33, n. 1, p. 77-100, 2008. Disponível em: <<http://biblat.no-ip.org/revista/roteiro-joacaba/articulo/precarizando-do-trabalho-docente-nas-escolas-publicas-do-parana-1990-2005>>. Acesso em: 12 jul. 2010.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sônia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOURA, E. P. G. Gestão do trabalho docente: o “dramático” uso de si. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 157-169, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n33/11.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2011.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 9 set. 2009.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade de ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2009.

PAPARELLI, R. *et al.* Contribuições da saúde do trabalhador à educação infantil: o sofrimento mental de educadoras de uma creche paulistana. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 1-15, 2007. Disponível em: <www.revistas.usp.br/cpst/article/download/25797/27530>. Acesso em: 19 ago. 2010.

PETITAT, A. **Produção da escola** – produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ROSSO, A. J.; CAMARGO, B. V. As representações sociais das condições de trabalho que causam desgaste aos professores estaduais paranaenses. **ETD. Educação Temática Digital**, Campinas, v. 13, p. 269-289, 2011.

ROSSO, A. J.; CAMARGO, B. V. As representações sociais do desgaste no trabalho a partir dos simbolismos associados à docência. **ETD. Educação Temática Digital**, Campinas, v. 15, p. 179-200, 2013.

SATO, L. A representação social do trabalho penoso. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 188-211.

_____. Saúde e controle no trabalho: feições de um antigo problema. In: JAQUES, M. G.; CODO, W. (Org.). **Saúde mental & trabalho**: leituras. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 31-49.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TUMOLO P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: Um estudo crítico da produção

acadêmica da década de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0929102.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2012.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17/18, p. 81-103, 2001/02. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2011.

WITTER, G. P. Professor-estresse: análise de produção científica. **Psicol. Esc. Educ.**, Uberlândia/Maringá, v. 7, n. 1, p. 33-46, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v7n1/v7n1a04.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2009.

ZANELLI, J. C., BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (Org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANELLI, J. C. *et al.* **Estresse nas organizações de trabalho**: compreensão e intervenção baseadas em evidências. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZARAGOZA, J. M. E. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru (SP): EDUSC, 1999.

Data da submissão: 22/03/2016

Data da aprovação: 27/07/2016

