



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICA E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DA SAÚDE**

ANA VERÔNICA DE ALENCAR

**MARCAS DA NEGRITUDE: ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS
DO TRABALHO DE PROFESSORAS NEGRAS**

**CAMPINA GRANDE, PB
2018**

ANA VERÔNICA DE ALENCAR

**MARCAS DA NEGRITUDE: ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS
DO TRABALHO DE PROFESSORAS NEGRAS**

Trabalho de Dissertação apresentado à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Saúde, UEPB, como requisito parcial para obtenção de Título de Mestre em Psicologia da Saúde.

Linha de pesquisa: Trabalho, Saúde e Subjetividade

Orientador: Prof. Dr. Edil Ferreira da Silva

**CAMPINA GRANDE – PB
2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A368m Alencar, Ana Verônica de.

Marcas da negritude [manuscrito] : estudo sobre as relações intersubjetivas do trabalho de professoras negras / Ana Verônica de Alencar. - 2018.

180 p.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2018.

"Orientação : Prof. Dr. Edil Ferreira da Silva , Departamento de Psicologia - CCBS."

1. Racismo. 2. Docência. 3. Sofrimento psíquico. 4. Relações Intersubjetivas de Trabalho.

21. ed. CDD 158.26

ANA VERÔNICA DE ALENCAR

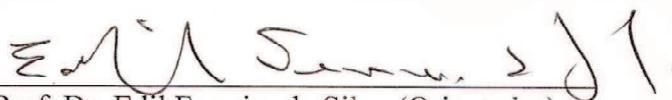
MARCAS DA NEGRITUDE: ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS DO
TRABALHO DO PROFESSOR NEGRO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia da Saúde.

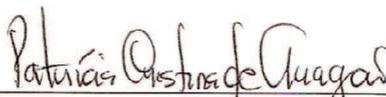
Área de concentração: Trabalho, saúde e subjetividade.

Aprovada em: 22/03/2018.

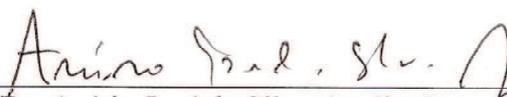
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Edil Ferreira da Silva (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.^a. Dr.^a. Patrícia Cristina de Aragão (Examinadora Interna)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Anísio José da Silva Araújo (Examinador Externo) ^{*}
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a toda a minha família e amigos, em particular a minha mãe Jovelina Galdino da Conceição, que desde o princípio esteve do meu lado me incentivando à alcançar os meus desejos. À meu companheiro Alex Vinicius que compartilhou comigo todo o processo, motivando-me a continuar, mesmo nos momentos mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que sempre esteve comigo ajudando-me a superar os obstáculos e dando-me força para trilhar o caminho mais próspero.

A minha mãe, por todo amor que tem me dado, e me faz entender o porquê de estar neste processo, pela sua coragem e resistência simbólica e afetiva.

A Alex meu companheiro que diante de tudo, optou por está comigo – nesse momentos delicado da nossas vidas - e fazer com que tudo desse certo, contribuindo com seu amor e coragem.

As profissionais participantes da pesquisa, por aceitarem serem voluntários e desvelarem seus sentimentos em relação à temática estudada.

A meu orientador Prof.º Dr. Edil Ferreira da Silva, que caminhou comigo desde os primeiros momentos desta pesquisa até o desdobramento deste trabalho, e me fortalecendo ao longo desta jornada.

Aos professores que fazem parte da banca examinadora, Prof.º DR. Anísio José da Silva Araújo, que desde à minha qualificação e os encontros no GPST, trouxeram e compartilharam conhecimentos que em muito me engrandeceram. E a Prof.ª Dra. Patrícia Cristina Aragão Araújo pela presteza em contribuir na apresentação deste trabalho.

A meu amigo, companheiro e conselheiro de todas as horas Edivan Gonçalves, que não mediu esforços para me ajudar desde o início à finalização deste trabalho e que esteve comigo não só neste momento de empenho acadêmico, como também me deu a oportunidade de conhecê-lo em momentos mais espontâneos e revelar-me que amizade é uma conquista prazerosa, e que a partir dela o amor entre nós se estabelece.

A toda a minha turma de mestrado em que pude contar sempre que precisasse, nos tornamos ombro e colo quando necessário. Que todos nós tenhamos excelentes dias de luta e glória.

Ao meu amigo Saulo de Tasso que conheci em Campina Grande – início da nossa amizade- ao reencontro em João Pessoa, o qual me trouxe grandes alegrias e faz-me encontrar a pureza das palavras: afeição, companheirismo, dedicação, amizade e amor.

EPÍGRAFE

A primeira condição para mudar a realidade consiste em conhecê-la.

Eduardo Galeno

RESUMO

A presença do racismo nas situações de trabalho e suas consequências para a subjetividade dos professores negros e negras das escolas públicas é complexa e proporciona desafios extremos. Neste sentido, este trabalho analisa a presença do racismo nas situações de trabalho e suas consequências para o sofrimento psíquico dos professores negros e negras das escolas públicas do Ensino Fundamental I e II. É uma pesquisa de caráter qualitativo, e teve como pressuposto teórico-metodológico a Psicodinâmica do Trabalho que tem como método de ação e intervenção a clínica do trabalho. Tendo sido realizada em uma escola pública do município de Campina Grande –PB, em que foram utilizadas na pesquisa as técnicas de observação do trabalho, aplicação de questionário sócio demográfico, diário de campo, grupos de discussão e roteiro de entrevista. Participaram da pesquisa cinco professoras que trabalham em escolas do Ensino no Fundamental I e II. Os resultados denunciam as posturas racistas nas relações intersubjetivas de trabalho, que são provocadoras de sofrimento como também geradoras de adoecimento entre as professoras. Ao trazerem para a superfície dos seus questionamentos às vivências traumáticas provocada pelo racismo aberto (ataques verbais, rejeição e preterição por serem negras, impedimento de realizar seu exercício profissional) e velado (inúmeras dificuldade de acesso tanto de materiais escolares quanto de sociabilidade), sinalizam para as consequências danosas que o racismo ocasionaram para as professoras participantes da pesquisa. Repercussões que vão desde pedido de transferência da escola onde sofreram racismo, isolamento dentro do ambiente de trabalho, até uma possível “desorganização psíquica” ocasionada pelas posturas racistas, comprometendo à saúde mental de algumas das professoras. Os dados da pesquisa permitem afirmar que o sofrimento e o adoecimento são manifestações das vivências das professoras participantes da pesquisa, como também de todas os(as) professores(as) da escola, sendo apresentado como algo comum a todos(as). Porém, as professoras participantes consensualmente apresentam que as professoras negras tendem a se desdobrem mais devido não só a pressão externa (da escola) como também através da auto cobrança, a fim de mostrarem suas competências, que são por vezes questionadas, por serem negras. Essa questão aponta para um perfil de profissional que são afetados de forma mais intensa pela sobrecarga no trabalho: as professoras mulheres e negras. Diante disso, o estudo em questão aponta para a necessidade urgente de mudanças estruturais na dinâmica das relações intersubjetiva de trabalho entre grupos étnicos diferentes, principalmente no tocante aos espaços públicos escolares enquanto instituições ativamente reprodutoras de racismo, em que professores/as, principal elemento de mudança na organização, encontram-se atingidos e mitigados pelo preconceito racial. Espera-se, com os resultados desta pesquisa, despertar nas educadoras a importância de se levar em consideração a temática do racismo em suas relações de trabalho, a fim de superá-las.

Palavras-chave: Trabalho, Racismo, Docência, Sofrimento Psíquico, Relações Intersubjetiva de Trabalho

ABSTRACT

The presence of racism in labor situations and its consequences to the subjectivity of black teachers on public schools is complex and it provides extreme challenges. Thus, this paper analyzes the presence of racism in work situations and its effects on the psychic suffering of black teachers on public Elementary schools levels I and II. It is a qualitative research, and it had, as a theoretical-methodological assumption, the Psychodynamics of Work, that has, as an action and intervention method, the labor clinic. Having this study been performed in a public school on the Campina Grande city, Paraíba State, in which were used work observation techniques, application of socio demographic questionnaire, Field journal, discussion groups and interview script. Five teachers that work on Elementary school level I and II took part on the research. The results denounce the racist attitudes on the intersubjective work relations, that are provoking suffering as also generating illnesses. By bringing to the surface of their questions the traumatic experiences provoked by the open (verbal attacks, rejection and preterition for being black, restriction of the performance of their professional practice) and the veiled racism (numerous difficulties of access to both school materials and sociability) they signal to the harmful consequences that racism caused to the research participant teachers. Repercussions that go from transferring request from the school where they suffered the racism situation, isolation within the working environment to a possible “psychic disorganization” caused by the racist attitudes, compromising the mental health of some of the teachers. The research data allow to affirm that the suffering and the illnesses are manifestations of the experiences suffered by the research participant teachers, as well as all the teachers of the school, being presented as something common to them all. Nevertheless, the participant teachers consensually bring forward that black teachers tend to dedicate more due not only to external pressure (from school) but also to self demand, in order to show their skills, which are sometimes questioned because they are black. This issue points to a professional profile that is affected in a more intense way by work overload: the black female teachers. Therefore, the study in question points to an urgent need of structural changes in the dynamics of the intersubjective labor relations between different ethnic groups, mainly in relation to school public spaces as institutions of active racism reproduction, where teachers, the main vector of change in the organization, find themselves impacted and mitigated by racial prejudice. As a result, it is expected to arouse in educators the importance of taking into consideration the theme of racism in their working relationships, in order to overcome them.

Key words: Work, Racism, Teaching, Psychic Suffering, Intersubjective Work Relations

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo 1- Trabalho e Racismo no Brasil	19
1.1. Periodização da desigualdade racial no brasil	20
1.2 Mercado de trabalho, racismo e desigualdades ocupacionais	22
1.3 A mulher no mercado de trabalho: negras e brancas e seus lugares ocupacionais....	26
Capítulo 2 - Sistemas Educacionais e a Marginalização do Negro	33
2.1 O sistema educacional no Brasil colônia	33
2.2 O sistema educacional no Brasil império	35
2.3 O sistema educacional no Brasil da República velha	36
2.4 O sistema educacional no Brasil de Vargas	37
2.5 O sistema educacional no Brasil da ditadura.....	39
2.6 O sistema educacional no Brasil em transformação	40
2.7 O sistema educacional no Brasil dos anos 1990	40
2.8 O sistema educacional no Brasil do século XXI	41
2.9 A reforma moderna da educação no Brasil.....	42
2.10 Perfil dos professores no regime educacional	43
Capítulo 3 - Psicodinâmica do Trabalho e Sofrimento Psíquico dos Professores	48
3.1 Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho.....	48
3.1.1 Saúde e Normalidade	49
3.1.2 Trabalho prescrito e trabalho real.....	50
3.1.3 Mobilização subjetiva.....	51
3.1.4 Coletivo de trabalho	52
3.1.5 Cooperação.....	54
3.1.6 Espaço público de discussão	55
3.1.7 Regras de ofício.....	56
3.1.8 Estratégias defensivas	57
3.1.9 Reconhecimento no trabalho	58
3.1.10 Prazer no trabalho.....	59
3.1.11 Sofrimento criativo e patogênico.....	60
3.2 Organização de trabalho: o espaço escolar como tônica de sofrimento	61
3.3 As políticas educacionais e o impacto nas condições de trabalho e na saúde do professor.	63
3.4 Docência: racismo no interdito das relações escolares.....	71
3.5 A lei 10.639 e os desafios da aplicabilidade para o educador	74
Capítulo 4: Método	80

4.1 Tipo de pesquisa	80
4.2 Pré-pesquisa	80
4.3 A pesquisa propriamente dita	81
4.3.1 Análise da demanda	81
4.3.2 Material da pesquisa	81
4.3.3 Interpretação.....	82
4.3.4 Validação e refutação	82
4.4 Campo de pesquisa e participantes.....	83
4.5 Caracterização sócio demográfica das participantes da pesquisa	83
4.6 Instrumentos de coleta de dados	85
4.7 Encontros em grupo	85
4.7.1 Observação do trabalho e diário de campo.....	86
4.7.2 Questionário sócio demográfico	87
4.7.3 Roteiro de entrevista	87
4.8 Procedimentos de coleta dos dados	88
4.8.1 Visitas institucionais	88
4.8.2 Composição do grupo.....	89
4.8.3 Encontros coletivos de discussão	92
4.9 Procedimentos de análise dos dados	94
4.9.1 Encontro de discussão dos dados	94
4.9.2 Processo de validação	94
Capítulo 5 - Resultados e Discussões - Psicodinâmica do Trabalho: Docência, Racismo e Relações Intersubjetiva de Trabalho	96
5.1 A profissão: ser professora	96
5.2 O trabalhar docente	98
5.3 Cooperação.....	103
5.3.1 O planejamento escolar e as implicações na cooperação do trabalho	108
5.4 Regras de trabalho	112
5.5 Mobilização subjetiva.....	114
5.6 Sofrimento criativo	116
5.6.1 Engenhosidades: formas criativas do fazer	117
5.7 Sofrimento patogênico e sobrecarga no trabalho	119
5.8 Trabalho e racismo	126
5.9 Estratégias de defesa contra o racismo.....	135
5.9.1 Estratégias defensivas e a profissão professor	137

5.9.2 Estratégias combativas(ofensivas)	138
5.9.3 Perlaboração do sofrimento diante do racismo	140
5.10 Reconhecimento do trabalho	142
5.10.1 Prazer no trabalho.....	146
5.11 Encontros de discussão coletiva sobre o trabalho: para fazer aflorar as vivências subjetivas do trabalho	150
6. Considerações Finais	154
Referência Bibliográfica.....	159
APÊNDICES	172
ANEXOS	175

Introdução

A questão do negro no Brasil é permeada por múltiplas interfaces, estabelecendo-se a partir da exploração, subjugação e escravização dos negros (vindos das diversas regiões da África), no século XVII, onde imperava a força bruta com o uso da violência organizada institucionalmente e legitimada pelas tradições, moral, lei e pela razão do Estado.

Após a desintegração do regime escravocrata (século XIX) o negro enfrenta a condição de homem livre, porém sem qualquer garantia que os protegessem e os preparassem para o novo regime de organização da vida e do trabalho. Como afirma Moura (1994) “o negro urbano brasileiro, especialmente do sudeste e sul do Brasil, tem uma trajetória que bem demonstra os mecanismos de barragem étnica que foram estabelecidos historicamente contra ele na sociedade branca. Nele estão reproduzidas as estratégias de seleção estabelecidas para opor-se a que ele tivesse acesso a patamares privilegiados ou compensadores socialmente, para que as camadas brancas (étnicas e/ou socialmente brancas) mantivessem no passado e mantenham no presente o direito de ocupa-los” (p. 8). Neste sentido, o Estado protagonizou a política de imigração com vistas à ocupação do mercado de trabalho. O trabalhador negro de então foi submetido a situações que lhe impediram a entrada no mercado de trabalho ante a concorrência com os trabalhadores brancos nacionais e a mão de obra importada da Europa. Historicamente, identificou-se que os efeitos dessa concorrência foram profundamente prejudiciais aos negros que não estavam preparados para enfrentá-los (Fernandes, 1965).

Portanto, o trabalho do negro no Brasil sempre foi degradado e suas relações de trabalho foram marcadas por exploração e subjugação. O negro na realidade brasileira teve sua situação econômica e as suas oportunidades solapadas e, em consequência, fragilização psicológica diante das possibilidades residuais de integração, e de ascensão econômica social e política.

A questão do negro em séculos de história europeizada do Brasil remete a diversos pontos: escravismo, exploração predatória e mortal, quilombismo, marginalização no período pós-abolicionista, informalidade, inserção no mercado de trabalho de forma precarizada, desqualificação intelectual perante o sujeito branco, negação de direitos civis, políticos e sociais ao longo dos anos. Estes fatores permitem ancorar a questão do racismo aos efeitos deletérios na subjetividade, na identidade e saúde do negro.

Tardiamente e com o intuito de corrigir a histórica dívida do Brasil com a população negra, em fins do século XX, políticas sociais geraram de forma insuficiente avanços nos indicadores socioeconômicos deste grupo populacional. Os dados demonstram o impacto positivo

das políticas de combate à desigualdade, como o Programa Bolsa Família, e de modo mais específico às políticas de ações afirmativas. Tais mudanças só foram possíveis, também, pela luta dos movimentos negros na exigência da adoção de políticas públicas reparadoras da condição social do negro no Brasil. Os processos de luta encetados pelos negros no Brasil, desde o início de sua chegada com os quilombos até a constituição de movimentos negros organizados permitiram uma maior percepção ideológica do negro sobre sua condição social e um empoderamento social e econômico. Contudo, ainda não se pode identificar um sistema social que diminua as desigualdades socioeconômicas integre de maneira segura a diferença cultural e promova uma real democracia racial no Brasil. Isso em razão da manutenção deste contexto secular de desigualdade e disparidade social que prejudica a população negra. Observa-se ainda hoje que a população negra registra maior prevalência de doenças crônicas e infecciosas, na prematuridade dos óbitos, bem como nos altos índices de violência urbana. Nota-se, também, prevalência de doenças e agravos na população negra adquiridos em condições socioeconômicas e de trabalho desfavoráveis levando ao sofrimento psíquico, estresse e depressão (PNSIPN, 2013).

Registra-se com pesar que a discriminação racial é determinante, entre outros, das condições que diminuem a qualidade de vida da população negra, esta discriminação resulta em altas taxas de morbidade e mortalidade da população negra e na existência de desigualdades e injustiças que impossibilita o acesso a direitos a grande maioria da população brasileira (GELEDDES, 2011).

Segundo Guimarães (2004) o racismo é um sistema que afirma a superioridade de um grupo racial sobre outros. No Brasil, este fenômeno tem características específicas diante do processo de miscigenação como tentativa de branqueamento da população no período colonial e pós-abolicionista, para que o negro negando a si pudesse se integrar a nova ordem social. Concorreu para esta situação o contexto de desenvolvimento econômico do país, da modernização industrial do Brasil e da imigração de mão de obra europeia.

A história do Brasil bem demonstra que os processos psicossociais de exclusão acabaram produzindo a desumanização, a exploração e o descaso com esses trabalhadores, levando a marginalização do negro e a escassa oportunidade de emprego. A história do mercado de trabalho no Brasil para o negro é produtor de exclusão e tal processo é responsável pelo apagamento da história negra uma vez que esses sujeitos vão perdendo seus direitos básicos de cidadania e perdendo o seu protagonismo social (Jezuino, 1997).

Por muito tempo, os postos de trabalho ocupados pela população negra estavam na maioria relacionados a trabalhos braçais, atividades intelectualmente rebaixadas e em processos de

trabalhos repetitivos e exaustivos com cargas horárias que ultrapassavam às estabelecidas por lei. As dificuldades de obter uma formação e qualificação profissional, o escasso acesso à escolaridade, e quando superado tais obstáculos, o racismo impossibilita a admissão e permanência no emprego.

Nesse sentido, diante do racismo e todo o aparato sistêmico que o produz, faz-se necessário construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo. Tal construção de identidade positiva do negro atravessa um processo de educação consciente e crítica de todos para que se opere sobre as desigualdades e iniquidades cruciais a fim de que sejam transformadas.

Segundo Gomes (2003), junto aos processos culturais desenvolvidos pelos homens e pelas mulheres na sua relação com o meio, com os semelhantes e com os diferentes, estão as inúmeras formas por meio das quais esses sujeitos se educam e transmitem essa educação para as futuras gerações. É por meio da educação que a cultura internaliza os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados (e também transformados) por gerações e gerações. Por isso, ao discutir a relação entre cultura e educação, podem-se construir estratégias que perpassem a formação de uma geração mais consciente das diferenças entre os povos e da individualidade destes.

Nessa perspectiva, quando se pensa em uma escolarização consciente e crítica como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontra-se nos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdo. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (Gomes, 2003)

Nesse sentido, a escola é um espaço em que as demandas raciais estão sempre presentes seja entre alunos e professores, e vice-versa, ou junto aos professores entre si e com a gestão escolar, na engrenagem tácita do fortalecimento das representações negativa sobre o negro. Ao se considerar a relação entre as representações sobre o corpo negro, que está imbuído de preconceito e sofrimento perante o racismo, tanto na escola como nas relações de trabalho de professores, uma questão vem à tona: Como o professor negro lida com o sofrimento psíquico degradante, que tende a surgir como resultante da pressão a que é submetido em seu ambiente de trabalho? Eis a razão do presente estudo.

Para avançar no questionamento central do presente estudo, considera-se o que afirma Vilhena (2006): que as diversas formas de discriminação, humilhação social contra negros nas relações de trabalho, têm se traduzido por um silencioso racismo, que reverbera na postura do trabalhador negro ora em formas de resistência e sobrevivência ora de silenciamento. Esta fortalece a invisibilidade do negro e a destruição da identidade étnico-racial provocando consequências negativas sobre os enunciados de prazer sobre a própria identidade e tão logo impedindo uma estrutura psíquica harmoniosa, tornando o corpo como permanente foco de dor e de sofrimento.

Pensando a questão do racismo na contemporaneidade nos questionamos como os negros e negras vivenciam hoje seu trabalho. Partindo da afirmação de Dejours de que “ao contrário do que pode supor o sentido comum, o trabalho intelectual não se reduz a uma cognição pura, uma vez que o trabalhar inicia-se pela experiência afetiva do sofrimento, do prático” (p. 26), tomou-se a questão do racismo a partir da vivência subjetiva dos/as trabalhadores/as negros/as de escolas públicas. Freitas (2013) aponta o trabalho realizado pelos professores como uma das profissões que passa por riscos de adoecimento, diante das pressões externas associadas às péssimas condições de trabalho para a realização da tarefa de ensinar, trazendo sofrimento para à saúde do professor.

Esta pesquisa foi pensada e proposta também em face da lacuna de estudos que façam a relação entre o racismo, trabalho e o sofrimento psíquico de professores negros e negras de escolas públicas. Foi feito um levantamento sistemático da produção científica nacional sobre o tema central desta pesquisa. O material resultante de tal revisão foi submetido à uma revista científica para publicação. Ao se tratar das estratégias de sobrevivência psíquica utilizadas por trabalhadores negros, foi evidenciado, através dos estudos de Carvalho (1999), Cruz e Junior (2013), Ferreira (2009), Ferreira e Camargo (2011) e Silva (2012) que os profissionais negros que atua como docentes em escolas públicas, vivenciam constantemente o impacto de práticas racistas, pautado no ideal de professor branco, em que os componentes imagéticos do professor negro são questionados continuamente, a partir de estereótipos negativos compartilhados socialmente.

Ferreira e Camargo (2011) e Silva (2012) afirmam que a repetição dos estereótipos contribui na construção deturpada da autoimagem, impedindo o professor negro de reagir aos ataques racistas seja nas relações entre os pares ou chefes hierárquicos, gerando um processo de silenciamento coletivo que pode vir a funcionar como estratégias de defesa diante das práticas racistas que circunda o universo escolar.

Os estudos desenvolvidos por Filho (2005), Cecchetto e Monteiro (2006), Santos e Scopinho (2011) e Zamora (2012), procuraram retratar o sofrimento do trabalhador negro associados à exclusão do mercado de trabalho, desemprego e acontecimentos da história do sujeito que impacta a vida no trabalho. Tais autores não fazem menção aos impactos do racismo como provocador de sofrimento psíquico para o professor negro diante das relações intersubjetivas de trabalho na escola.

Segundo Ferreira (2009) a escola não é um território neutro, e é nela que os conflitos surgem impostos pelos padrões de currículo, conhecimento, comportamento e também de estética. O espaço escolar além de indispensável para a organização da identidade do sujeito desde a infância é paradoxalmente também um dos ambientes em que o preconceito racial, nas relações cotidianas de troca e convívio, é desenvolvido e retroalimentado, sendo reflexo de estigmas compartilhados socialmente.

Diante da carência de estudos voltados para compreender os impactos do racismo no sofrimento psíquico relacionados ao trabalho a presente pesquisa tem como objetivo geral: Analisar a presença do racismo nas situações de trabalho e suas consequências para o sofrimento psíquico dos professores negros e negras das escolas públicas do Ensino Fundamental I e II.

Como objetivos específicos, temos: a) Traçar o perfil sócio demográfico dos professores das escolas públicas de Campina Grande, Paraíba, que se autodeclaram negros; b) Relatar em que situações de trabalho na escola existem a presença de preconceito racial; c) Identificar como se estabelece a divisão das tarefas e as relações hierárquicas entre os professores em geral e aqueles que se autodeclaram negros; d) Mostrar os tipos de cooperação estabelecidas na escola por professores que se autodeclaram negros; e) Destacar as estratégias de defesa utilizadas pelos professores que atuam nas escolas públicas e que sofrem preconceito racial nas situações de trabalho.

Para alcançar os objetivos propostos o estudo teve como pressuposto teórico-metodológico a Psicodinâmica do Trabalho, em que envolveu três fases: pré-pesquisa, pesquisa propriamente dita e validação. Esta perspectiva metodológica de ação e intervenção clínica do trabalho possibilita retratar os processos subjetivos individuais e coletivos, concebendo a escuta como mecanismo privilegiado de assimilar a subjetividade dos indivíduos e desvendar os conteúdos latentes (Dejours, 2011a). Este método permitiu acessar, explorar e explicar os mecanismos subjetivos dos professores, através da fala dos profissionais por meio da participação em grupo, através dos Encontros coletivos de discussão (ECD).

Foram realizados cinco (05) encontros de discussão coletiva com as professoras a fim de discutir o trabalho e suas repercussões na vida das professoras negras. No processo da pesquisa foram ainda utilizadas as seguintes técnicas de coleta de dados: Questionário sócio demográfico, observação do trabalho, diário de campo e roteiro de condução das discussões grupais.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental I do município de Campina Grande – PB. Participaram da pesquisa 05 (cinco) professoras que ensinam nas séries do ensino fundamental I e II. Destas professoras, 04 (quatro) trabalhavam na escola onde foi realizada a pesquisa e apenas 01 (uma) trabalhava em outra escola do ensino fundamental I e II.

Esta dissertação foi organizada da seguinte forma: esta introdução aborda a problematização da pesquisa. **O primeiro capítulo** intitulado: **Trabalho, Desigualdades Ocupacionais e Racismo**, traz aspectos acerca dos mecanismos de exclusão e marginalização dos negros no mercado de trabalho, como também as desigualdades ocupacionais de trabalho entre negros(as) e brancos(as) no Brasil. No **Capítulo II** denominado: **Regimes educacionais e a marginalização do negro**, trazemos análises históricas acerca dos regimes educacionais desde o Brasil Colônia até o século XXI, a fim de compreender como o negro foi sendo “absorvido” pelo sistema educacional e como a partir disto a sua relação com a educação e a profissão do magistério foi sendo pautada por constantes formas de discriminação e lutas para se apropriar da profissão docente. No **Capítulo III** de nossa dissertação, discorremos sobre a **Psicodinâmica do trabalho e sofrimento psíquico dos professores** em que fazemos um breve levantamento da “transição” Psicopatologia à Psicodinâmica do Trabalho e a identificação dos principais conceitos desta teoria. Em seguida abordamos a Organização de trabalho escolar e seus impactos na subjetividade do trabalhador docente, levando em consideração como as políticas educacionais e suas características disfuncionais impactaram as condições de trabalho e a saúde do professor. Traz ainda neste capítulo as análises de vários autores sobre a docência para os profissionais negros e suas consequências subjetivas. Aborda, também, a relação docente e as relações étnico-raciais e se apresenta como os educadores em geral, e o educador negro, em particular, lidam com os desafios da aplicabilidade da Lei 10.639 diante das barreiras raciais dentro e fora do espaço escolar. No **Capítulo IV** da dissertação, discorremos sobre os **Procedimentos Metodológicos** utilizados na pesquisa mostrando toda a trajetória de entrada no campo, da coleta até como foi estruturada a análise dos dados, a partir da perspectiva teórica e metodológica da Psicodinâmica do Trabalho.

Trazemos no **Capítulo V**, intitulado: **Psicodinâmica do trabalho: docência, racismo e relações intersubjetivas de trabalho**, os **Resultados e Discussões** que inicia com Caracterização sócio-demográfica das participantes da pesquisa e expomos os outros dados em dezesseis (16) categorias de análise, em que treze (13) destas remetem sobre a análise de alguns dos conceitos da Psicodinâmica do trabalho pautada na pesquisa com professoras do Ensino Fundamental I e II: *A profissão: ser professora, O trabalhar docente, Cooperação, O planejamento escolar e as implicações na cooperação do trabalho, Regras de trabalho, Mobilização subjetiva, Sofrimento criativo, Engenhosidades: formas criativas do fazer, sofrimento patogênico e sobrecarga no trabalho, Trabalho e racismo, Estratégias de defesa contra o racismo, Estratégias defensivas e a profissão professor, Estratégias combativas(ofensivas), Per-laboração do sofrimento diante do racismo, Reconhecimento do trabalho e Prazer no trabalho.* Tendo como Último tópico: *Encontros de discussão coletiva sobre o trabalho: para fazer aflorar as vivências subjetivas do trabalho*

Nas **Considerações Finais** apontamos uma breve exposição dos dados abordados neste trabalho que denunciam as posturas racistas nas relações intersubjetivas de trabalho, que são provocadoras de sofrimento como também geradoras de adoecimento entre as professoras, além das formas engenhosas e criativas das professoras enfrentarem o cotidiano escolar. A dissertação ainda conta com as **Referências** utilizadas para embasarmos nossas análises, além dos apêndices e anexos.

Capítulo 1- Trabalho e Racismo no Brasil

A história das relações de trabalho no Brasil é marcada a partir de um contexto de exploração, subjugação e escravização dos negros (vindos das diversas regiões da África) no século XVII através do tráfico negreiro. Afastados de sua humanidade por um regime escravista que os coisificaram, transformando em mercadorias, os negros trazidos à força através da dinâmica escravagista foram pensados para um determinado fim: produzir o desenvolvimento econômico da colônia.

Segundo Botosso (2012) “o escravismo é marcado por um sistema segregacionista de classes, baseado em uma dinâmica econômica de escravização e exportação de mercadorias e importação de mão-de-obra, mantido pela dominação violenta do povo negro instituída normativamente pelo poder político” (p.10).

Para Freitas (2012) a sociedade escravista foi responsável pela violência em que os negros africanos foram submetidos, conferindo a eles um valor para compra e venda. Tal sistema apelava a todo dispositivo possível de repressão, violência física e psicológica e múltiplos tipos de humilhação, inclusive sendo assassinados em nome dessa ordem. Apesar de todo aparelhamento de um sistema institucionalizado os negros estabeleceram diferentes modos de resistências contra a dominação, como: boicote ao trabalho, fugas, organização de quilombos - trata-se de grupos originalmente fundado por negros fugidos da escravidão. O quilombo retratava um espaço de liberdade e de organização contra o sistema possibilitando a resistência cultural, conservando tradições e costumes, componentes fundamentais na construção da identidade dos negros no Brasil.

A resistência sistemática dos negros através da organização dos quilombos contribuiu para o processo de abolição da escravatura, porém não foi o único motivo para que esta acontecesse, pois já havia um intenso desgaste do sistema escravista. Essa ruína se aprofundou com as mudanças ocorridas no século XIX, novo momento do capitalismo mundial, como a formação de um imperialismo que procurava outros modos de exploração.

A decomposição do regime escravocrata e senhorial se efetuou, no Brasil, sem que se cingisse a remoção dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que protegessem os negros na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram isentados da responsabilidade pela subsistência e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou outra qualquer instituição arcassem com encargos exclusivos de compromisso para com os negros libertos, que tivessem por objetivo prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho (Fernandes, 1965).

Tais grupos explorados que circundam a história de trabalho no Brasil em um processo marginal de relação com o trabalho, compõe hoje a parte mais afetada do processo de produção e inclusão no mercado de trabalho. Atingidos pelas condições históricas de negligência e injustiça que redundou no profundo e desproporcional abandono dessa população negra, sendo lhes negados o acesso à educação, a condições de vida socioambiental adequada e condizente, além de rigorosa disparidade no acesso e na permanência no mercado de trabalho brasileiro.

Nesse sentido, é importante se ater ao processo histórico das desigualdades raciais no Brasil, conduzindo-se para um retrospecto do funcionamento da estrutura social marcada pelo racismo, a fim de compreender como tais contextos, de desigualdades, estão imbricados com a questão do trabalho em nosso país atualmente. Algumas correntes teóricas na literatura brasileira procuraram explicar e prosseguem deslindando o fenômeno da desigualdade racial no Brasil e suas implicações na esfera do trabalho e sociedade ontem e hoje.

1.1. Periodização da desigualdade racial no Brasil

A Primeira corrente teórica a levantar a questão do negro no Brasil, é datada nos anos 30, pautada na ideia de “democracia racial” disseminada por Gilberto Freyre (1933), na investida de afirmar que o preconceito racial no Brasil nunca teria existido, lançando luz à empreitada da miscigenação racial como um processo positivo para a nação.

Segundo Martins (2014) a transição capitalista no Brasil foi definida pelo andamento da construção da ideia de inferioridade do(da) negro(a) e de sua desqualificação para encarregar-se do trabalho assalariado. No imaginário da sociedade brasileira, o(a) negro(a) não tinha como colaborar para a prosperidade econômica do país. Sendo nesse período em que a condição racial torna-se substancial ao desenvolvimento brasileiro, e que para isto impulsionou-se uma política de imigração europeia como forma de viabilizar força de trabalho conciliável com o modelo de crescimento esperado e o branqueamento da população.

Desse modo, Kowarick (1994, p.93) justifica o fato de que em São Paulo na década de 20, mais da metade dos trabalhadores na indústria “continuavam sendo estrangeiros, e, dentre os 48% restantes, a maior parte era filho de imigrantes, indicando a preferência que o industrial mantinha pela mão de obra de origem ou ascendência estrangeira”.

De acordo com Castro (1998), posteriormente, nos anos 30 a 50, alguns pesquisadores como Pierson (1942), Azevedo (1955), Bastide (1959) e Wagley (1963), representantes da segunda corrente teórica, no intuito de investigar a tão “afamada” democracia racial, nas suas

análises reconheceram a predominância do preconceito, porém explicado pela desigualdade de classe do que propriamente de raça.

Tal ideia estava atrelada ao fortalecimento das relações de trabalho sob bases corporativistas em que o trabalhador negro ocupava 40% do setor primário da economia, sendo colocado como um sujeito externo ao processo econômico do país relegado à atividade deteriorante em que o uso da força física estava sempre implicado. Assim, posicionando os(as) trabalhadores(as) negros(as) e seus(suas) descendentes à margem das esferas mais dinâmicas da economia brasileira (Martins, 2014).

No período de 50 a 60 as ideias de Florestan Fernandes (1965), como terceiro movimento, tentaram elucidar a integração do negro na emergente sociedade industrial. Esta perspectiva implicou-se em avaliar a transição da sociedade agrária escravocrata para o capitalismo industrial. Percebiam o preconceito racial que era antagônico com as bases sociais de uma sociedade hierarquizada em classes, evidenciando uma “lacuna cultural” a ser integrada com a emergente sociedade industrial e de sua diretriz burocrático-legal.

Hasenbalg (1979, 1985) e Nelson do Valle Silva (1958,1992) nos anos de 70 a 80 reconstituem a questão das desigualdades raciais no Brasil, averiguando a coexistência entre racismo e crescimento industrial capitalista. Ao questionar Fernandes (1965) compreendiam que o racismo havia adquirido novo formato diante da nova estrutura social pós-abolucionista. Em que racismo e discriminação estavam imbrincados com os privilégios materiais e simbólicos adquiridos pelos brancos, e na consequente exclusão dos negros, organizando um novo sentido na funcionalização da discriminação, perante a estrutura industrial (Hasenbalg 1979, 1975 & Silva, 1958, 1992 como citado em Castro,1998, p.26).

Na década seguinte, anos 90, diante da reestruturação produtiva que significou um conjunto de mudanças no âmbito do trabalho e do modo de organização do capitalismo em nível mundial que acabam por afetar, de forma diferenciada, os sujeitos e as estruturas sociais, raciais e econômicas.

Para Paixão e Carvano (2008) as desigualdades raciais e a exploração/opressão étnico-racial e de gênero são aprofundadas a partir da década de 1990, diante dos ajustes das políticas neoliberais que estavam sendo implementados. Nesse contexto, foi entre os(as) trabalhadores(as) negros(as) que se constituiu as mais elevadas taxas de subemprego, com menor nível de rendimento e de não entrada na Previdência Social. Nessa lógica, se a crise do emprego no Brasil, a partir das décadas de 1980 e 1990, do século XX, se efetua, o percurso histórico dos(das) negros(as) nas ocupações não assalariadas e precárias tende a se acentuar e se expandir quantitativamente.

Tais elementos analisados acima evidenciam a histórica desigualdade racial e de trabalho entre brancos e não brancos no Brasil, e como elas se perpetuam nesse novo século XXI, mantendo o trabalhador negro em um estado diferenciado e desproporcional em relação ao branco.

1.2 Mercado de trabalho, racismo e desigualdades ocupacionais

A desigualdade racial pesa fortemente no plano das inter-relações presentes no campo profissional. Em uma pesquisa divulgada pelo Datafolha (2008), Jornal Folha de São Paulo, é no mercado de trabalho que o racismo é mais percebido pelos negros: em 2008, 55% dos auto-declarados negros afirmavam que o maior problema e desafio enfrentado pela população negra eram a discriminação no mercado de trabalho. Em 1995 as respostas da população negra eram de 45%, tendo o racismo como maior desafio no mercado de trabalho (Magalhães & Goes, 2008 como citado em Cerqueira, 2012).

Um estudo análogo realizado pela OIT apresentou implicações equivalentes: em cinco das seis capitais estudadas, a percepção da interferência da cor ou raça na situação “trabalho” prevaleceu estando em primeiro lugar, sendo apenas o estado do Amazonas, na qual o “trabalho” figurava em segundo lugar com 54%, seguido da categoria “relação com justiça/polícia” (OIT, 2012).

Nesse sentido o que se percebe é o longo processo de exclusão social e a perpetuação e naturalização desta desinserção¹ que o sujeito negro vivência na sua relação com o trabalho, assumindo os lugares ocupacionais mais aviltantes e de menor prestígio social, desvendando os impedimentos raciais no processo de ascensão social do negro no Brasil.

Segundo o DIEESE (2013), atualmente, grande parte dos trabalhadores encontra-se concentrados em atividades cujo desenvolvimento é geradora de grande desgaste físico que envolve ações repetitivas e apresenta uma ínfima, senão fracassada, oportunidade para decisões e criatividade. Ocupações estruturadas de acordo com a ordem de preponderância por setor de atividade e cor. Em tais ocupações, há maior expressividade de trabalhadores negros que de não negros. São trabalhadores que estão em aglomerações formados por: alfaiates, calceiros, costureiros; na construção civil: por pedreiros, serventes, pintores, caiadores; Nos serviços: por vendedores, frentistas, faxineiros, lixeiros, camareiros e empregos domésticos. Retratados em uma

¹ É o sistema de valores de uma sociedade que define os “fora de norma” como não tendo valor ou utilidade social”, o que conduz a tomar a desinserção como fenômeno identitário na “articulação de elementos objetivos e elementos subjetivos” (Gaujelac e Leonetti, 1994 como citado em Wanderley, 2009).

disposição hierárquica, a maneira como os ocupados se difundem e dilatam a leitura sobre o lugar dos grupos de cor na escala produtiva, ao desvendar as discrepâncias entre os postos atingidos por negros e não negros em suas carreiras.

Dessa forma, algumas pesquisas têm revelado os lugares de trabalho que os negros ocupam no mercado de trabalho e que tais implicações étnica-raciais, refletem principalmente sobre as questões educacionais e de renda, além de afetar negativamente o modo de vida e a forma, da população negra, lidar com tais barreiras.

Santos e Silva (2013) ao abordar o racismo e sua diversidade no mundo do trabalho, tem apontando as contradições presentes no cotidiano dos negros, que adentram em profissões consideradas exclusivas para os homens brancos, em que a participação do negro é limitada como no mercado petrolífero da região da Bahia. E quando ocupam algum espaço neste tipo de indústrias são alocados em atividades operacionais desqualificadas, ou seja, atividades braçais.

Martins (2014) evidenciam, em pesquisas realizadas, a grande concentração de negros proletários em empregos precários e marginalizados. Mostrando que a história do negro no mercado formal foi marcada sempre por ocupação de lugares subalternos marcado pela informalidade e relações de trabalho precárias (impedidos do acesso à proteção social), além de serem atingidos mais fortemente pelo desemprego (que não atingem igualmente brancos e negros). Estes autores apontam que o racismo fortaleceu os mecanismos que marca um percurso de desemprego para a população negra.

Esse tema é abordado por Figueiredo (2004), quando revela o racismo como um forte elemento tanto no que configura o desemprego como quando o negro começa a ocupar funções que permite certa mobilidade social.

A autora ao analisar as falas de empresários negros que fazem parte da classe média, aponta no seu estudo que o racismo está presente principalmente quando pessoas brancas revelam desconfiança e preconceito com o negro que participa de atividades sociais tidas como de classe média. Determinados espaços (clubes, escolas particulares para os filhos, residir em localidades privilegiadas da cidade, entre ou outras questões) foram socialmente construídos para que os negros não pudessem desfrutar destes bens sociais e simbólicos que representem aquisição de poder. E que de algum modo à mobilidade social, historicamente, está agregada a estratégia individuais, de ascensão, como exceção à regra de um grupo marginalizado.

Figueiredo (2004) salienta, também, um dado curioso em relação ao racismo no mercado de trabalho e mobilidade social, em que poucos negros manifestam reação de denúncias e enfrentamento de práticas discriminatórias advindas do racismo. O que corrobora com o que Guimarães (2001) pensa sobre essa ausência de reação no contexto de trabalho, apontando para

um resultado “natural”, o silenciamento, dada a nossa construção identitária, pautado no ideal da mestiçagem. E que sob o espectro da modernidade industrial tal invisibilização das discriminações e desigualdades se aprofundou.

O “novo paradigma” da organização e gestão do trabalho alterou algumas situações em relação aos novos postos de trabalho, entretanto, permaneceu a diferença salarial entre brancos e negros. Frisa a autora, porém, um destaque para o fator “educação”, onde mulheres negras apresentam um nível escolar mais elevado que os homens negros. Guimarães (2001), assim como Santos, Diogo e Shucman (2014) ratificam que homens negros e mulheres negras ainda estão fortemente em empregos informais e precários. Entretanto, estes autores divergem no tocante a questão de gênero e inserção no mercado de trabalho, quando afirmam que as mulheres negras em relação aos homens negros ocupam as situações de trabalhos mais precárias e com menores rendimentos.

Castro e Barreto (1992), em seu artigo também refletem sobre os efeitos do mercado de trabalho e ascensão social no processo industrial, focalizando a seletividade racial como fator de oportunidade ocupacional, o que reforça o trabalho apresentado por Guimarães (2011), ao fazer uma dicotomia entre a indústria e serviços e o trabalho informal. Ao analisar que o setor informal incorpora mais mulheres do que homens aponta a vulnerabilidade da mulher no mercado de trabalho. O autor evidencia o dado de que mesmo diante da precarização e da informalidade, os negros são a maior parte da população economicamente ativa. Embora, aponte que, diante da “lógica” da inserção no mercado de trabalho entre negros e brancos, percebe-se dois fatores fundamentais: ocupações que são “típicas” de negros e o leque ocupacional mais vasto para os brancos, revelando um paradoxo diante de uma população economicamente ativa negra.

No tocante ao fator educação os autores Guimarães (2011) e Castro e Barreto (1992) se assemelham em seus artigos ao apontarem que em ocupações técnicas os brancos experimentam prevalência nas atividades que requerem escolaridade superior, e os pretos e pardos resguardam-se às atividades de nível médio e apresentam a mesma situação quanto o nível de escolaridade da mulher negra, está em nível mais elevado do que o homem negro. Portanto, estes dados mostram que outros fatores devem se somar ao fator racial. Como afirma Guimarães (2011), não é somente o fator racial que explica as piores remunerações e os piores cargos, mas há fatores sociais mais amplos que podem vir a explicar a relação entre ocupação, rendimentos e racismo.

Souza (2009) demonstra em seu artigo que a Lei 14.274/03², se constitui como uma necessidade histórica de rever espaços de poder que estão intrinsicamente ligados ao mercado de trabalho e a hierarquização das classes. Esta lei, portanto, tem como objetivo combater as desigualdades históricas no mercado de trabalho, já que a inserção do negro é marcada por uma trajetória de baixa remuneração, condições de trabalho e salários inferiores, ocupações manuais com menor rendimento, tendo menor participação em profissões dos setores administrativos e de serviços financeiros.

Souza (2009) ressalta que a relação mercado de trabalho e a mobilidade social, atende a conveniente hierarquização “universal” dos traços fenotípicos baseado na cor. Daí a importância da Lei a fim de manter “igualdade de condições” e promoção da diversidade e igualdade no mercado de trabalho.

Chadarevian (2011), ao utilizar o índice de hierarquização racial³ e o coeficiente de desigualdade racial e de renda⁴, revela que existe um alto nível de desigualdade racial na base ocupacional do Brasil, principalmente levando-se em consideração as referências às décadas de 60 e 80 no Brasil. Neste período, ocorreu uma expansão das desigualdades ocupacionais entre grupos sociais (gênero e raça). Através destes índices evidencia-se a disparidade entre brancos e não brancos de acordo com a região. O que o artigo de Chadarevian (2011) deixa claro é que quanto maior a desproporção entre brancos e não brancos no topo da elite ocupacional, maior a situação de hierarquia racial. Esta constatação é confirmada pelo estudo de Souza (2009), ao refletir que quanto menor o número de pessoas negras em cargos de direção fica evidente a permanência da discriminação e racismo na sociedade. Para Sousa (2011) o topo da estrutura ocupacional ocupado por gerentes e administradores brancos caracteriza a grande distância entre negros e brancos no tocante ao mercado de trabalho e seus aspectos discriminatórios.

Segundo Santos, Diogo e Shucman (2014) tais aspectos discriminatórios pode se apresentar de forma direta e indireta. Direta, quando os impactos estão relacionados aos aspectos ligados às condições salariais, jornadas exaustivas de trabalho, ocupações e posições que ocupam. As indiretas se conformam nas discriminações sofridas fora do mercado de trabalho, como as questões de ordem educacional e as qualificações em geral. Os autores afirmam que o discurso das competências do “novo mundo do trabalho” tende a aprofundar as desigualdades entre negros e não negros no mercado de trabalho

² Reserva vagas a afro-descendentes em concursos públicos, conforme especifica.

³ Mede a desigualdade na incorporação de brancos e não brancos à elite ocupacional urbana de um país, dada pelas categorias de empregadores, administradores, gerentes e profissionais liberais.

⁴ Explica a desigualdade racial e de renda

A partir dos autores supracitados existe uma lenta e árdua mobilidade social do negro, no Brasil, que é revestida por uma estrutura social racista que ideologicamente está fundada por um ideal de branquitude. Em que posições sociais de prestígio estão retidas às características de grupo ou pessoas que represente tal ideal.

Neste sentido Bento (2014) compreende que “branqueamento e ascensão social aprecem como sinônimos quando relacionadas aos negros. Parece-nos que isso decorre do fato que essa sociedade de classes se considera, de fato, como o mundo dos brancos no qual o negro não deve participar”.

Os estudos evidenciados pela autora permitiram considerar que as condutas discriminatórias tomam maior proporção e constância contra os negros quando estes assumem cargos de liderança e promoção profissional. Atentando para situação de quanto maior o nível de qualificação profissional (escolaridade) do sujeito negro, maior o impacto e a externalização das práticas racistas, tanto através de comportamentos como nas distintas remunerações entre brancos e negros (Bento, 2014).

Birdermam e Guimarães (2004) acrescenta que as desigualdades de rendimentos entre negros e brancos conforma a discriminação em face destes dados salariais. Segundo Silva e Bertolo (2010), o racismo moderno como uma ideologia de opressão e dominação da vida material, contribui para justificar a exploração da força de trabalho e produzir riqueza e poder. Este racismo aprofunda as diferenças, já tão presentes nos períodos da escravidão e da revolução industrial, trajetória de exploração imposta à história do negro no mundo do trabalho. Neste sentido ainda, os autores alertam para o racismo como forma de divisão da classe trabalhadora refletindo na informalidade, precarização e diferença salarial dos trabalhadores negros.

A relação entre mobilidade social do negro, racismo e a ideologia de embranquecimento aponta para uma series de privilégios adotados, assumidos, inquestionados e defendidos por não negros e que se revelam na mais sutil mudança de “lugares ocupacionais”.

Nesse sentido, é fundamental pensar como homens negros e especialmente mulheres negras têm sido afetadas pelas forças desmedidas de uma sociedade excludente com agudo e silencioso posicionamento racista, machista e classista.

1.3 A mulher no mercado de trabalho: negras e brancas e seus lugares ocupacionais

Os estudos de gênero, raça e classe, pautados na relação de trabalho entrecruzam-se nas dimensões de dominação, opressão e exploração. O que torna imprescindível examinar sistematicamente como se dá a apropriação do trabalho de um grupo por outro, o que nos força a

voltar às disputas (materiais e ideológicas) das relações sociais. Tendo como exemplo, no que pertence às relações sociais de sexo, tais disputas são formadas pela divisão do trabalho entre os sexos e o controle social da sexualidade e da função reprodutiva das mulheres (Ker-goat,2010).

A cerca das diferenças entre homem e mulher no mundo do trabalho é perceptível a intensa disparidade entre estes, tanto pela tardia inserção das mulheres no mercado de trabalho quanto pela ocupação que estas assumem neste âmbito, que condiz com os mais precários e pior remunerados contextos ocupacionais. Atestando uma histórica de depreciação da mulher no seio de uma sociedade patriarcal sustentada pelas relações econômicas que instauraram uma superestrutura ideológica de manutenção da opressão, via valores de uma cultura em geral.

Para Toledo (2008) a opressão da mulher não sendo um dado natural é definida pela posição de homens e mulheres na sistemática de produção e reprodução de sociedades determinadas.

A entrada da mulher no mercado de trabalho aconteceu durante a Revolução industrial, indicando a inserção da família nos mecanismos da produção, tornando a mulher força de trabalho, fazendo-a uma operária.

Sobre a introdução do trabalho feminino à produção social, Toledo (2008) aponta três questões a serem compreendidas e suas configurações acerca desta inserção. Primeiro, a mulher vista como força de trabalho subalterna e frágil só foi integrada à produção com a chegada da máquina que prescindia da força bruta (mesmo já desenvolvendo trabalhos pesados antes da grande indústria). Ao convocar a mão de obra feminina para elevar os ganhos do capital, baixasse o nível salarial da classe trabalhadora como um todo.

Segundo, tal inserção não se deu apenas pela dispensa do trabalho que exigia força muscular, mas também porque demandava um maior número de pessoas para aumento da lucratividade, colocando a mulher como exército industrial de reserva como estratégia do capitalismo.

Terceiro, com a chegada da máquina e a destruição da manufatura originando-se a desqualificação do trabalhador colabora com integração da mulher ao trabalho social desqualificado, posto que esta é vista como mão-de-obra desqualificada por origem. Portanto, a inserção das mulheres no trabalho pauta-se através da divisão sexual do trabalho, desigualdade de gênero como um processo de incentivo à competição entre os operários além da redução do nível salarial (Toledo, 2008).

Para Hirata (2002) a divisão do trabalho anteriormente existente na família (fiação no domicílio) justifica a entrada das mulheres na indústria manufatureira ao associar feminização

do trabalho à menor intensidade do esforço físico, sintetizando o trabalho. Tal situação é visualizada através da determinação do tipo de máquinas confinadas às mulheres, da utilização das mulheres nas cadeias de montagem fundamentada pela sua rapidez, destreza e execução do trabalho simples, monótono e minucioso.

Tais aspectos atestam os lugares ocupacionais diferentes ocupados por homens e mulheres nas relações de trabalho e as disparidades salariais entre estes, diante da desqualificação do trabalho feminino tendo a mulher como portadora da mão-de-obra barata e flexível, além de representadas nesse meio pelo mito das qualidades femininas.

Tais “qualidades” estão relacionadas à maior servilismo, docilidade e capacidade de obedecer ordens facilitando o controle da força de trabalho, além de apontar para o que é competência do homem e o que é competência da mulher focalizando as atividades intelectuais como domínio masculino.

Nesse sentido o lugar da mulher no mundo do trabalho sempre esteve relegado a diferenciações pautadas na desqualificação ocupacional provenientes de tarefas que implicaria certa passividade, além da simultaneidade de execução de tarefas heterogêneas típicas de qualificações obtidas na esfera doméstica. Como afirma Hirata:

“O lugar das mulheres não é pautado pela técnica, mas por questões de status que tradicionalmente atribuem aos homens os postos de comando, de administração, as ferramentas complicadas e às mulheres as tarefas auxiliares, de ajudantes, os trabalhos de execução, efetuados com as mãos sem luvas, pouco especializados, e até mesmo manuais e sempre subordinados [...] além da incoerência, o discurso dominante que ressalta o aspecto da execução rotineira das tarefas femininas não reconhece absolutamente a qualificação feminina nem a importância do trabalho doméstico das mulheres em sua origem” (Hirata, 2008, p.229).

Dessa forma se constata os diferentes aspectos ocupacionais entre os homens e mulheres e as desvantagens sofridas por estas. É necessário se pensar quais os segmentos menos valorizados do mercado de trabalho que são ocupados por mulheres. Logo, Abramo (2007), afirma que “entre os anos 1990 e 1998 de cada cinco mulheres uma executava trabalho doméstico na América Latina, segmento que se caracteriza pelos níveis mais baixos de renda e proteção social”.

Tal constatação revela que a permanência das desigualdades entre homens e mulheres é permeada por várias circunstâncias provenientes da divisão sexual do trabalho e de uma ordem de gênero que designam à mulher função básica e primeira de cuidar da esfera doméstica e privada, sendo estes considerados com importância inferior ao mundo público (Abramo, 2007).

Após lançado o olhar para as desigualdades que as mulheres se encontram em relação ao homem no mercado de trabalho, e a sua grande ocupação na esfera doméstica, faz-se necessário pensar como estes esses espaços estão configurados segundo o perfil da força de trabalho feminina.

Nesses espaços diversificados quanto à atividade e perfis de mulheres poderemos traçar às desigualdades não só de gênero como de raça no contexto de trabalho provocados por mecanismos de reprodução de hierarquias e desigualdades sociais. Nesses encontram-se o sexismo e o racismo, que se conciliam para traçar na sociedade visões que rotulam e categorizam competências e qualidades de brancos e negros, mulheres e homens, a fim de produzir situações distintas de acesso a direitos e a oportunidades (Bairros, 2013).

Gênero e raça são fenômenos que estabelecem um processo de hierarquização das diferenças, endereçando determinados indivíduos (homens e brancos) a uma maior mobilidade social diante de um sistema de estratificação. Ao pensar a interseccionalidade⁵ entre gênero e raça diante dos mecanismos e processo de produção e reprodução das desigualdades sociais e de trabalho (ocupacionais), é necessário compreender a situação e participação das mulheres negras no mercado de trabalho.

Diante da desigualdade de cor e gênero especificadamente no segmento das mulheres negras, Soares (2000, p.51) aponta que: “As mulheres negras arcam com todo o peso da discriminação de cor e de gênero, e ainda mais um pouco, sofrendo a discriminação setorial-regional-ocupacional que os homens da mesma cor e a discriminação salarial das brancas do mesmo gênero”.

Lima, Rios e França (2013) ao apresentarem algumas mudanças ocupacionais e socioeconômicas ocorridas no mercado de trabalho no período de 2003 a 2009 (crescimento econômico, formalização de emprego e crescimento do salário mínimo) considera que as mulheres negras têm tido avanços na sua trajetória socioeconômica em relação aos homens negros. Porém, apresentam grandes desvantagens em relação às mulheres brancas, visto que estas tendem a ocupar cargos de nível superior, enquanto há um forte agrupamento de mulheres pretas, pardas no serviço doméstico.

⁵ A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (Crenshaw, 2002, p. 177).

Tais implicações são reflexos do processo educacional vivenciadas pelas mulheres negras, em razão de entrarem muito jovens no mercado de trabalho (comparada às mulheres e homens brancos) trazendo prejuízos à formação e qualificação profissional.

“... as mulheres negras continuam chegando mais cedo que as mulheres brancas no mercado de trabalho. Isto, portanto, tem impacto na trajetória profissional das mulheres negras, pois estas vivenciam mais precocemente a concorrência entre trabalho e escola, o que pode implicar para elas em prejuízo imediato, cujos danos serão provavelmente sentidos na redução de chances de melhor alocação e ascensão profissional” (Lima, Rios & França, 2013).

Para a mesma autora os danos cumulativos agregados aos dispositivos discriminatórios refletem concomitantemente na educação e na desproporcional taxa de ocupação das mulheres em relação aos homens, no mercado de trabalho, aprofundando-se ainda mais ao tratar-se de mulheres negras:

“A maior taxa de desocupação das mulheres se explica, em grande parte, por sua trajetória diferenciada em termos de inserção no mercado de trabalho, já que, para elas, impõe-se a difícil tarefa de conciliação do trabalho remunerado e os cuidados com a família (Sorj et al., 2007). As características de desocupação das mulheres negras representam a síntese da condição de dupla discriminação: marcadas pelo estigma racial na busca pelo emprego e pelas dificuldades encontradas pelas mulheres” (Lima, Rios & França, 2013).

Ao se considerar as diferenças ocupacionais quando associados a gênero e raça, há um delineamento acerca dos lugares que homens e mulheres brancas e homens e mulheres negras ocupam no mercado de trabalho, revelando às profundas desigualdades enfrentadas pelo segmento de mulheres negras quanto à: forma de hierarquização dos ganhos salariais, as ocupações de maior ou menor valor social, aos níveis diferenciados de escolarização, as taxas de desemprego como, também, a participação deste grupo na população economicamente ativa.

Para Biderman e Guimarães (2004) só as desigualdades salariais não é uma medida exclusiva de medir a discriminação no mercado de trabalho. Tais autores realizaram análise de dados a partir das bases da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) concernente aos anos de 1989 e 1999, com o intuito de avaliar a trajetória de exclusão e diferenças salariais entre negros e brancos. Os autores concluem que essas diferenças estão pautadas nas características de cor, gênero e escolaridade. No tocante ao espaço propriamente dito de trabalho as questões como: acesso aos postos, benefícios, mobilidade, treinamento e remuneração têm grande repercussão na discriminação racial. Porém, há condições sociais outras como, por

exemplo, a escolaridade que impactam nas diferenças salariais sem estarem diretamente ligada ao quesito cor. Confirmam com a pesquisa que mulheres negras ocupam melhores condições de trabalho devido ao um elevado nível educacional e, portanto, com rendimentos mais elevados que os homens negros. De todo modo os autores reforçam que apesar disto, as condições precárias de trabalho e desigualdades entre homens e mulheres brancas e homens e mulheres negras permanecem desiguais. Incentivam que outras pesquisas poderiam ajudar a compreender como os fatores externos ou sociais também estariam ligados e ou justificariam a desigualdade salarial. Os autores compreendem que o indivíduo negro inserido informalmente no mercado de trabalho, apresentam diversas desvantagens, como baixa qualificação comparada a indivíduos brancos.

Biderman e Guimarães (2004) apontam para a existência de uma diferença, não insignificante, entre a força de trabalho e sua distribuição no mercado de trabalho. Segundo os autores, tal diferença, sendo analisado o conjunto da força de trabalho, concerne com a principal razão do hiato salarial que alcança as mulheres brancas refletindo na discriminação no mercado; quanto aos homens negros, ele decorre da discrepância nos seus padrões de escolaridade; já quanto às mulheres negras, a lacuna é efeito de ambas as condições, discriminação e defasagem de qualificação escolar.

Em uma sociedade atravessada por relações sociais de gênero e de classe que determina costumes e expectativas distintas entre homens e mulheres em relação ao mundo do trabalho, revelam as dificuldades vivenciadas pela maioria das mulheres de trabalhar no espaço público. Dessa forma, esse exercício no mundo produtivo assume elevada importância, uma vez que pode significar em chances de independência e ascensão social. Dessa forma, percebe-se que, perante as relações de gênero e classe, o trabalho remunerado da mulher pode significar, embora não de maneira generalizada, um ambiente alternativo ao confinamento doméstico ou, também, um espaço de criação e de socialização, ou um caminho de resistência à dominação de gênero (Cunha & Machado, 2008).

Para os autores Cunha e Machado (2008) esse caminho alternativo e de resistência têm se evidenciado no espaço escolar em que se entrecruzam todos estes questionamentos somados à questão étnico racial dos agentes envolvidos neste processo. No que se refere ao setor da educação, professoras negras vivem conflitos constantes e cotidianos no contexto escolar nos quais as relações de poder historicamente estabelecidas estão impregnadas e tendem a serem reforçadas e, convivem no cotidiano as tristezas e o prazer de serem professoras, mulher e negra.

Segundo Gomes (1996) as relações raciais na sociedade brasileira são o pano de fundo sobre o qual se encontra a mulher negra e professora. A escola é um dos ambientes que afeta e

muito no intrincado processo de construção das identidades. O tempo de escola toma um lugar único na vida de uma ampla parcela da sociedade brasileira. Esse tempo fornece experiências, reporta lembranças, e deixa marcas profundas no sujeito que consegue ter acesso à educação escolar.

Estes fatores interferem nas relações estabelecidas entre os sujeitos e aponta o quanto os educadores e as educadoras encontram-se mergulhados nestas relações em que a raça e o gênero são lacunas lamentáveis no cotidiano escolar:

“A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sócio-cultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as. [...] As mulheres negras, ao se tornarem professoras, “sairam do seu lugar”, isto é, do lugar predestinado por um pensamento racista e pelas condições sócio-econômicas da maioria da população negra brasileira – o lugar da doméstica, da lavadeira, da passadeira, daquela que realiza serviços gerais –, para ocuparem uma posição que, por mais questionada que seja, ainda é vista como possuidora de status social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal.” (Gomes, 1996).

Esse debate se faz necessário para que se impulsione um modo diferente de ver e percorrer o interior da escola, em que as relações constituídas entre os profissionais que lá atuam e a relação destes com a comunidade escolar integrados na sociedade, estão ligadas de forma profunda a um processo histórico de educação pautada na produção de opressão, discriminação e exclusão social.

Capítulo 2 - Sistemas Educacionais e a Marginalização do Negro

2.1 O sistema educacional no Brasil colônia

No período do Brasil colônia (século XVI) a presença de padres jesuítas no Brasil teve funções elementares, que se pautava em um projeto educacional. Este projeto se configurava tanto na catequização indígena como forma de conversão do gentio ao cristianismo quanto na intenção de incorporá-lo ao mundo burguês, “à nova relação social e de trabalho”, incutindo hábitos produtivos e não somente de subsistência.

O Projeto Educacional Jesuítico não era exclusivamente um projeto de catequização, mas sim um projeto bem mais vasto, de transformação social, pois tinha como incumbência propor e implementar mudanças radicais na cultura indígena brasileira.

Uma das estratégias adotadas, do Projeto Educacional, para a conversão dos gentios foi a construção de aldeias de catequização - escolas de ler e escrever em que iniciou-se uma política educativa de propagação da fé e obediência. Essas aldeias eram habitadas pelos padres jesuítas e pelos índios a serem convertidos e destinavam-se a alcançar três objetivos: um objetivo doutrinário – que se dirigia a ensinar a religião e a prática cristã aos índios; um objetivo econômico – visava a instituir o hábito do trabalho como princípio fundamental na formação da sociedade brasileira; e, ainda, um objetivo político – pretendia utilizar os índios convertidos contra os ataques dos índios selvagens e, também, dos inimigos externos (Neto & Macial, 2008).

Os métodos de ensino dos jesuítas e seus programas diferenciavam-se conforme a importância da casa e conforme os educandos: futuros sacerdotes ou leigos. Estes instalaram duas categorias de ensino no Brasil: as escolas de primeiras letras para os filhos de portugueses e dos índios, que se tratava de uma instrução simples primária e os colégios destinados aos meninos brancos que formavam mestres em arte, bacharéis em Letras, caracterizada como uma educação média. Essa forma de organizar o projeto educacional vai definir os graus de acesso às letras, a uns mais, a outras menos. O detalhe, porém, é que em todas as escolas era proibida a presença de crianças negras, mesmo livres, pelo menos até o final da primeira metade do século XVIII (Olinda, 2002).

Deste modo a proposta do projeto educacional dos jesuítas não só caracterizavam uma forma de dominação e concomitante exploração da força de trabalho do índio, que se conduzia a um processo de apagamento das crenças e da organização cultural do povo indígena como, também, uma total exclusão dos negros a qualquer forma de educação “formal” que existia.

Neste sentido, pode-se dizer que através das missões e das escolas de ler e escrever os jesuítas não só auxiliaram no processo de colonização brasileira, como fortaleceram uma diferenciação racial evidente. Com a substituição da mão de obra do escravo indígena pelo africano, em meados do século XVI, coisificou-se o negro sob um discurso de uma escravidão racial de plantation (onde o estatuto de escravo é reservado exclusivamente a uma raça alvo – a negra) (Moore, 2007). Segundo essa teoria racista, os povos de pele negra, eram considerados como seres inferiores nascidos para serem escravos das supostas raças inferiores de pele branca.

Apesar de todo “interesse e obstinação” dos jesuítas de catequização e “educação” dos indígenas, foi por volta de 1759 que a educação começa a ser regida pelo Estado, apresentando “novos” interesses pedagógicos diferentes do que estavam empregados. O Estado, tendo como administrador o primeiro ministro Marquês de Pombal, tentou atribuir aos jesuítas todos os males da educação na metrópole e na colônia, motivo pelo qual os jesuítas são responsabilizados pela decadência cultural e educacional imperante na sociedade portuguesa.

Inspirado nos ideais iluministas, Pombal empreende uma profunda reforma educacional, a partir de então começa uma série de reformas educacionais que contava principalmente com a destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal. As reformas preveem: a criação do cargo de 'diretor de estudos' – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; e a aprovação e instituição das aulas de comércio (Maciel & Neto, 2006).

As reformas educacionais pombalinas preocuparam-se, principalmente, em aproveitar-se da instrução pública como ferramenta ideológica, por meio da aprovação de decretos que criariam várias escolas e da reforma das já existentes. Tinham como intuito dominar e suprimir a ignorância que grassava na sociedade, condição incompatível e inconciliável com as ideias iluministas (Santos, 1982).

Diante desse contexto, pode-se certificar que tais reformas pombalinas não almejava exclusivamente melhorar o sistema e os métodos educacionais, mas assentá-los ao proveito dos interesses político do Estado. Apesar das propostas formais, as reformas pombalinas nunca chegaram a ser implantadas, o que provocou um longo período (1759 a 1808) de quase desorganização e decadência da Educação na colônia (Maciel & Neto, 2006).

Com a queda de pombal, a organização educacional acabou por se esfacelar. No fim do período colonial, só havia escolas nas cidades e vilas mais importantes. Entre o século XVI e meados do século XVIII, o Brasil pôde ser considerado como um país multilíngue, etnicamente diversificado, eminentemente rural e não escolarizado (Olinda, 2002).

2.2 O sistema educacional no Brasil império

Já no século XIX, foi um período fundamental para a constituição de nosso país. De um lado porque, a partir da emancipação política adquirida em 1822 (D. Pedro I aclamado como imperador), foi feita uma avaliação do que herdamos dos três séculos de colonização portuguesa e, de outro lado, porque começa uma nova fase de nossa história em que as sementes da futura nação são plantadas; configurando-se, assim, o caráter nacional.

Do ponto de vista da educação formal, o século XIX também colaborou para o desenvolvimento da modernidade educacional. Uma de suas essenciais contribuições foi o desenvolvimento da compreensão de educação popular, cujo principal proponente foi Heinrich Pestalozzi. Associado a isso, ocorreu a laicização e o controle estatal da educação. Em função desse processo, a educação tornou-se uma questão social, vista como dever do Estado e direito do cidadão (Silva, 2009).

Neste período, havia uma imensa deficiência educacional para ser superada. Logo, a coisa mais urgente a se fazer era estabelecer um ordenamento jurídico educacional no país. A partir daí foi criada, no Rio de Janeiro, uma “escola de primeiras letras” baseada no método de ensino mútuo, o chamado método lancasteriano, que se voltava para o ensino primário no Império.

A atração das autoridades imperiais com o método Lancaster derivava da popularidade que o mesmo havia alcançado de ser um método capaz de atingir as massas com o ensino primário em pouco tempo e por ser “a instrução mútua”, uma possibilidade barata de ensino. Porém, já no início da década de 1830, as autoridades do Império reconheciam o fracasso do método, devido à carência de pessoal qualificado e de instalações adequadas (Silva, 2009).

Quanto ao ensino secundário o período imperial foi um privilégio da elite. Os liceus e ateneus seduziam a “nata” da sociedade de cada província. Portanto, o ensino secundário oficial por meio de seus liceus, conciliava um número restrito de pessoas tendo os melhores professores, gozava de prestígio. Por outro lado, quando se pensava em escolas para o povo, devido ao chamado “dualismo educacional” que prescreve uma escola para a elite e outra para os pobres, era específico o ensino técnico-profissional. Nesta modalidade os mestres artesãos que se dedicavam a atividades como a de ferreiros, mecânicos, pedreiros, carpinteiros, marceneiros, alfaiates ou funileiros eram em sua grande maioria europeus. Os escassos alunos que frequentavam o ensino profissional eram originários das camadas pobres e na sua maioria eram mestiços. Em vista disso, o ensino profissional foi intensamente marginalizado durante o século XIX no Brasil. A discriminação com a população marginalizada, mestiços e negros, efetiva-se através da

exclusão à instrução continuada, pois os poucos que concluíam o ensino médio profissional, entre estes negros e mestiços, não tinham direito de acesso ao ensino superior. Em conta partida, autorizava-se à elite a regalia acerca do acesso aos cursos superiores que formavam profissionais liberais (Silva, 2009).

Entretanto, com a imigração de trabalhadores europeus, o impulso de industrialização do Brasil e o desenvolvimento urbano, apareceram tensões para a ampliação de escolas que acolhessem também as classes populares. Como resultado destas questões, nas últimas décadas do século XIX foram lançados vários projetos de Reforma educacional nos quais se ampliava o compromisso do Estado em proporcionar instrução pública para o povo (Silva, 2009).

Com isso, em 1879, ocorreu algumas mudanças no ensino do país como: a liberdade de ensino e de frequência, a abolição do ensino religioso obrigatório, tornando-o facultativo, a permissão para que escravos se matriculassem nas escolas públicas, a criação de escolas profissionais que visasse dar instrução técnica necessária às indústrias predominantes, assim como criar escolas especiais que fossem voltadas para o ensino prático das artes e ofícios segundo as necessidades do Estado e da população (Machado, 2005).

2.3 O sistema educacional no Brasil da República velha

Com o final do período Imperial e o início da República (1889-1894), sucederam múltiplos fatos que alteraram a face da sociedade brasileira: grande crescimento econômico, transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado e, especialmente a construção de uma identidade nacional. Sendo a educação encarregada pela moralização e civilização do povo, consolidar a nação que estava surgindo com o novo regime político (Silva & Souza, 2011).

Nesse sentido seria através da educação que o país passaria da fase de estagnação, de condições degradantes no seio social para o desenvolvimento tendo como alicerce a cultura escolar, dirigindo a nação brasileira à disciplina, a ao fortalecimento da economia.

Como aponta Silva e Souza (2011), a política educacional começava a ganhar força exibindo uma nova concepção de instrução escola – à medida que o Estado formulava a construção dos grupos escolares em locais de destaque na cidade. As relações de trabalho do professor passaram por intensas mudanças, apostava-se que naquele momento se fortaleciam as bases para a implantação do Sistema Educacional Brasileiro e o fortalecimento da cultura escolar.

“A reunião de escolas trazia todos os princípios fundamentais que propiciaram as mudanças no ensino primário: a racionalização e a padronização do ensino, a divisão do

trabalho docente, a classificação dos alunos, o estabelecimento de exames, a necessidade de prédios próprios com a consequente constituição da escola como lugar, o estabelecimento de programas amplos e enciclopédicos, a profissionalização do magistério, novos procedimentos de ensino, uma nova cultura escolar.” (Souza, 1998, p.49-50).

Para Cardoso (2010), as teorias centradas na natureza como a Pedagogia dos processos intuitivos, que se queria fundada na observação de cada aluno, na experiência de cada situação, no cultivo de cada faculdade da criança e o processo de formação do Estado levaram a estudos sobre a relação entre a concepção dos sistemas nacionais de ensino e a imperativo de formar pessoal para desempenhar funções estatais, difundir as culturas nacionais dominantes e construir uma unidade política e cultural dentro dos novos Estados-nação.

Neste contexto, na metade da década de 20 (sec. XIX) surge a Associação Brasileira de Educação (ABE), importante ferramenta na condução da educação, por meio da realização de Conferências Nacionais para se discutir os caminhos da educação, fortalecendo dessa forma a causa educacional no país. Era também um espaço de atuação política na medida em que suas ações resultaram em práticas assumidas pelo governo da época, em que tinha no comando uma elite que direcionava, pela educação, o processo de transformação do país (Silva & Souza, 2011).

Esse empenho pela educação não se reproduziu por todo o território brasileiro, em específico, a área rural que permaneceu com escolas precárias, atendendo, sobretudo, a população de baixa renda. As implicações desse privilégio urbano na política educacional despontam um projeto de cidadania excludente em vários níveis e segmentos. Tal política educacional rechaçou a população rural, pobre e negra, a grande maioria da população, à situação de marginalização (Silva & Souza, 2011).

A chegada da década de 30 é consagrada como marco referencial da modernidade no Brasil tanto pelas mudanças como pelos movimentos políticos que protagonizou diante do processo de urbanização e industrialização do país.

2.4 O sistema educacional no Brasil de Vargas

O período histórico de 1930 a 1964, didaticamente é assim dividido: de 1930 a 1945, fase da Segunda República ou Era Vargas e de 1945 a 1964, fase do Nacional-desenvolvimentismo. A década de 1930 foi palco de mudanças no cerne da produção econômica. Em razão da transição do modelo econômico agroexportador para o de produção industrial. Tais transformações beneficiaram o desenvolvimento de determinadas regiões do país, que acompanharam o

desdobramento do processo de industrialização e as consecutivas mudanças urbanas. Essa atual modernização capitalista no Brasil acarretou a expansão de novas camadas sociais e abriu possibilidades de mobilidade social na estrutura de classes da sociedade brasileira, com a ampliação do mercado de trabalho e do mercado consumidor (Andreotti, 2006)

Desde as primeiras décadas do século XX, o destino da educação do país permaneceu na pauta de discussão de múltiplos setores organizados da sociedade. O movimento da Escola Nova – caracterizado por novas ideias pedagógicas que estavam em pauta nos EUA e Europa, com vistas à adaptação do ensino na fase de desenvolvimento capitalista – formado por educadores que manifestaram os ideais liberais na defesa de uma escola pública para todos e que se esforçaram em dar novos sentidos à educação, contestava o tradicionalismo pedagógico. Enquanto a Igreja, no sua luta contra o estabelecimento desses novos modelos para a educação, se posicionava no lado oposto (Andreotti, 2006).

Diversas reformas educacionais, tanto da União quanto dos Estados permeiam a década de 1930. Uma das grandes mudanças foi a Reforma Francisco Campos, Ministro (1930-1934) do Ministério da Educação, criado em 1931, que organizou e centralizou para a administração federal os cursos superiores, organizou o ensino secundário, dividindo-o em dois ciclos: um fundamental, de 5 anos e outro complementar, de dois anos para determinadas carreiras, ambos obrigatórios para o ingresso no ensino superior. Adotou, também, o regime universitário e criou o ensino comercial (ensino médio profissionalizante) (Andreotti, 2006).

Tal reforma priorizou o ensino secundário por ser de responsabilidade da União e por ser procurado pelas camadas médias em expansão para a inserção nos cursos superiores. A grande parte das escolas secundárias, até metade dos anos 40, competia à iniciativa privada e sua plataforma apresentava um sistema rígido de avaliação e a obrigatoriedade de um exame de admissão. Desta forma, excluindo boa parte da população negra e pobre, que não se via representada nessa escola, o que não deixava dúvidas sobre o aspecto elitista desse grau de ensino e o aspecto seletivo da trajetória escolar (Andreotti, 2006). Porém, tais processos seletivos, que afastava a população pobre e sub-representada no sistema de ensino, não ficou em silêncio, visto que a organização popular pressionava o Estado diante da sua ineficiência, para garantir o acesso das camadas mais pobres à escolarização, uma vez que, esta era a maior via de acesso à ascensão social.

Já na década de 1940, a Reforma Capanema prenuncia o ensino industrial como ensino de nível médio, orientados para a continuidade da escolarização, direcionando ao ingresso dos alunos nos cursos universitários que se estruturavam no país. Apesar do grande avanço na busca por escolarização no início da década de 1930, Beisiegel (1995) nos lembra que a década de

1940 não proporcionou transformações significativas para a maioria da população no que tange ao ingresso aos cursos secundários (Andreotti, 2006).

Em 1955, Juscelino Kubistchek foi eleito presidente e deu continuidade ao projeto de desenvolvimento econômico em andamento desde a Era Vargas, que ficou conhecido pelas liberdades democráticas e pelo desenvolvimento industrial, visando, através do Plano de Metas, à construção de uma infraestrutura para o país.

Essa época caracterizada como o nacional-desenvolvimentismo, fomentou na educação o debate sobre a descentralização dos sistemas de ensino, do que seria competência da União ou dos Estados.

Segundo Andreotti (2006) também foi nessa época que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024, de 1961, constituiu o direito tanto do setor público quanto do particular em ministrar o ensino no Brasil. Nesse momento a gratuidade da educação ficou limitada, beneficiando o desenvolvimento da iniciativa particular, em um período em que a procura pelas escolas oficiais vinha aumentando.

2.5 O sistema educacional no Brasil da ditadura

Ao final da década de 50, surgiu, então, em maio de 1959, o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), a primeira organização empresarial implementada para a ação política. Tendo como intuito direto, combater o comunismo e aquilo que seus componentes designavam de “estilo populista de Juscelino”. Estas ideias favoreceram a uma articulação entre os empresários e os militares conduzindo ao golpe civil-militar desencadeado em 31 de março e consumado em 1º de abril de 1964 (Saviani, 2008).

Consumado o golpe militar, o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES) se dedicou a organizar um simpósio sobre a reforma da educação, em que foi elaborado um “documento básico”, preparado em torno do vetor do desenvolvimento econômico, posicionando-se na linha dos novos estudos de economia da educação, que avaliavam os investimentos no ensino como indicado a assegurar o avanço da produtividade e da renda. Por meio dessa finalidade, a escola primária teria que capacitar para a realização de determinada atividade prática; o ensino médio priorizaria como objetivo a preparação dos profissionais indispensáveis ao desenvolvimento econômico e social do país; e ao ensino superior eram conferidas as funções de formar a mão-de-obra especializada solicitada pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país (Souza, 1981).

Segundo Saviani (2008) configurou-se, a partir daí a concepção produtivista de educação. Tal visão adquiriu força impositiva ao ser agrupada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com a indução do “máximo resultado com o mínimo dispêndio”. Tais iniciativas pautadas na Constituição de 1967 sinalizaram claramente na direção do apoio à iniciativa privada, como também a exclusão do princípio da vinculação orçamentária. A Carta Magna do regime militar desmereceu o princípio da gratuidade do ensino, fomentando a privatização do ensino.

2.6 O sistema educacional no Brasil em transformação

Na década de 80, o Brasil reproduzia um ideal de nação, que através do impulso de expansão econômica, desejava construir uma sociedade baseada no modelo internacional. Nesse sentido, Ricci (2003) aponta que na década de 80 - época da redemocratização do ensino brasileiro – construiu-se um empreendimento de educação para todos que precisaria ser instalada a fim de atender as demandas do mercado, dirigida para a formação de professores e educar pessoas capazes de manejar as novas tecnologias. Por essa razão as reformas educacionais foram ampliadas no Brasil, com a finalidade de assegurar as exigências de um mundo sofisticado em que a forma mais adequada de sobreviver é fundada na exploração da força de trabalho humano.

Para Guimarães (2015), o que se ressaltou na década em modificações pedagógicas foi o ingresso de disciplinas semiprofissionalizantes nos níveis de ensino fundamental e médio, modalidades curriculares construídas a partir de arquétipos anglo-saxônicos. Assim, na década de 80 é que se concebeu a entrada de concepções pedagógicas progressistas já expandidas no ocidente como o Construtivismo, que avançou na educação brasileira pelas escolas privadas, sobretudo na educação infantil.

2.7 O sistema educacional no Brasil dos anos 1990

Nos anos 1990, as redefinições nas políticas educacionais apontam os efeitos da redefinição do papel do Estado brasileiro, pois a política educacional gradualmente é analisada, na referência das políticas sociais, como uma política de caráter instrumental e submissa à lógica econômica, que nem mesmo tem a competência inclusiva do capitalismo industrial (Krawczyk, 2000).

Sob o ponto de vista dos governos neoliberais, com a argumentação da inabilidade do

Estado em fornecer as condições adequadas para a oferta dos serviços públicos, nada mais proveniente que outras instâncias comecem a apropriar-se o seu papel na intervenção das políticas sociais, dentre elas a educação. A partir do modelo de gestão educacional realizada na reforma descentralizadora, implica, simultaneamente, no aumento da centralização do planejamento e do controle e a descentralização da execução (Noma, 2009). Para Borges (2004), a política de descentralização foi uma das estratégias empregadas para incitar a participação da sociedade civil, que veio a assumir responsabilidades tanto pela execução dos serviços educacionais como pelo financiamento.

Nas reformas descentralizadoras procedeu-se à defesa do empoderamento (empowerment) da comunidade escolar. Assim, o empoderamento - capacidade de determinado grupo controlar seu próprio ambiente envolvendo decisões de disposição psicológica compatível com o autogoverno - vincula-se à descentralização política devido a esta incluir a transferência de poder decisório a grupos e indivíduos que são sub-representados e desfavorecidos socioeconomicamente, bem como provocar a implantação de unidades administrativas parcialmente independentes - conselhos escolares e a eleição direta dos gestores educacionais. (Borges, 2004)

É importante considerar que as reformas educacionais no Brasil aconteceram mediante as crises nacionais e internacionais do sistema capitalista. Raramente se pensou em democratizar o ensino, torná-lo acessível à classe menos favorecida economicamente e, principalmente, priorizar a qualidade do mesmo, uma vez que a educação continuamente esteve a serviço de um modelo econômico de natureza concentradora de rendas e socialmente excludente. Com isso a educação, em muitos momentos, foi relegada a segundo plano pelos dirigentes políticos (Piana, 2009).

2.8 O sistema educacional no Brasil do século XXI

No início do século XXI, mais exatamente no ano de 2003 assume o poder um presidente de um partido de esquerda em que se desejava um rompimento com a ordem elitista que vigorava e que não aconteceu.

Deste modo, compreendemos que em sua essência o sistema educacional brasileiro continuou o mesmo igual às estruturas que sustentam os pilares de nossa sociedade. Prevalecendo uma política de melhoria pautada nas já tradicionais parcerias público e privado fato que impediu as desejadas e imprescindíveis reformas estruturais da educação, as transformações ocorridas procedem de reformas parciais e com interesses específicos. Em que a iniciativa privada

passou a agir de forma ainda mais acentuada em todos os níveis da educação pública interferindo nos métodos e conteúdo (Araújo, 2016).

Porém, segundo Frigotto (2010) é importante pontuar indicativos importantes que diferem, mesmo que parcialmente as políticas públicas educacionais implantadas nessa primeira década do século XXI das que foram inseridas anteriormente, por exemplo: investimentos nas escolas técnicas federais bem como a instituição de políticas públicas voltadas para a formação de jovens e adultos e para minorias como indígenas e afrodescendentes - algo impensável nos anos 90. Ressalta, ainda, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), incorporando a educação infantil e o ensino médio, antes não contemplados, e a fixação do piso nacional para o magistério da educação básica, uma conquista histórica do magistério nacional; além da criação de novas universidades federais, realização de concursos públicos, ampliação dos recursos federais para todos os níveis da educação.

Santos (2014), acrescenta um dos indicativos de grande relevância na política educacional do século XXI, que foi marcado de forma significativa pela implementação da lei 10.639/03 como uma política de ação afirmativa, proveniente das lutas e reivindicações do Movimento Negro. Depois de percorrido todos os estágios previstos para se transformar em uma lei, a 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para atender a necessidade de ensinar a História do Brasil sob o olhar da pluralidade étnica, característica do Brasil.

Ainda para Frigotto (2010), é notória a importância destas ações, porém tal política estava pautada em uma visão puramente mercantilista em que a mudança do quadro educacional brasileiro só favoreceu a elite reacionária, sem transformações substanciais, para a população pobre e periférica, em que o controle sob a educação foi sustentado e solidificado nas mãos de uma elite, que sob nenhuma hipótese aceitou que as políticas educacionais se desenvolvam e atenda as reais necessidades da nossa população.

2.9 A reforma moderna da educação no Brasil

Atualmente, precisamente em 22 de setembro de 2016, é lançada a Medida Provisória (MP) nº 746/2016. Segundo retratado na Exposição de Motivos, o documento dirigido ao Congresso Nacional pretende tratar sobre a ordenação dos currículos do ensino médio, expandir gradativamente a jornada escolar deste nível de ensino e instituir a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2016a).

O texto da MP nº 746, atenta para dois fatos: a possibilidade de atribuição do exercício da docência a pessoas com “notório saber” em alguma especialidade técnico-profissional e a extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas — Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física. Esta MP evidencia o intuito de alterar toda a estrutura curricular e de consentir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação. (Ferreti & Silva, 2017).

A MP nº 746, hoje Lei nº 13.415/2017 incorporada à LDB, em si mesma, situa-se principalmente na conjuntura de competição pela hegemonia político-ideológica relativa, às finalidades e ao formato do ensino médio brasileiro.

Tal disputa é histórica em nosso país, no entanto, ela vem sendo marcada na definição das políticas nacionais que dizem respeito ao ensino médio, pela insistência no seu atrelamento aos interesses da economia capitalista, conferindo a essa etapa da formação de jovens um caráter fortemente instrumental, mais do que de formação humana em sentido amplo (Ferreti & Silva, 2017).

A história do sistema educacional brasileiro está particularmente atrelada à história de dominação exploração dos sujeitos negros, pobres, e marginalizados, submisso a uma elite e sua ideologia hegemônica de impedir que às classes baixas tenham acesso à educação. Mesmo com uma parcela ínfima das classes subalternas alcançando um nível de escolaridade avançada, estes permanecem subordinados a ideologia dominante. Esta ideologia “camufladamente” prioriza seus interesses de enriquecimento e domínio político através do capital, por meio da manipulação do processo educacional.

2.10 Perfil dos professores no regime educacional

A partir dessa articulação entre os regimes educacionais e suas características históricas é possível estabelecer como se engendrou a preparação de professores no Brasil, como também a sua relação com a função docente e às principais questões acerca da profissão de professor e seus dilemas à cerca da desvalorização/valorização da carreira.

Foi a partir de 1820, através do método Lancaster que se concebe à instrução de um monitor para atender aos alunos da classe. Enquanto o aluno exercia a função como monitor, os religiosos preparavam os monitores para o ofício de mestre.

Segundo Nóvoa (1995) o método Lancaster correspondia a função docente não especializada, sem intuito profissional e que era desempenhada como um ofício secundário, pois a função professor cresceu de forma subsidiária e não especializada, instituindo uma atividade

auxiliar de religiosos ou leigos das mais diferentes origens. Por falta de instrumentos pedagógicos o método Lancaster enfraquece e concomitante destacam-se as escolas normais. Estabelecimentos que representam uma conquista importante do professorado e colaboram para o processo de profissionalização da atividade docente.

Apesar do avanço as escolas normais embora proporcionasse um local específico, com estrutura e organização própria, havia a finalidade de formar os professores com um ensino estritamente limitado em conteúdo, preocupando-se mais com estrutura institucional e espaço físico do que com a qualidade do próprio ensino, sendo esses estimulados por uma pequena remuneração (Costa, Silva, Bessa, & Caldas, 2014).

Mesmo com a oficialização da profissão docente neste período, os professores se inserem em uma dinâmica de pouca valorização e rebaixada qualificação diante da ínfima importância dada à docência por parte do Estado. Até o século XIX, o perfil do corpo docente em sua grande maioria, era formado por professores homens, pois se acreditava que as mulheres não eram capazes de desenvolver esse trabalho, além das raríssimas e inéditas participações de intelectuais negros na docência.

Em relação à atípica participação de negros na educação durante o século XIX, relacionava-se a determinadas leis criadas, a partir do Brasil Império, através do Decreto nº 1.331 de fevereiro de 1854, que não permitia aos escravos o acesso às escolas públicas. Neste contexto, a previsão de instrução para adultos negros, ocorreu apenas em 1878, através do o Decreto nº 7.031; em que os negros poderiam frequentar o período noturno, entretanto, estes estavam subordinados a benevolência de seus senhores. Pesava contra o acesso dos negros às escolas suas condições físicas degradantes devido ao dia ou até mesmo noites de árduo trabalho (Santos, Oliveira, Oliveira & Gimenes, 2013).

As leis que “permitiam” precariamente o estudo de escravos e negros libertos - visto que, existia uma articulação ou mecanismos da elite dominante que impedia fortemente a presença de negros na escolarização no Brasil - não mencionava à inclusão de negros como docentes no sistema oficial de ensino, embora em raríssimas exceções isto viesse a acontecer de forma semiclandestina.

Alguns nomes que se destacaram como professores negros deste período é Pretextato dos Passos e Silva em que sua escola funcionava em sua casa pequena, e teve cerca de 20 alunos de famílias de origem humilde: a maioria dos pais não tinha sobrenome ou assinatura própria.

A escola Perseverança fundada por Antônio Cesarino – professor negro - funcionou em Campinas, estado de São Paulo, de 1860 a 1876, onde ministravam aulas para negros escravos

e libertos. Cesarino não era o único professor negro, quando abriu a escola chamou suas irmãs, que eram negras libertas para lecionar (Santos et al., 2013).

Surge a figura de Felipe José Alberto Júnior, de aluno da Escola Normal da Bahia a diretor da Escola Normal da província fluminense (1834-1887), ano em que foi exonerado do cargo de diretor e professor “a bem do serviço público”. Quando banido do serviço público abriu uma escola em sua própria residência, no bairro do Ingá. Felipe Júnior foi o criador e incentivador de clubes abolicionistas que comandou também o primeiro órgão de classe do magistério fluminense, o Instituto Pedagógico, criado em 1873. É possível conjecturar que essa tenha sido a maior motivação para a tal exoneração, o que nos alimenta a refletir sobre as táticas de sobrevivência dos negros na sociedade do século XIX (Santos et al., 2013),

As poucas e exclusivas referências de professores negros no Brasil Império, até então encontradas, fazem alusão aos três intelectuais supracitados. E, principalmente, destaca que tais professores negros, não encontraram situações amistosas ou encorajadoras por parte do Estado para a prática do ensino docente. O que formaliza a exclusão, limitando a função docente e o ensino em geral somente aos cidadãos brasileiros da elite branca, sem que o negro participasse da vida ativa, econômica, social, política e do sistema oficial de ensino.

No decorrer da segunda metade do século XIX, existiu uma progressiva saída dos homens do ofício de professor diante do aumento das oportunidades de trabalho nas indústrias com o surgimento da expansão do capitalismo. Deste modo visando à modernização da economia, perceberam a educação como instrumento potencial para o desenvolvimento do país, adotando a necessidade de um investimento na educação feminina na época (Costa et al., 2014).

‘Assim, o magistério passa por um novo momento: a feminização, com a entrada de muitas mulheres no ensino primário a partir dos anos 1940, correndo uma divisão das funções entre homens e mulheres ao atuarem na docência: as mulheres tinham que ensinar as meninas, tendo mais crianças para instruir e não educar, pois tinham a obrigação de ensinar apenas o necessário para se viver em sociedade e os cuidados domésticos, enquanto os homens ensinavam os meninos, sendo que avaliavam seus alunos diferentemente e tinham programas e currículos distintos.’ (Costa et al., 2014).

Segundo Tanuri (2000) nos anos finais do Império, a ideia de que a educação da infância deveria ser atribuída a mulher, começava a ser defendida por pensadores e políticos, pois atribuíam-lhe ao prolongamento de seu papel de mãe e de educadora que já desempenhava em casa. Para estes, se de um lado o magistério era a única profissão que harmonizava as funções

domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas. Por outro lado, o magistério feminino mostrava-se como solução para a dificuldade de mão-de-obra para a escola primária, escassamente procurada por homens em vista da reduzida remuneração.

Diante disto, é possível perceber movimentos que direcionam para um perfil desejado em relação a profissão docente, ao fim do século XIX e início do século XX, no Brasil. Particularmente no tocante as questões de raça e gênero associado ao ideal de professor, que conciliam feminização e manutenção do imaginário de polidez e delicadeza associado ao sujeito branco.

Essa questão se acentua, nas primeiras décadas do século XX, os padrões determinados pelas reformas educacionais para a professora primária têm um significado racial e étnico preciso não só por meio da solicitação do diploma da Escola Normal, como da exigência do “mérito”, e de que a professora conseguisse apresentar um biótipo “saudável”. Em nenhum momento as regras referem-se às moças negras. Entretanto, após esta data, quase não se encontram moças escuras nas fotos de normalistas do Instituto de Educação. Esta tem sido uma característica das relações raciais no Brasil, em que a discriminação racial não foi institucionalizada, porém manteve-se ao nível das relações, justificando hierarquias sociais e étnicas. (Muller, 2003).

Nesse sentido, no Brasil a construção do sistema público de ensino, do século XX, esteve profundamente vinculada a um projeto de nação que atribuía um lugar subalterno a negros e indígenas, propiciando o branqueamento do magistério público. As regras, os princípios, os valores, presentes nos estatutos do magistério são prova cabal da confirmação do “racismo à brasileira”. Conferindo uma cidadania de segunda classe aos brasileiros negros e indígenas, mesmo sendo eles professores (Muller, 2006).

Depois da segunda metade do século XX, aumenta o acirramento entre os movimentos sociais e de grupos de enfrentamento ao racismo e as desigualdades sociais contra o Estado, exigindo mudanças políticas e educacionais.

Nesta perspectiva, Gomes (1999) aponta um elemento relevante que contribuiu se não para romper efetivamente com a exclusão histórico-social das mulheres negras no campo educacional, apresentou algumas transformações na estrutura sectária e racista do magistério, retratado pela democratização da educação. Este processo constituiu-se como resultado de numerosas lutas dos movimentos sociais e da classe trabalhadora - em que as mulheres negras estavam inseridas - por uma justa inserção do negro na sociedade e, mais especificamente, na escola.

Entretanto, o ingresso da mulher negra no magistério, profissão anteriormente ocupada pelo homem branco, em seguida pelas mulheres brancas de classes médias, não representou exclusivamente a democratização do campo da educação e da escola para os setores populares e, principalmente, para a mulher negra. Quando esta adentra nesse campo ele já não é o mesmo de outrora, há uma intensa situação de desvalorização do magistério enquanto campo profissional e uma incontestável decadência em torno da remuneração.

Diante desse longo processo de luta pela inclusão da população negra no sistema educacional, e aqui se tratando especificamente, dos profissionais docentes do magistério, percebe-se que à medida que acontece a inclusão dos/as professores(as) negro (as) neste espaço educacional há uma sequência de acontecimentos, políticos e sociais, que seguem para uma desvalorização do magistério.

Nesse sentido, o IBGE (2000) apresenta alguns dados acerca do ingresso das mulheres negras no magistério e ensino básico, correspondente os dados do Censo Demográfico de 2000, que revelam importantes desigualdades acerca do quesito sexo, cor na análise da categoria professor. Na frente, o ensino fundamental é verdadeiramente feminino, numa proporção ainda maior para as mulheres negras (70,2% para 53,5% das brancas); depois vem os homens negros que também estão nesse nível de ensino numa maior proporção que os homens brancos (duas vezes mais).

A despeito de outros níveis de ensino a desigualdade entre cor e sexo permanece, atuando no ensino médio localizam-se proporções semelhantes para homens, independentemente de cor; enquanto entre as mulheres, as brancas encontram-se numa proporção bem mais elevadas que as negras. O ensino superior é masculino e branco, uma vez que tanto homens brancos como mulheres brancas encontram-se nessa condição em torno de três vezes mais que seus parceiros do mesmo sexo negros (Teixeira, 2006).

Tal perfil apresentado destaca para além da ocupação dos professores por sexo e cor, outra situação: como o nível de remuneração, que segundo o MEC (2003) as profissões consideradas, com menor rendimento mensal são os professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental seguidos dos professores de Ensino Médio. Logo, é possível presumir que as professoras negras do ensino básico, que são maioria nesse nível educacional, têm as piores remunerações da categoria e vivenciam a constante desvalorização profissional ao longo da história educacional do país, por questão ligada ao gênero e a raça. A partir disto é possível compreender que outras questões acabam por se destacar a partir da desvalorização do magistério, como a precarização do trabalho docente - péssimas condições e relações de trabalho – que afetam diretamente a saúde desta categoria profissional, incluindo as professoras negras.

Capítulo 3 - Psicodinâmica do Trabalho e Sofrimento Psíquico dos Professores

3.1 Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho

A Psicopatologia do Trabalho (PPT) se inscreve nas abordagens que se preocupam com a relação entre o trabalho e a saúde e se constrói, por sua vez, tendo como base a Psiquiatria e a Psicopatologia Social (Athayde, 1996). Inicialmente, objetivava analisar o sofrimento psíquico causado pelo confronto do homem - portador de uma história singular, com a organização do trabalho, cujas características são fixas e independem da vontade do sujeito (Dejours, 2011b; Dejours & Abdoucheli, 2012). Como organização do trabalho entende-se a divisão técnica do trabalho, alusiva ao modo operatório prescrito e a divisão social e hierárquica do trabalho, referente aos modos de comando e cooperação (Dejours & Abdoucheli, 2012; Molinier, 2013).

Anteriormente ao surgimento da PPT, os estudos acerca da relação trabalho e saúde estavam debruçados nos danos físico-químico-biológicos causados pelo trabalho, situando-se na perspectiva da Medicina do Trabalho e da Toxicologia industrial (Athayde, 1996). A proposta da PPT voltava-se para possíveis afecções mentais causadas pelo trabalho, partindo do pressuposto que o trabalho é “um mal socialmente engendrado, e nocivo à saúde mental dos trabalhadores” (Dejours, 2011b, p. 49). Tal autor situa a perspectiva da PPT no interior do modelo causal, onde o trabalho poderia ser o responsável pelo surgimento de distúrbios psicopatológicos nos indivíduos, os quais eram considerados vítimas do processo de trabalho.

Um dos autores mais marcantes desta primeira fase da PPT (aproximadamente entre 1945 e 1965) foi Louis Le Guillant que, dentro de uma perspectiva sociogenética dos problemas mentais, buscava estabelecer o nexo causal entre o adoecimento e uma situação vivida em determinado ambiente. Le Guillant defendia inicialmente que toda manifestação psicopatológica seria reflexo de condicionamento social ou das próprias condições de trabalho, não havendo espaço para o funcionamento do psiquismo (Sousa & Athayde, 2006).

Dentro do modelo causal, várias pesquisas foram desenvolvidas por nomes como L. Le Guillant, C. Veil, P. Sidavon, A. Fernandez-Zoila e J. Bégoïn, concentrando-se em descobrir como os modos do trabalho capitalista contribuía para o adoecimento psíquico (Ramminger, Athayde & Brito, 2013). A demanda existente foi direcionada através de pesquisas sobre patologia mental resultante do trabalho ou sobre doenças mentais específicas do trabalho. No entanto, os resultados encontrados não caracterizavam doenças mentais, mas sim comportamentos estranhos e não patológicos, e problemas psíquicos que levavam ao adoecimento do corpo (Athayde, 1996; Dejours & Abdoucheli 2012).

Dejours & Abdoucheli (2012) defendem que, afastando-se do modelo causal, e representando os avanços da disciplina, os homens não são seres passivos frente aos constrangimentos organizacionais, sendo capazes de desenvolver estratégias defensivas contra os efeitos deletérios da organização do trabalho, evitando assim cair no adoecimento. Esta perspectiva abriu caminho para um redirecionamento teórico, no qual o objeto de estudo deslocou-se da doença mental para o sofrimento e as defesas. Passou-se a questionar como faziam os trabalhadores para não adoecerem mesmo em situações de trabalho adversas, ou seja, o que se transformou em objeto de enigma era precisamente a normalidade alcançada em tal situação. Esses questionamentos levaram a definição de uma nova disciplina, a Psicodinâmica do Trabalho (PDT) (Dejours, 2011b).

A Psicodinâmica do Trabalho amplia o campo de análise ao propor estudar o sofrimento e o prazer, o homem e o trabalho, e, para além da organização do trabalho, as situações de trabalho e os detalhes de sua dinâmica interna (Dejours, 2011b).

Nesta nova perspectiva, incorporaram-se novos conceitos, que notavelmente explicam a possibilidade de se obter prazer no trabalho. Assim, segundo Sznelwar (2011), tal prerrogativa redefine o trabalho como um edificador das identidades individuais e coletivas, abandonando o entendimento do trabalho como um mal socialmente determinado. Para tanto se faz necessário apresentar tais conceitos que caracterizam a ampla teoria da psicodinâmica do trabalho.

3.1.1 Saúde e Normalidade

Segundo Molinier (2013) em Psicodinâmica do Trabalho, a normalidade determina o plano de saúde vivenciada, diferentemente da saúde ideal, a normalidade (saúde concreta) caracteriza um estado que não está nunca estabilizado por inteiro, em que as doenças são de maneira provisória e casualmente compensadas por uma série de mediações externas, que implica desde o trabalho até as relações sociais. A normalidade caracteriza-se então como o desfecho precário de uma luta interminável, a ser realizada constantemente, contra a doença. Assim a PDT, distingue-se da proposta da OMS, uma vez que a noção de bem-estar apresentada por esta organização exclui o sofrimento, o que para a psicodinâmica do trabalho o sofrimento é constituinte da normalidade e dos processos de saúde.

Dejours (1986) apresenta o conceito de saúde amparado em quatro elementos fundamentais: a saúde não é algo que vêm do exterior (saúde não é assunto dos outros, de uma instância, de uma instituição, e não é um assunto de médicos ou do estado); a saúde é uma coisa que se enfrenta e que o papel de cada indivíduo é fundamental; a saúde não é um estado de

estabilidade, sendo a saúde alguma coisa que muda o tempo todo e a saúde é, principalmente, um compromisso com a realidade, compromissos que se reconquistam, que se perdem e que se ganham.

Para conceituar saúde, Dejours, utiliza-se da fisiologia e da psicossomática, porém reserva um maior destaque ao considerar a importância da psicopatologia do trabalho nos processos de saúde, acrescentando uma perspectiva atravessada pelas relações intersubjetiva de trabalho para esse novo conceito de saúde. Entretanto compreender as relações que se estabelecem entre, de um lado, “o equilíbrio psíquico” dos sujeitos, o equilíbrio psíquico dos trabalhadores e, de outro lado, o próprio trabalho, é necessário pensar a organização do trabalho como fundamental para a organização desse equilíbrio psíquico (Dejorus, 1986).

Diante desse conceito de saúde é possível compreender a importância da mobilização subjetiva na organização de trabalho, elemento central da teoria da psicodinâmica do trabalho, para que o indivíduo mantenha-se saudável. Segundo Dejours (2011b), ao compreender que o trabalho real é tanto subjetivo como intersubjetivo, e a não observação dessa característica subjetiva do trabalho acarreta danos à saúde psíquica do sujeito, levando os trabalhadores a sofrerem e a resistirem em seu sofrimento com estratégias de defesa, com possíveis danos à produtividade e consequências desastrosas à saúde mental dos agentes.

Assim, para enfrentar o sofrimento, os trabalhadores desenvolvem procedimentos defensivos, enfrentando psicicamente à agressão que integra algumas formas de organização do trabalho. Ao se tornarem eficazes, tais defesas coletivas são capazes de dissimular o sofrimento experienciado pelos trabalhadores, provocando efeitos adaptativos ao que causa ameaça e medo aos trabalhadores. Porém, quando as estratégias de defesa falham pode desmoronar o funcionamento psíquico dos trabalhadores e ocasionar processos de adoecimento (Dejours, 2011b).

3.1.2 Trabalho prescrito e trabalho real

Segundo Dejours (2011b) o trabalho prescrito é o conjunto de obrigações impostas aos trabalhadores pelos gestores para a execução de suas atividades de trabalho, em que o conjunto de prescrições tem o nome de tarefa.

Já o trabalho real é a maneira criada pelo trabalhador para enfrentar as situações de trabalho, tais situações reais de trabalho são compostas pelas relações dos trabalhadores com os recursos disponibilizados pela organização e as pessoas envolvidas no processo de trabalho, sendo a tentativa de superar o prescrito do trabalho imposto pelas organizações.

O debate da psicodinâmica do trabalho com a ergonomia trouxe à descoberta essas formas de compreender o trabalho, ou seja, a existência invencível entre a tarefa prescrita e a atividade real do trabalho. Esse hiato, passível de comprovação mesmo nas tarefas mais simples – aquelas avaliadas como de rigorosa execução – é distinta do intervalo mais conhecido, do campo da sociologia, entre organização formal e organização informal, em que esta dá ênfase sobre a relação constrangimento e autonomia, diante das relações de trabalho dos atores sociais nas organizações e instituições (Dejours, 2011b).

A psicodinâmica do trabalho apresenta uma dimensão específica do hiato entre o prescrito e o real, em que a organização do trabalho não é inteiramente absorvida pelo trabalhador, todos os regras são reinterpretadas e reorganizadas: a organização real do trabalho não é a organização prescrita. Pois, é irrealizável antever tudo e ter o domínio sobre tudo (previamente ao trabalho), mas o intervalo entre a organização prescrita e a real não tem o mesmo destino: ora é complacente, e proporciona margens à liberdade criativa: ora é limitada, e os trabalhadores temem serem descobertos praticando erros. O mais corriqueiro é que seja ao mesmo tempo uma e outra, complacente ali onde o ganho é visível, restrita lá, quando se adverte como capaz de policiar a indisciplina e a fraude (Dejours, 2011b).

A organização real do trabalho surge, como comprometimento. Mas, este comprometimento não é executável sobre uma base de procedimentos técnicos exclusivamente, se tornaria muito simples. Tendo em vista que, há fundamentalmente o decurso por um trabalho de interpretação, há, além disso, a pluralidade de interpretações prováveis e, conseqüentemente, discórdia entre as diversas interpretações dos agentes. Assim, a organização real do trabalho é um produto das relações sociais, em que estabelecer um compromisso incide de fato por um jogo social.

Segundo Viera, Mendes e Merlo (2013) a diferença entre o trabalho prescrito pela organização e as situações reais de trabalho é o próprio trabalho ou a maneira de trabalhar do trabalhador. Neste hiato entre trabalho prescrito e o trabalho real depara-se com as contradições, os conflitos, as incoerências, chamados de constrangimentos, pois impõem dificuldades aos trabalhadores.

3.1.3 Mobilização subjetiva

A expressão mobilização subjetiva surge pela primeira vez nos estudos de Christophe Dejours em 1990, caracterizada como um conceito central da Psicodinâmica do Trabalho. A mobilização subjetiva é compreendida como um processo intersubjetivo que se apresenta pelo

engajamento de toda a subjetividade do trabalhador e pelo espaço público de discussões sobre o trabalho. Logo, é indispensável à dinâmica contribuição-retribuição simbólica que implica o reconhecimento do fazer do trabalhador pelos pares e pela hierarquia. A mobilização subjetiva autoriza a transformação do sofrimento a partir de uma operação simbólica, que é o resgate do sentido do trabalho. Esse sentido depende de um outro: do coletivo de trabalho (Lancman & Sznelwar, 2011b).

Além das adaptações adequadas das singularidades de cada indivíduo na constituição da organização do trabalho, das construções das relações de confiança entre os trabalhadores, a cooperação só se concretiza se os trabalhadores indicarem esse desejo de cooperar.

É sobre esse ponto que a psicodinâmica do trabalho, avança recentemente. A mobilização subjetiva sobrepõe: esforços de inteligência, empenhos para a construção de opiniões sobre o melhor modo de decidir as contradições e de acertar os problemas da organização do trabalho; esforços para integralizar e compartilhar do debate de opiniões necessárias à deliberação que se deve suceder ou acompanhar as escolhas ou as decisões em matéria de organização do trabalho. O envolvimento e o engajamento no espaço de discussão são um trabalho específico que supõe riscos e esforços. Em outros termos a cooperação passa por uma mobilização que deve ser considerada como contribuição específica e insubstituível dos trabalhadores na concepção, nos ajustes e na gestão da organização do trabalho. (Dejours, 2011b)

Para a PDT é impossível e inútil prescrever a mobilização psíquica necessária à cooperação, o mais relevante é saber como operar para não quebrar a mobilização das inteligências – como algumas empresas tentam formular apelos à mobilização - e das personalidades. A mobilização subjetiva tornar-se visível na maioria das pessoas saudáveis, em que o indivíduo diante da organização do trabalho não conseguisse deixar de extravasar os recursos da sua inteligência e da sua personalidade (Dejours, 2011b).

3.1.4 Coletivo de trabalho

A expressão Coletivo de Trabalho tem sua procedência, a partir da sua construção tecida pela psicodinâmica do trabalho, amparada pela teoria social, envolvendo principalmente noções da sociologia, da linguística, da teoria da ação de Ladrière, Pharo, e Quère, e do pensamento de Habermas e Ricoeur (Dejours, 1997).

O entendimento acerca de Coletivo de trabalho nasce como uma perspectiva significativa para a psicodinâmica quando, na década de 1990, a partir de pesquisas de campo sobre a

organização de trabalho, conceito essencial neste enfoque, passa a ser entendida como jogo social intrincado de regras técnicas e éticas (Lima, 2013).

Nesse sentido, o Coletivo de trabalho para a psicodinâmica reporta-se à prática de criação coletiva de regras de trabalho, de acordos normativos técnicos e éticos entre os trabalhadores sobre as maneiras de trabalhar, os modos operatórios empregados e as preferências de cada trabalhador. Dejours ao considerar o coletivo não com uma produção natural, mas uma construção social compreende que o Coletivo de Trabalho não é meramente um grupo, ou seja, composto pela reunião de pessoas em volta de um objetivo comum. Ele repousa sobre as inteligências individuais, as divergências descobertas entre *o modus operandi* de cada componente do grupo e à possibilidade de êxito na elaboração de compromissos e pactos para alcançar as soluções dos problemas resultantes da atividade (Dejours & Abdoucheli, 2012).

Dessa forma para que o Coletivo de trabalho exista se tratar das divergências para, a partir deste processo, estabelecer uma dinâmica comum. Tal dinâmica é formada, por um lado, pela cooperação construída pelos pares. O conjunto destes acordos e normas bem-sucedidas entre os trabalhadores do coletivo sobre as formas de trabalhar, por meio da coordenação e da cooperação, compõe o que chamamos de regras de trabalho ou de ofício. Esta é uma atividade complexa, denominada atividade deôntica - exercício de produzir acordos, normas, e valores que se consolidam sob a forma de regras (Dejours, 1999).

Tais regras estabelecem formas de fazer a atividade, formas de relacionar-se e conviver, práticas de linguagem, apresentam um poder organizador para a coesão e a consolidação do coletivo, e, ainda, viabilizam o processo de estratégias de defesa contra o sofrimento no trabalho.

Dejours (2011c) acrescenta que os coletivos são construídos a partir das defesas contra o sofrimento, a ponto de resultarem em sistemas específicos de defesa da ordem coletiva que não podem ser assimilados ao que é conhecido como instrumento de defesa da ordem mental individual, pois as defesas construídas pelos trabalhadores são passíveis de coletivização.

Tais defesas operam pela lógica da sublimação, assegurando que o sofrimento tenha uma saída pulsional que não faz desmantelar o funcionamento psíquico e somático do coletivo de trabalho.

A experiência da construção coletiva do sentido da relação subjetiva da organização do trabalho rompe com a alienação social, ou seja, quando as relações particulares do sujeito diante da organização do trabalho se encontram dissociada da comunicação com o outro e do reconhe-

cimento por parte dos outros. A constituição e a estabilização de um coletivo nascem da experiência de elaboração coletiva do sentido da relação com o trabalho, um sentido no registro da racionalidade pática (Dejours, 2011c).

3.1.5 Cooperação

O termo cooperação para a psicodinâmica do trabalho refere-se a “vontade das pessoas trabalharem juntas e de superarem coletivamente as contradições que surgem da própria natureza ou da essência da organização do trabalho” (Dejours, 2011b, p.80). A cooperação não pode ser compreendida como um produto mecânico da organização do trabalho, pois não pode ser prescrita, o que conta é a liberdade de cada sujeito para a construção de uma vontade coletiva, a contar do que não é imposto, pois a cooperação exige relações subjetivas de confiança entre os trabalhadores (Viera, Mendes & Merlo, 2013).

A cooperação pressupõe um acordo que é juntamente técnico e social. Isso significa que trabalhar não é apenas produzir: é também a todo momento viver junto. E viver junto não é uma dedução em si, subentende a mobilização da vontade dos trabalhadores com o objetivo de evitar a violência na esfera das disputas ou das discórdias possível de lançar desavenças entre as partes, sobre os modos de trabalhar. Devido a isso, a organização real do trabalho evolui e ajusta-se, e isso conformidade com a composição do coletivo e da transformação material do processo de trabalho (Dejours, 2012).

A cooperação supõe em certa medida, do ponto de vista do engajamento da subjetividade no trabalhar, uma limitação consentida à experiência e à expansão da vida singular na atividade. Trazer sua contribuição e seu consentimento aos pactos em um coletivo provoca volta e meia a renunciar à parte do potencial subjetivo individual, a favor do viver junto e da cooperação (Dejours, 2012).

Permitir-se em cooperar presume mobilizar a inteligência e a subjetividade, pois engajar-se na discussão de opiniões é uma contribuição fundamental em prol da produção. Diferente do que se imagina. O que mobiliza a inteligência não é somente a retribuição material, o salário, mas uma retribuição simbólica, ou mesmo moral. Tal retribuição toma uma forma extremamente imprescindível: o reconhecimento (Dejours, 2012).

É em razão do reconhecimento que se é capaz de honrar e conservar relações de convívios com os indivíduos por quais não se tem muito apreço.

Ao se analisar o que a cooperação pode trazer no registro individual e no registro social, pode-se entender porque é possível a construção de uma solidariedade fundamental entre a experiência subjetiva e a implicação coletiva na vontade de contribuir com as exigências éticas do viver junto (Dejours, 2012).

Logo a cooperação determina relações subjetivas de confiança entre os trabalhadores, em virtude de que isto se torna uma batalha constante, uma vez que a confiança entre diferentes níveis hierárquicos e também entre pares é delicada ou inexistente. A confiança repousa principalmente nas questões éticas do que nas afetivas, apoia-se na visibilidade dos ajustes singulares para fazer frente às insuficiências e às contradições da organização prescrita do trabalho (Dejours e Mollinier, 2011).

Há uma maneira para chegar à cooperação. Inicia-se com o conhecimento (a discussão) sobre a maneira como os colegas de trabalho acatam as regras de trabalho, as regras de segurança e as regras profissionais. Continua pela visibilidade das práticas no trabalho real, que induz à confiança e por fim, à cooperação, que cada um tem de trapacear, de fraudar, de tomar liberdade com as regras impressas no prescrito, e isto só é possível via comunicação (Dejours, 2011b).

3.1.6 Espaço público de discussão

É o espaço de discussão entre trabalhadores, validado pelo coletivo, em que estes se percebem confortáveis para discutir e elaborar assuntos pertinentes ao trabalho. Neste lugar genuíno é possível que a palavra circule livremente sem que haja repreensões. É um espaço que restaura a solidariedade, vínculos afetivos e a cooperação entre os trabalhadores e que consente a construção de um coletivo de trabalho que irá prosseguir rumo à mobilização coletiva e à construção de saúde mental no trabalho. Este cenário é apoiado na palavra do sujeito em situação de grupo, em uma atmosfera em que este possa exteriorizar a sua vivência e organizar, de maneira compartilhada, uma reflexão sobre a relação entre sofrimento e prazer no trabalho por meio da identificação e análise das estratégias coletivas de defesa (Merlo, Bottega & Magnus, 2013).

A construção de espaços organizacionais – nos quais o reconhecimento pelos pares beneficie a expressão do saber-fazer – pode também ter resultados positivos para o engajamento dos indivíduos na ação como mediadora para a renovação do desejo. Neste caso, está se direcionando ao registro do prazer proveniente do reconhecimento, tanto em relação à confirmação com as regras do ofício como da singularidade da contribuição do sujeito (Dejours, 2011d).

Tal registro confronta àquele em que a atividade criadora é ignorada, negada e até passível de punição. No registro do que não pode ser compartilhado, há várias fontes de sofrimento, vividas individualmente pelos sujeitos, e que podem vir a ser compartilhadas em um processo de intervenção baseado na psicodinâmica do trabalho.

As implicações negativas resultantes da falta desta prática de discussões podem ser percebidas na deterioração do coletivo entre os trabalhadores, com a excitação dos conflitos e o afastamento ainda maior entre os operadores e a supervisão. Dejours (2011d), alerta para o surgimento do sofrimento psíquico derivado do fato de que a desconfiança existente entre as equipes também acarreta conflito dentro da própria equipe, trazendo aos indivíduos uma maior individualização, e um fechamento sobre si próprio.

Dessa forma o espaço público de discussão determina uma relação entre o favorecimento das trocas – que teria uma implicação positiva para o andamento, da descoberta de novas soluções e da inventividade, visto que os modos operatórios prescritos não são eficientes para fazer frente aos constrangimentos operacionais (Dejours, 2011d).

A experiência da elaboração coletiva do sentido da relação intersubjetiva da organização do trabalho dissolve a alienação social, ou seja, as relações singulares do sujeito perante a organização do trabalho quando esta se encontra dissociada da comunicação com o outro e do reconhecimento por parte dos outros, a contar desse momento, há novamente um coletivo. A constituição e o equilíbrio de um coletivo nascem desta experiência de elaboração coletiva do sentido da relação com o trabalho, sentido este que não é apenas um sentido no registro da racionalidade cognitiva instrumental, mas principalmente um sentido no registro da racionalidade pática (Dejours, 2011d).

3.1.7 Regras de ofício

Segundo Molinier (2013), as regras de ofício não são prescritas, são produzidas e remanejadas no cotidiano pelo coletivo de trabalho. As regras de ofício são o resultado de acordos normativos, ou seja, de pactuações sobre o que é considerado como válido, justo ou legítimo.

As elaborações de regras do trabalho pelos operadores, não se detém somente a ajustes dos procedimentos técnicos, elas determinam e estabelecem todas as relações entre os trabalhadores de uma equipe, desde as relações entre subordinados, até aquelas com os agentes e a chefia das empresas.

No ambiente das discussões entre os operários, não são considerados apenas os argumentos de ordem técnica e relacionados à experiência profissional. São também ressaltados os

argumentos que dizem respeito à solidariedade, ao respeito entre as pessoas, aos valores do trabalho, ao ligar da vida privada no trabalho, à personalidade e à história singular de um ou outro. Logo as regras de trabalho provoca a efetivação de uma dimensão coletiva e de um espaço específico, no qual são apresentadas verbalmente as opiniões e não apenas considerações de ordem técnica (Dejours, 2011e).

Logo, as regras de ofício pertencem à face oculta do trabalho, principalmente por não serem ensinadas e só são visíveis quando são transgredidas e postas à reflexão pelos trabalhadores.

Presume-se que é somente a partir da reflexão que é possível ao indivíduo se reapropriar da realidade do seu trabalho. Tal discernimento é que pode conceder aos trabalhadores a mobilização necessária para encorajar transformações que façam do trabalho algo menos penoso e mais saudável. Nesse sentido, a capacidade de pensar a reapropriação da inteligência que possa está danificada pelo trabalho, e a restauração da subjetividade é que possibilita a recomposição das regras da organização do trabalho. A possibilidade de confrontar opiniões e a criação de um espaço público de discussão permitem uma maior democracia das relações de trabalho e a produção de um novo conjunto de regras, que permitam aos trabalhadores a reconstrução da realidade (Dejours, 2011e).

Logo as regras de trabalho são todas transcorridas pela dinâmica das relações sociais de trabalho, à evolução das regras do trabalho provocam, principalmente, a deliberação coletiva e a permanência de um espaço formado como um espaço público interno à empresa. Pois passar da convivência coletiva ou da experiência compartilhada à construção de um coletivo de trabalho ou de uma comunidade com a qual nos identificamos provoca a referência a uma ou várias regras comuns. (Dejours, 2011e)

3.1.8 Estratégias defensivas

As estratégias defensivas são recursos elaborados pelos trabalhadores, de forma individual e coletiva, para reduzir a percepção do sofrimento no trabalho; funcionam por meio da recusa da percepção daquilo que faz sofrer. Essa atenuação do sofrimento propicia uma segurança ao psiquismo, que torna permissível aos trabalhadores manter-se no plano da normalidade, para continuar trabalhando. As estratégias defensivas possibilita o entendimento da preponderância da normalidade sobre a doença mental em situações de trabalho sinalizadas pelas adversidades, mostrando que os trabalhadores não mantêm-se passivos, mas procuram recursos para enfrentar o sofrimento e impedir a descompensação (Dejours, 1992).

A inclinação principal dessas defesas é lutar psiquicamente à agressão que compõe determinadas formas de organizações do trabalho. As defesas sendo eficazes, elas conseguirão disfarçar, com maior ou menor êxito, o sofrimento em questão da própria consciência dos trabalhadores. Em determinados casos isso é muito grave – as defesas complexas e inteligentemente elaboradas pelos trabalhadores da construção civil chegam a fazer com que ignorem o medo - pois estas defesas têm potencialmente os efeitos de adaptação ao consentir à adaptação aos riscos, as defesas evitam, parcialmente ao menos, a tomada de consciência das relações de exploração (Dejours, 2011c).

As estratégias coletivas de defesas compõem uma forma particular de cooperação entre os trabalhadores para resistirem juntos contra o sofrimento no trabalho. Entretanto, funciona simultaneamente como uma cilada psicológica, aumentando a aceitação e a tolerância do sofrimento no ambiente profissional, fortalecendo o consentimento e a alienação.

Nesse sentido as organizações de trabalho costumam explorar o sofrimento, a tolerância ao sofrimento e as defesas com a dominação simbólica empregada no modo perverso de gestão, amparadas em ideologia totalitárias. Os laços sociais presentes nas novas formas de gestão agenciam a captura do sujeito, acometendo a qualidade das relações intersubjetivas entre os pares e incitando o individualismo. Logo, a exploração da defesa pode ser notada na estratégia coletiva caracterizada pelo aumento do ritmo do trabalho, em que o destino da exploração das defesas é mais sofrimento, crise de identidade, desestabilização do equilíbrio dinâmico entre saúde e doença (Martins, 2011).

3.1.9 Reconhecimento no trabalho

O reconhecimento é a forma da retribuição simbólica diante da contribuição do sujeito, pelo engajamento de sua subjetividade e engenhosidade no trabalho, apresentando-se em duas dimensões: reconhecimento no intuito de constatação, que é a contribuição individual à organização do trabalho, e o reconhecimento no sentido de gratidão pela contribuição dos trabalhadores dada à organização do trabalho.

A retribuição passa por provas rigorosas do trabalho realizado, que dizem respeito aos julgamentos enunciados pelas pessoas presentes na gestão do coletivo de trabalho. Os julgamentos referem-se sobre o fazer, sobre a atividade, e não sobre a pessoa do trabalhador. Salientam-se duas formas de julgamento: o julgamento de utilidade é aquele enunciado pelos chefes, subordinados e clientes, e que atribui ao fazer do trabalhador sua afirmação no ambiente de

trabalho, e o de beleza é aquele enunciado pelos pares e que possibilita ao trabalhador o sentimento de pertencimento a um grupo profissional e à originalidade de seu trabalho (Dejours, 1997).

Segundo Dejours (2011b) a falta de reconhecimento é uma situação presente no universo do trabalho. Não se trata de uma reivindicação qualquer, mas de uma asserção fundamental da psicodinâmica da cooperação, que é inerente à economia da identidade e da saúde mental no trabalho.

Logo se a dinâmica do reconhecimento está estacionada, o sofrimento não pode mais ser transformado em prazer, não há a reapropriação em relação à alienação, não podendo o sujeito encontrar mais sentido: a partir daí só gerar acúmulos que levarão o indivíduo à desmobilização e a uma dinâmica patogênica de descompensação psíquica ou somática. Se há a ausência de reconhecimento, os sujeitos engajam-se em estratégias defensivas para evitar a doença mental, com severas implicações para a organização do trabalho, que corre o risco de estagnação.

Para Dejours (2011b) O reconhecimento é acesso imprescindível para a recuperação da mobilização subjetiva no registro da atividade e da ação, no registro da transformação racional da organização do trabalho em relação aos objetivos racionais da vida; que mobiliza o registro da edificação das regras práticas e das deliberações criteriosas. O reconhecimento é assim a passagem obrigatória para a renovação do desejo, sem o qual não existiria engajamento da ação. O reconhecimento como componente de estruturação-perlaboração do coletivo, é um tempo orgânico da dinâmica do trabalho e de sua organização, é um tempo fundamental para a constituição da vontade enquanto ela efetiva-se no registro da ação.

3.1.10 Prazer no trabalho

O trabalho pode ser tanto fonte de prazer quanto de sofrimento, contribuindo para alterar sofrimento em prazer diante das circunstâncias sociais e éticas da organização e dos processos de trabalho. O trabalho deve propiciar ao trabalhador uma mobilização subjetiva que venha a ressignificar sua relação com o trabalho. Assim, o prazer é um princípio mobilizador que posiciona o indivíduo em ação para a procura da gratificação, realização de si e reconhecimento pelo outro, em que este prazer possibilite por meio da mobilização da inteligência prática frente aos constrangimentos da organização de trabalho a ressignificação do sofrimento (Dejours, 2011c).

Dejours (2011c) acrescenta que nem todo momento às tarefas são repetitivas e antissublimatórias, com penosas implicações para os trabalhadores e seus familiares. Existem ocasiões inteiramente oportunas ao prazer. E que por este motivo mesmo, devido aos ganhos obtidos no registro da identidade conquistada na sublimação, são vastamente favoráveis à saúde mental e somática dos indivíduos. O estudo da sublimação à luz da psicodinâmica do trabalho indica que o trabalho pode exercer uma função de notoriedade na construção da identidade, ou seja, na constituição do que concebe a própria base da saúde mental e somática.

Diante disso, aparecem duas implicações: o trabalho não é impreterivelmente um infortúnio, pois pode também ser um operador de saúde, em que, devido ao trabalho, algumas pessoas permaneçam mais bem situadas em sua identidade do que se não trabalhassem. E outra é que para determinados sujeitos, a relação no trabalho pode mesmo virar a viga mestra da saúde e da identidade (Dejours, 2011c).

Segundo Monteiro & Freitas apud Dejours (2015) a organização do trabalho é carregada de contradições e a dinâmica que se constitui na relação do homem com o trabalho, através das diferenças entre a singularidade do trabalhador e a organização do trabalho, poderá provocar vivências de prazer e/ou de sofrimento, mobilizando cada trabalhador de um modo diferente.

O desafio, para a PDT, não seria abolir o sofrimento, pois isso é impossível, mas decidir ações adequadas de transformar o seu destino, propiciando a sua transformação em prazer. Por essa razão, é fundamental que a organização do trabalho assegure certa liberdade ao trabalhador para que este consiga rearranjar o seu modo de agir, valendo-se de sua mobilização subjetiva, da sua inteligência prática e do engajamento no coletivo porque é neste espaço público que podem reconhecer novas ações capazes de gerar vivências de prazer. (Mendes, 2007)

3.1.11 Sofrimento criativo e patogênico

Dejours (2007) diz que o sofrimento é intrínseco ao trabalhar, pois dispõe de um conflito central entre a organização do trabalho, que é vetor de normas e prescrições, e o funcionamento psíquico, regulado pelo desejo. De acordo com os processos psicodinâmicos desenvolvidos no trabalhar, o sofrimento pode direcionar-se para diversos destinos: um deles é a engenhosidade, momento em que o sofrimento se torna criativo, possibilitando a construção de soluções para os problemas. Nesse panorama o sofrimento pode mobilizar transformações na busca de soluções, beneficiando a organização do trabalho e contribuindo similarmente para a realização pessoal. De outro modo, o sofrimento pode se tornar patogênico, quando o sujeito não encontra oportunidade de negociação entre a organização de trabalho e os seus conteúdos subjetivos,

ficando impossibilitado de exercer sua capacidade criadora, persistindo a vivência do fracasso, que ao prolongar-se, pode comprometer a saúde.

A partir da perspectiva do sofrimento na Psicodinâmica do Trabalho, diante da organização do trabalho as formas de sofrimento tem se intensificado, à medida que vem se esgotando gradualmente estratégias de defesa contra o sofrimento.

Quando a organização de trabalho passa a ser um local de sofrimento e de injustiça – devido às – devido às precárias condições de trabalho - deixam as pessoas numa situação conflitante com os valores do trabalho bem-feito e seu profissionalismo, implicando no surgimento de patologias psíquicas. Assim, a organização do trabalho está intimamente implicada nas formas de sofrimento e adoecimento advindos do trabalho.

3.2 Organização de trabalho: o espaço escolar como tônica de sofrimento

A organização do trabalho para a Psicodinâmica do trabalho institui a divisão das tarefas e dos homens no mundo do trabalho. Faz isso estabelecendo o prescrito e os meios de controle (fiscalização, hierarquia, procedimentos etc.). As prescrições expressam as representações sobre divisão do trabalho, as normas, o tempo, e o controle exigido para o desempenho da tarefa; prescrição que nem sempre corresponde ao trabalho real. A divisão organiza subjetivamente o indivíduo por meio das vivências de prazer e sofrimento, e que ajuda ou atrapalha sua mobilização subjetiva, seu engajamento afetivo-emocional no compromisso com o trabalho (Dejours, 2007).

A Organização do trabalho moderna, no sentido de impossibilitar a mobilização subjetiva do indivíduo, tem causado inúmeras modalidades de agressão infligidas ao sujeito no ambiente de trabalho. Gaulejac (2007) acredita que a gestão está doente, pois está pressionando o indivíduo e auxiliando na criação de uma dinâmica de organização que o exclui, na prática da definição das próprias prioridades. Ele se torna apenas um recurso à disposição da organização, um número que deve proporcionar resultados elevados.

“O pensamento é considerado como inútil se não permitir contribuir para a eficácia do sistema. Cada indivíduo é reconhecido conforme suas capacidades de melhorar o seu funcionamento. A pertinência do conhecimento é medida pelo metro da sua utilidade para a organização.” (Gaulejac, 2007, p.74).

Segundo Siqueira (2011) as organizações se estabelecem exclusivamente a partir de uma racionalidade instrumental, relegando a segundo plano a valorização do sujeito e do agir comunicativo como referência para a organização do trabalho. O que realmente teria valor é o que pode ser medido, classificado e equipado. Comparam-se indivíduos e exclui-se aquele que se mostra menos eficaz aos objetivos da produção. O pior é que este processo ocorre cotidianamente, diminuindo-se os espaços para que o sujeito pense, reflita criticamente e procure alternativas para sua vida profissional.

Nesse sentido a organização do trabalho escolar, tem desde muito cedo no Brasil, empunhado aos seus trabalhadores, e mais diretamente aos professores, exclusão no processo de trabalho, esterilizando a participação ativa e reflexiva destes, fragmentando seus saberes e sua identidade. A multiplicidade das tarefas, que o professor responde é, em realidade e paradoxalmente, a razão maior de sua dificuldade em compartilhar com os demais educadores a grande tarefa da organização coletiva do trabalho na escola pública.

A escola pública se encontra entranhada pela lógica da organização capitalista do trabalho. Para esta lógica, a ideia do trabalho coletivo se restringe ao conceito de trabalhador coletivo, ou seja, justamente ao contrário daquilo em que o trabalho e o trabalhador pedagógico devem se constituir. “Trabalhador coletivo” nesta lógica nada mais significa que a abstração da pessoa do trabalhador, abstração esta possível e necessária uma vez que a orientação geral e o controle da produção constituiriam prerrogativas da administração, ao inverter a lógica do trabalho coletivo. A organização escolar, engendrada pelo viés capitalista, usa essa forma de se organizar os professores a seu favor na manipulação para à aceleração no trabalho.

Essas prerrogativas de gestão inviabilizam os espaços de debate coletivo, que se encontram desgastados e por vezes impraticáveis na escola. Lugar de formação de opiniões e debate e do uso público da razão argumentativa, para problematizar e elaborar questões relacionadas ao trabalho está em constante degradação.

Segundo Dejours (1992) o espaço público de discussão é um espaço que resgata os vínculos afetivos, a solidariedade e a cooperação entre os trabalhadores e que permite a construção a construção de um coletivo de trabalho que poderá avançar rumo à mobilização coletiva e à construção da saúde mental no trabalho.

Logo, tal conjuntura que implica em fragmentação do trabalho e esvaziamento dos espaços coletivos de debate, aponta para a inviabilidade da organização do trabalho na escola pública com base em pressupostos de uma pretendida “Ciência” da administração de base genérico-empresarial. Orientada para o lucro e a acumulação privada, essa ciência simplesmente não tem como dar conta das questões de interesse público e social. No entanto, ela ainda se

constitui na referência principal nas instâncias de formação e de atualização dos educadores (Júnior, 1997).

Nesse sentido, a escola tem se tornado, ao longo dos anos, um espaço precarizado de trabalho, implicando nas condições de trabalho dos educadores e de forma mais acentuada às condições de trabalho dos professores – em que mantém o contato substancial com as demandas sociais que surgem no espaço escolar.

Relegando aos professores diversas modalidades de sofrimento vivenciadas na escola, que vão desde a repetição contínua, a autoaceleração, à auto cobrança para manter o ritmo de trabalho inalterado, a pressão por resultados, e o de não ter o reconhecimento nem pela dor vivenciada por ele, sucumbindo a uma identidade fragmentada, dentro do trabalho.

Nesse sentido, é necessário compreender como às mudanças e reformas educacionais, pautada na lógica do capital têm demarcado um local de trabalho atrelado à dominação social do professor em que a liberdade é inibida ou capturada pelas requisições do trabalho.

3.3 As políticas educacionais e o impacto nas condições de trabalho e na saúde do professor.

A partir da aprovação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, publicada durante o regime militar no ano de 71 (Lei 5692/71)⁶, se desencadeou uma alteração significativa nas condições e relações de trabalho dos professores.

Iniciava-se, nesse período, uma desvalorização progressiva do magistério, e à representação dos/as professores/as enquanto pertencentes à classe trabalhadora, culminando no final dos anos 70 com a organização dos sindicatos dos “trabalhadores” em educação, pois é nesta década que grandes mudanças ocorreram no setor educacional brasileiro (decorrentes dos processos tecnológicos e da necessidade de mão de obra qualificada). Em razão da necessidade de expansão das escolas públicas que possibilitou em um número maior de pessoas tivesse acesso à escola, gerou como consequência uma duplicação ou triplicação da jornada de trabalho dos professores, além do rebaixamento nos salários, repercutindo no declínio no status profissional dos professores (Melo, 2015).

⁶ A LDB 5692/71 tinha como uma das suas características principais a obrigatoriedade do ensino (dos 07 aos 14 anos) e a apresentação de um currículo comum do primeiro ao segundo grau, e podendo ser adaptado de acordo com as diferenças locais. (MEC, 2010)

Segundo Tanuri (2000) apesar das transformações no plano formal-jurídico, a chegada do novo regime e suas legislações educacionais, tanto a LDB de 61 quanto a LDB de 71, não apresentaram mudanças significativas para a formação dos professores e para a instrução pública, nem inaugurou uma nova corrente de ideias educacionais, como também não trouxe recursos inovadoras para o ensino normal. Manteve-se as mesmas diretrizes da organização anterior, pois permaneciam presentes a didática e a prática de ensino, numa visão comumente dicotomizada. Tal qual nos currículos anteriores, a formação dos professores, prosseguia com certo distanciamento em relação à realidade social e educacional, derivado não somente da carência de disciplinas direcionada para a análise das demandas educacionais brasileiras, bem como da referência científica, universal, “neutro” dos demais segmentos.

Acrescido ao que foi dito acima, a formação dos professores estavam voltados, diante da implementação da LDB de 71, para um modelo tecnicista de formação e conhecimento profissional, esvaziando-se e descaracterizando a habilitação em termos de conteúdo pedagógico consistente:

“As preocupações da literatura educacional, dos conteúdos curriculares e dos treinamentos dos professores deslocam-se principalmente para os aspectos internos da escola, para os “meios” destinados a “modernizar” a prática docente, para a utilização de novas tecnologias de ensino [...] tratava-se de tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional [...]. Dentro dessa visão tecnicista, acentua-se a divisão do trabalho pedagógico, desenvolvem-se os serviços de Supervisão, iniciando-se nos cursos de Pedagogia, a partir da implementação do Parecer 252/1969, a formação dos especialistas [...]. O curso normal então disponível começava a se descaracterizar como instância adequada para formação do professor das séries iniciais, processo esse que se acentuaria progressivamente com as mudanças decorrentes da legislação do regime militar e com a deterioração das condições de trabalho e de remuneração que acompanharam o processo de expansão do ensino de primeiro grau.” (Tanuri, 2000).

Segundo Silva (1991) à medida que esse processo de formação de abordagem tecnicista acontecia, muitos outros trabalhos já buscavam meios de posicionar a formação do professor na conjuntura sócio-histórica onde ela se inseria, com a finalidade de frisar os determinantes dessa formação e de ajustá-la à função da escola, de formação de cidadãos críticos e qualificados.

Conforme os educadores vieram a se rebelar contra a “concepção tecnicista” que anunciava o currículo mínimo do curso de Pedagogia, protestando acerca da excessiva divisão do trabalho escolar e a fragmentação da Pedagogia em habilitações, exacerbava-se a discussão sobre a função do referido curso. Na imensa trajetória trilhada pelo movimento de educadores

que se agruparam em torno da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), finalizou-se a posição de que “a docência constitui a base da identidade profissional de todo profissional da educação”, ou seja, o curso de Pedagogia tem por obrigação de se encarregar da formação para a docência nos anos iniciais da escolaridade e da formação unitária do pedagogo (Silva, 1999; ANFOPE, 1999).

Neste momento o papel dos professores se apresenta como uma racionalidade técnica, que reduziu os professores a meros executores de planos tecnicistas. Paralelamente, a isto às organizações sindicais organizam-se no enfrentamento deste processo, reivindicando melhores condições de trabalho, e uma remuneração mais satisfatória para os professores.

Diante disso, na década seguinte, anos 80, os trabalhadores docentes fortalecem suas lutas pelo reconhecimento de sua condição profissional e na redefinição de sua identidade como trabalhadores. Os movimentos destes trabalhadores em busca de uma escola pública democrática pautavam as condições de trabalho como fator indispensável à realização de um ensino de qualidade. Os anos 80 refletiram um momento de politização da discussão acerca do trabalho docente ao incorporar a necessidade de se repensar às formas de organização e gestão da escola pública (Oliveira, Gonçalves, Melo, Fardin & Mill, 2015).

O fortalecimento do movimento dos trabalhadores tanto dos docentes como das diversas áreas, coincide com a origem do Campo da saúde do trabalhador no Brasil – norteadas na perspectiva da saúde como direito, segundo a tendência internacional e a que foi constituída no SUS, de universalização dos direitos fundamentais (Vasconcellos, 2007), pautando questionamentos das concepções e das políticas públicas da saúde até então vigentes, na conjuntura política de organização e de lutas pela redemocratização do país.

Ainda assim, em se tratando dos profissionais docentes especificamente, esses movimentos foram insuficientes para gerarem condições de trabalho que satisfizessem as necessidades de uma educação pública, democrática e para todos como tem almejado, diante das reformas educacionais desde então.

A implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96)⁷ veio a se deparar com o quadro acima apresentado, apesar da conquista legal, a formação em nível superior permanecia a ser um desafio para os educadores, pois a própria regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (Res. CNE 1/99) tinha acarretado incertezas acerca de suas consequências

⁷ A Lei 9.634/96 no âmbito das disposições para os docentes preconizava a formação de professores para os anos iniciais da escolaridade: diversidade de instituições formadoras, seja em nível médio, seja em nível superior, com prevalência das de nível médio, especialmente as de iniciativa pública e ainda em 1996, o Ministério da Educação criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) para atender as demandas do ensino fundamental. (Tanuri, 2006).

para a qualificação de docentes. De acordo com o texto da LDB, as múltiplas viabilidades de formação docente inicial e continuada concentra-se nos Institutos Superiores de Educação, que podiam estar ou não ligados às Universidades.

Assim, a LDB/96 aprova o parcelamento da formação profissional combinadas com as etapas da educação básica, corroborando a clássica divisão: educação infantil, “primário”, “ginásio” e “colégio”. Nesse sentido leva-se a compreender que a formação do docente para a educação básica permaneceria extremamente fragmentada, talvez reforçada, diante de uma política de caráter instrumental e submissa à lógica econômica (Carvalho, 1998).

Diante das novas políticas educacionais, da década de 1990 até os dias atuais, as políticas educacionais fazem menção a uma “nova ordem mundial”, naturalizada no discurso da globalização, em que a formação dos professores tem se organizado diante de um pensamento mercadológico, enaltecendo modelos. Nesta linha se coloca o professor como mero executor, encarregado pelo treinamento de alunos para o mercado de trabalho, na concepção do novo desenvolvimentismo, segundo aponta Motta (2009), constituindo uma “nova pedagogia da hegemonia” (Magalhães & Azevedo, 2015).

Ainda para estes autores, as reformas na educação em geral, e a formação de professores em particular, estão concretizadas nos documentos da LDB, que legitimam a educação nacional e acabam por amarrar “uma pedagogia hegemônica”. Nessa os professores têm sido, cada vez mais, desprovidos de autonomia que lhes permita, criar, refletir, e inovar o processo de ensino-aprendizagem junto a seus alunos e a partir de contextos próprios (Magalhães & Azevedo, 2015).

Os anos 90 no Brasil foram caracterizados como a década da reforma educacional, em que se experimentaram projetos de reforma em todos os níveis, etapas e tipos de educação, que ocorreram nos níveis federal, estadual e municipal, em concomitância, impactando diversos aspectos educacionais: as formas de ensinar, de avaliar, de planejar e administrar a educação.

As reformas educacionais desta década englobaram as gestões democrático-populares, apresentaram novas exigências profissionais para os professores, porém sem a necessária adequação das condições de trabalho. Resultando em maior responsabilização do professor pelo desempenho da escola e do aluno - uma real intensificação do trabalho, gerando uma sobrecarga trazida pelos novos processos de ensino e avaliação. Aumentou-se, ainda mais, a responsabilidade dos professores sobre sua formação obrigando-os a procurar incessantemente, por sua própria conta, maneiras de requalificação (Oliveira, et al., 2015).

Todas essas mudanças acabam por impactar não só a qualidade do ensino como também apresentam fortes consequências sobre a saúde física e psíquica dos professores.

Na década de 90, justamente no ano em que as leis orgânicas de saúde foram promulgadas, às precárias condições do trabalho docente mostram sua ligação com sintomas mórbidos e a alta prevalência de afastamentos por motivos de doença na categoria. As desgastantes condições de trabalho e a organização do trabalho do professor; situações sob as quais os docentes mobilizam as suas competências físicas, cognitivas e afetivas para alcançar os objetivos da produção escolar é percebida cada vez mais, como um elevado sobre esforço ou hipersolicitação de suas capacidades psicofisiológicas. Precipitando, em elevados níveis de sintomas clínicos associados ao sofrimento patológico e/ou adoecimento no trabalho (Gasparini, Barreto & Assunção, 2005).

Segundo Martins (2010) o século XX trouxe um legado de reformas educacionais que implicam diretamente na exploração das condições de trabalho dos professores:

“No fim do século XX (1991-2001), verifica-se o agravamento de ideários pedagógicos gradualmente alinhados às demandas das sucessivas estruturas e reestruturação do capital, abreviados aqui pelo “neoprodutivismo” e suas vertentes, quais sejam, o “neoescolanovismo”, expresso nas pedagogias do “aprender a aprender”, o “neoconstrutivismo”, expresso na individualização da aprendizagem e na “pedagogia das competências”, e o “neotecnicismo”, expresso em princípios de administração e gestão da escola cada vez mais alinhados às normativas empresariais, a exemplo dos programas de “qualidade total”, obrigando ao professor o cumprimento de metas quantitativas e sistemáticas extenuantes de avaliação do produto em detrimento do processo” (Martins, 2010).

Não é à toa que, alguns dos princípios da LDB não têm aplicabilidade no contexto real das escolas, visto que diante do universo diversificado que é o contexto escolar, tais princípios não se sustentam diante das fragilidades das políticas educacionais. Pois, precarizam a formação docente com atributos utilitaristas - que conseqüentemente implicam na autonomia e liberdade do educador, para agir promovendo o que pretende assegurar os princípios e fins da educação: a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais e à diversidade étnico-racial.

Assim, os princípios que enfatizam maior atenção aos contextos plurais sofrem desgastes diante da formação precária que se encaminha para a desintelectualização do professor de modo a torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente e comprometida com a transformação das atuais condições políticas, econômicas e sociais. (Magalhães e Azevedo, 2015).

Diante da debilidade da formação docente, em presença da precarização da formação, torna as formas/possibilidades de lidar com a diversidade do contexto escolar insuficiente. Vê-se, assim, a contradição entre o que é legislado e os resultados da atuação prática do cotidiano. Surge, dessa forma, uma questão emblemática e que diz respeito à legislação, à formação docente e à diversidade no contexto escolar, que é a aplicabilidade descontextualizada de leis que penetram no universo escolar, como por exemplo, a lei a 10. 639/03⁸. Esta exige dos profissionais da educação uma formação pautada na compreensão das desigualdades raciais histórica do Brasil, para que se possa nesse espaço educacional - que não é neutro - ressignificar a prática docente a favor da diversidade e da pluralidade étnico-racial.

Nesse sentido, as inúmeras demandas sócias têm aumentado demasiadamente as responsabilidades dos professores, que têm enfrentado ao logo de décadas à fragilidade na formação continuada e as precárias condições de trabalho, e confronta-se atualmente com a intensificação do trabalho, na escola.

Diante disso, o novo cenário que se têm, no século XXI, com as transformações pelas quais tem passado a organização do trabalho docente, é reflexo das diversas reformas educacionais, diante das demandas encabeçadas pela reestruturação produtiva⁹, no país. Pois, como uma maior escolarização tem se colocado como a principal alternativa à entrada no mercado de trabalho, refletindo no atendimento às novas demandas da organização dos sistemas de produção, logo é esperado da escola e, principalmente do docente, a formação de um profissional flexível, polivalente, de acordo com os novos padrões de qualificação (Oliveira et al., 2015).

Tal cenário em que, os trabalhadores docentes encontram-se forçados a administrar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções que vai desde a pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, até as avaliações formativas, são muitas das novas exigências a que esses profissionais se percebem compelidos a responder. Sendo ostentada como novidade ou inovação, essas exigências são adotadas na maioria das vezes como algo natural e indispensável pelos trabalhadores. É observado, diante disso, que os trabalhadores docentes se percebem obrigados a se comprometer com as novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo

⁸ Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (MEC, 2003)

⁹ Reestruturação produtiva refere-se aos sucessivos processos de transformação nas empresas e indústrias, caracterizados pela desregulamentação e flexibilização do trabalho, fruto da Acumulação Flexível e das novas tecnologias da Terceira Revolução Industrial. Tendo o trabalho especializado, marcado pela alienação da complexidade da linha fabril e pela repetição de uma mesma função pelo trabalhador, foi substituído pela flexibilização das funções: o empregado passava a ser deslocado em seu posto conforme as necessidades da empresa, chegando a realizar diversas tarefas ao mesmo tempo. (Pena, 2018)

manifesta sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo (Oliveira, 2004).

Segundo Vilela (2006) as pesquisas realizadas pela OIT (Organização Internacional do Trabalho) acerca das condições de trabalho do professor aponta para questões sobre a existência de situações de desgaste do professor que podem estar associadas não só ao excesso de alunos em sala de aula, mas a outras influências da jornada e das condições gerais de trabalho, acrescidas da condição de enfrentamento do professor de questões de ordem social e econômica, tais como desprestígio da profissão e a exposição a situações da vida social moderna, consideradas estressantes.

Nesse sentido para, Nóvoa, Estrela e Perrenoud dizem que, para que se compreenda o sofrimento ou o “mal estar docente”¹⁰ :

“É necessário estudar a profissão docente na sua relação, por inteiro, com a escola e o lugar que lhe cabe ou que lhe é negado na sociedade: é estudar o trabalho dos professores no microcosmo da sala de aula, nas relações estabelecidas com alunos, com os pares e com o conhecimento escolar, é desvendar as representações sociais sobre a docência, o lugar atribuído aos professores nas reformas educacionais e nas políticas públicas, é defender os professores devido à importância da profissão, é assumir que é necessário e urgente devolver para a escola e para os professores o papel de ser responsável e insubstituível no processo educativo.” (Nóvoa, 1991, 1992 e 1995; Estrela, 1997; Perrenoud, 1997)

De acordo com a multiplicação de pesquisas realizadas enfaticamente desde a década de 1990 – deflagradas diante da contribuição pioneira de Dejours, apontam que os problemas com a saúde mental constituem um dos grandes entraves para o bem-estar docente (Araújo & Carvalho, 2009). As interações variadas que existem no ambiente e na dinâmica do trabalho do professor podem ser influenciadoras de processos desencadeantes de Transtornos Mentais Comuns (TCM) ¹¹neste grupo específico.

Por sua vez, vale referir que estudos realizados com docentes apontaram prevalências elevadas de transtornos mentais comuns: 55,4% (Reis, Araújo, Carvalho, Barbalho, & Silva 2006); 41,5% (DELCOR et al., 2004); 29,6% (CEBALLOS, 2009); 22,5% (SOUZA, 2008) - associados a fatores como o sexo (mulheres apresentam maior acometimento por TMC do que

¹⁰ É a manifestação do adoecimento como um sintoma do mal-estar na profissão docente, causado por motivos diversos que vão desde a identificação e angústia pelo sofrimento do outro, o sentimento de impotência do professor diante da impossibilidade de reverter ou solucionar desfavoráveis situações educacionais e sociais, à gradativa perda de identidade profissional, dentre outras questões. (BASTOS, 2009)

¹¹ O Transtorno Mental Comum, também classificado como transtorno mental não psicótico, é designado às pessoas que sofrem mentalmente e apresentam sintomas somáticos como irritação, cansaço, esquecimento, redução da capacidade de concentração, ansiedade e depressão (Lucchese, Sousa, Bonfin, Vera & Santana 2014).

homens) e a algumas características ocupacionais, tais como o trabalho repetitivo, insatisfação do desempenho, desgastes nas relações interpessoais com alunos, ambiente conflitante, falta de autonomia no planejamento das atividades, falta de materiais e equipamentos adequados (infra-estrutura oferecida), salas de aulas inadequadas e ritmo acelerado de trabalho.

“É comum também, nestas demandas das características ocupacionais do trabalho docente, os professores referirem duplos vínculos ou mais, carga horária semanal de trabalho elevada e diversas demandas psicológicas e físicas como a fiscalização contínua do desempenho, nível elevado de ruído na sala de aula, violência contra o patrimônio e pessoal.” (Araújo et al., 1998; Silvany-Neto et al., 2000).

No entanto, Esteves (1999) adianta que não se podem isolar as vivências de sofrimento pelos professores em um quadro de doenças ou de crise profissional, mas perceber os aspectos relacionais e produzidos na instituição escolar devido ao enfrentamento real dos docentes das questões sociais e pedagógicas, do seu tempo, que fazem novas exigências à educação a aos professores e agravam as suas condições de trabalho e seu bem estar.

Já para Dejours (2011c), partindo da análise da psicodinâmica das situações de trabalho, analisa que quando o trabalho converte-se em fonte de tensão e de desprazer, provocando um aumento da carga psíquica sem viabilidade de alívio desta carga por meio das vias psíquicas, ele dá origem ao sofrimento e à patologia. Sendo assim, a insatisfação no trabalho é uma das formas principais de sofrimento no trabalho.

Desta forma, a atividade de trabalho dos professores das escolas públicas, constituída por constante mobilização e desmobilização diante das exigências das tarefas pedagógicas, que se apresentam amplas e diversificadas no tocante a articulação entre família, comunidade e escola, cumprimentos de prazos fixados pela direção das escolas, condições de trabalho inadequadas, desvalorização social e não reconhecimento do trabalho acaba por determinar sofrimento ao professor.

As diversas demandas que se apresentam aos professores advindos tanto do contexto social quanto nas relações de trabalho na escola, ligam-se a história, da educação, do nosso país, pois é no âmbito escolar que as desigualdades étnicas ressurgem e adicionam às relações dos professores (na escola), uma carga afetiva e de sofrimento pautada no preconceito racial.

Diante de todos os desgastes da profissão docente, desde a valorização/desvalorização, precárias condições de trabalho, e excesso de demandas de trabalho, que afetam à saúde do professor, é preciso compreender que à demanda racial ela não passa ilesa nas vidas destes profissionais, ainda sim quando estes são docentes negros. Logo se faz necessário compreender como o docente negro, se “reorganiza”, social e subjetivamente diante do sofrimento causado

pelo preconceito racial, nas relações de trabalho. Assim, como coloca Dejours (2011c), as frustrações provenientes de um conteúdo significativo inadequado às potencialidades e às necessidades da personalidade podem gerar esforços de adaptação que nem sempre ficam na linha do tolerável para a saúde mental.

3.4 Docência: racismo no interdito das relações escolares

A cerca da docência, em se tratando especificadamente do ensino básico, desempenhada por profissionais negros, alguns teóricos como Carvalho (1999), Carvalho e Silva (2014), Cruz e Júnior (2013), Ferreira (2009), Ferreira e Camargo (2011), Silva (2012), Brito (2011) realizaram estudos significativos para se compreender quanto o racismo nas relações de trabalho são geradoras do “mal estar docente” e que com isto pode vir a mitigar a subjetividade e a identidade do docente negro.

Diante desses estudos, os autores supracitados apresentam constatações importantes sobre o racismo e à docência como elementos significativos nas relações intersubjetivas dos professores negros e negras. Em que o docente negro, como trabalhador, apresenta na sua trajetória profissional questões de enfrentamento do racismo no ambiente de trabalho.

Carvalho (1999), com base em um estudo realizado com uma professora negra das séries iniciais de uma escola pública, aponta que o sentimento externado pela professora com relação a prática pedagógica e as situações de racismo, é de isolamento social. Este autor aponta que a professora enfrentou o desprezo das suas opiniões dentro do grupo de professores da escola estudada, além de conviver com a expectativa da comunidade escolar de um ideal imagético de professora branca e carinhosa, empática, corroborando para um ideal de “feminilidade”, brande e da relação de cuidado na prática pedagógica.

Carvalho e Silva (2014) investigaram a trajetória de uma docente negra do ensino superior diante da dupla discriminação enfrentada: relação de gênero e raça. Constataram a singularidade e raridade da presença, quando não a ausência de docentes negros nas universidades públicas brasileiras. Apontam as autoras para a permanente discriminação enfrentada pela mulher negra diante da ascensão enquanto professora, diante de uma instituição marcada por valores seletivos de mérito e êxito, destacando a travessia de solidão, invisibilidade e discriminação de raça e gênero marcada pelo sucesso acadêmico. A discriminação em relação a esta professora é evidenciada por sua trajetória profissional, já que antes de galgar o posto de professora ocupou cargos auxiliares, secretária.

Cruz e Júnior (2013) buscaram em sua pesquisa a partir das histórias de vida de dez professoras negras de Inglês do ensino fundamental e médio mostrar a discriminação racial vivenciada pelas professoras e suas estratégias para combatê-las. No artigo retratam as experiências frustrantes e por vezes humilhantes e traumatizantes de preconceito e discriminação, enfrentada pelas docentes relativos a gênero, raça e de origem, nordestinas. Assinalaram a precarização da profissão de professor, contribuindo para que essa função cumpra um lugar inferior na hierarquia social das profissões. Uma constatação desta pesquisa é o estigma social enfrentado pelas professoras negras que lecionam inglês em seu dia-a-dia. Verifica-se o estranhamento da comunidade escolar quanto a uma docente de pele escura lecionar uma língua que representa ideologicamente à falada e estudada pela elite branca. Nesse estudo há uma constatação pelas autoras, que e as professoras negras sentem-se responsáveis pela superação de seu próprio desempenho como estratégia de serem aceitas socialmente e demonstrarem que são merecedoras de respeito. Esse mecanismo alerta para as diversas formas de subjugação silenciosa da capacidade e competência do sujeito negro.

Ferreira (2009), investigou histórias de experiências vividas por professores negros e brancos de línguas com relação às questões étnico-raciais e como as experiências com o racismo se conectam com as identidades dos professores e seus desdobramentos no contexto escolar. A autora argumenta que as experiências de vida dos professores podem colaborar para entender a questão do racismo no ambiente escolar, como também reforçar comportamentos de preconceito diante das situações vividas e do preparo dos professores para lidar com a questão.

A pesquisa retrata que as experiências vividas pelos professores negros no tocante à discriminação ao longo da vida retratam a internalização de imagens estereotipadas, e o quanto a discriminação afeta aspectos da sua vida profissional. Afirma a autora que a escola não é um território neutro, e é nela que os conflitos surgem impostos pelos padrões de currículo, conhecimento, comportamento e também de estética. Nas experiências dos professores brancos, apresentada pela autora, há o privilégio da cor da pele, pois estes são vistos como tendo capacidade intelectual e que isto é usado no sistema educacional como características ligadas à branquitude.

Em contrapartida, tais privilégios não são reconhecidos no tocante aos professores negros, diante da sociedade onde a branquitude é configurada como normativa. Na prática escolar entende-se que perceber a etnia dos professores é importante para compreender as complexidades das relações étnico-raciais, na experiência de vida dos trabalhadores docentes.

Filho (2006) aponta que no mercado de trabalho, e especificamente na escola, o sofrimento psíquico pode ganhar força diante das relações de discriminação ocupacional, salarial e

imagética que estão submetidos o trabalhador negro. Este autor assegura a questão do negro no Brasil como um sintoma social e individual que acarreta sofrimento psíquico, para este sujeito.

Este ponto é refirmado por Zamora (2012) ao assinalar que a lógica racista, opressiva e velada do contexto escolar impacta no processo de subjetivação do indivíduo, quando artifícios de segregação operam produzindo sentimentos de solidão, inferioridade, incapacidade, dependência e culpa sobre o sujeito negro ao confrontar-se com experiências discriminatórias no ambiente de trabalho.

Ferreira e Camargo (2011) investigaram a construção da identidade de uma professora negra afetada pelas relações de trabalho de uma escola pública. Procuraram evidenciar que a escola e o trabalho são territórios em que o preconceito racial se retroalimenta. O estudo, através dos relatos da professora, enfatiza que o silenciamento é um artifício para encarar o preconceito racial na comunidade escolar. Argumentam que a professora negra diante desta estratégia defensiva mantém-se em silêncio em face das condutas racistas na escola. A estratégia de defesa permite a internalização de estereótipos negativos de si, que são reforçados no universo escolar, e manifestados por sentimentos de vergonha e culpa, impedindo reações de enfrentamento e autonomia. Assim, o silêncio ante ao racismo é um elemento que impossibilita as experiências coletivas, lugar de construção identitária que se dá por meio do intercâmbio entre o individual e o coletivo fragilizando a relação entre o conjunto de profissionais no âmbito da escola.

Silva (2012), apoiado na história oral e no paradigma do professor reflexivo como metodologia do seu estudo, relata a sua experiência enquanto professor negro da educação infantil, procurando entender os entraves e preconceitos existentes na sua prática pedagógica na escola pública. Tendo como ponto de partida suas vivências durante o magistério busca, nas falas informais dos colegas docentes, às reações dos pares sobre a consciência e identidade negra, as impressões veladas do racismo e do sexismo.. No artigo são expostas as recorrentes falas de rejeição e discriminação do professor homem negro pelos pares na educação infantil como o não lugar, ancorado na percepção social da feminilidade e branquitude da profissão de professor das series iniciais. Diante da nocividade do silenciamento no percurso formativo de crianças e jovens, facilitando a naturalização das desigualdades, o autor aponta a necessidade de professores e pesquisadores entenderem seus papéis de contra-silenciadores do racismo existente nas escolas de ensino infantil e na educação em geral.

Os trabalhos de Carvalho (1999), Cruz e Junior (2013), Ferreira (2009) e Ferreira e Camargo (2011) e Silva (2012) corroboram em suas análises a existência de um ideal de professor projetado pela sociedade, em que o professor negro é conformado pelos seus componentes imagéticos, a partir dos estereótipos negativos compartilhados socialmente e que demarca a história

de vida desses professores. Esta concepção contribui como aponta os últimos autores, para a construção deturpada da autoimagem, provocando processos de silenciamentos como “episódio-ápice” do racismo nas relações de trabalho do universo escolar.

O estudo de Brito (2011) relata uma situação vivida por uma estudante negra de Pedagogia, num estágio curricular em uma escola particular de educação infantil, no qual ilustra o desafio de se viver as questões étnico-raciais na escola. Com esta pesquisa o autor propõe que uma das alternativas para o enfrentamento das discriminações e silenciamentos no espaço educacional e nas relações cotidianas, são as ações político-pedagógicas ressignificantes da formação identitária brasileira, principalmente em relação às questões étnico-raciais. Para isso o autor destaca a aprovação da Lei 10.639/2003, que dispõe sobre a obrigatoriedade de integrar a temática da história do continente africano e culturas afro-brasileiras no currículo das escolas de educação básica.

A implementação dos preceitos desta legislação funcionará como uma forma de ressignificar as desigualdades históricas que coloca a população negra em condições de desvantagem estrutural. Pode também ser o início da mudança das relações de trabalho vivenciadas nas escolas que são portadoras de estigmas e preconceitos ante a figura do trabalhador negro, o que caracteriza um desafio ao currículo de formação de professores e às atividades pedagógicas.

3.5 A lei 10.639 e os desafios da aplicabilidade para o educador

O interesse pela temática sobre a Lei 10.639/2003 precede a experiência acadêmica, já que os questionamentos a respeito das causas da discriminação e do preconceito racial que se observa na sociedade levavam-nos a procurar múltiplas respostas em diferentes espaços sobre os novos aprendizados acerca das questões raciais abordadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Moreira & Viana, 2015).

Em presença da discriminação racial ocultada no sistema de ensino, os movimentos sociais, em especial o movimento negro, sentiram a necessidade de reivindicar a presença da história, da Cultura dos Afro-Brasileiros e do continente Africano nos espaços escolares, Com o intuito que esses pudessem ser trabalhados de maneira contextualizada nos componentes políticos pedagógicos das escolas, e a aprovação da Lei 10.639/2003 é uma das conquistas dos movimentos sociais para a educação brasileira (Moreira & Viana, 2015).

Segundo Campos (2010) justamente por se tratar de um dispositivo histórico de luta contra a desigualdade racial – sendo o racismo extremamente arraigado na nossa sociedade -

que se torna um desafio retratar a lei 10.639/2003. Essa não se refere simplesmente ao fato de ensinar “conteúdos” pertinentes ao tema (pois se sabe que existe um número de pequeno de professores especializados insuficiente no mercado de trabalho para a demanda que existe), muito além desta limitação, o verdadeiro desafio estar no fato de educar para a cidadania como rege as legislações da educação brasileira. Educar para a cidadania implica, assim, o proferir amplamente a importância da negritude no aspecto sociocultural (Campos, 2010).

A importância de se estudar história e cultura Afro-brasileira vão além das burocracias da legislação estatal da LDB (Lei de Diretrizes de Base da Educação). Estão concentradas na necessária conscientização da população Brasileira do conhecimento de uma parte da sua história que foi excluída pelos livros didáticos ou que foi referenciada de maneira negativa.

A dificuldade na aplicabilidade da lei 10.639/2003, para além dos aspectos dos conteúdos dos ambientes escolares, surge na maioria das vezes não no enfrentamento com o desconhecido, mas na luta com uma cultura já enraizada e estereotipada pelo senso comum de forma arbitrária. Esta perversa interpretação designada à cultura africana e Afro-brasileira foi embutida no Brasil por meio de uma literatura medieval que estabelece o branco como o bom e o negro como o ruim. Desde a ciência e a Filosofia do século XIX que se esforçou em reduzir a importância da negritude com discursos de inferioridade racial e que reverbera até hoje nos espaços educacionais e sociais (Campos, 2010).

Para Regis (2009) os desafios acerca da aplicabilidade da Lei 10.639 anunciam questionamentos e tensões que vão desde práticas pedagógicas hegemônicas às relações interpessoais na rotina escolar:

“A alteração da Lei nº 9394/1996 pela Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009) estão possibilitando o tensionamento do currículo hegemônico e impulsionando questionamentos aos sistemas de ensino e às escolas quanto: ao acesso e permanência diferenciados entre negros(as) e brancos(as) nos estabelecimentos de ensino; aos projetos políticos pedagógicos; às práticas pedagógicas; à representação da população negra nos livros didáticos; às relações interpessoais no cotidiano escolar; à atuação dos gestores; aos concursos para a admissão dos(as) docentes e à participação da comunidade e dos movimentos sociais.” (Regis, 2009).

Nesse sentido, de acordo com as pesquisas elaboradas por Gomes (2012) a ação de implementação da Lei nº 10.639/2003 não está acontecendo de maneira satisfatória e linear em todos os sistemas de ensino e regiões do país. Mesmo com a implementação da Lei 10.639/2003

pelos sistemas de ensino e como componente das práticas pedagógicas nas instituições educacionais, isto tem acontecido de modo irregular, com níveis distintos de intensidade, enraizamento e sustentabilidade.

Gomes (2012) justifica que tal dificuldade está intimamente associadas às questões estruturais da sociedade brasileira e, particularmente, da educação. Pois a experiência do racismo ambíguo; a insistência do mito da democracia racial no imaginário social e pedagógico; a imbricação entre desigualdade racial, social e regional; as condições de trabalho nas escolas; a rigidez dos currículos, da estrutura e da organização escolar; a precária e limitada formação inicial, continuada dos (as) professores (as) e gestores para a Educação das Relações Étnico-raciais, fazem com que a referida lei não seja contemplada nas escolas atendendo o que preconiza, a superação das desigualdades raciais.

Regis (2009) aponta que os professores como instrumentos de grande relevância no combate ao racismo na escola, precisam de apoio institucional no que tange as dificuldades enfrentadas por estes em compreender e se planejar para efetivar a proposta da lei 10.639. Já que está demasiadamente vinculada à formação inicial e continuada dos educadores(as), pois estes precisam estar em articulação com as instituições de ensino superior, os centros de pesquisas, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), as escolas, as comunidade e os movimentos sociais, com a criação de grupos de trabalho nos diferentes sistemas que discutam e coordenem o planejamento e a execução de conhecimentos científicos e dos registros culturais diferenciados no intuito de garantir a valorização da História, Cultura, identidade e memória da população negra.

Aqui nos cabe pensar como os professores negros, percebem as articulações e a execução da Lei 10.639 nas escolas, visto que, tal movimento de equiparação racial através da educação, permeia as suas vivências pessoais e profissionais no cotidiano escolar.

Segundo Araújo (2015) as leis e políticas educacionais, no ponto de vista multicultural e antirracista, estabelecidas pelo Estado brasileiro ainda não foram efetivadas de fato nas escolas brasileiras. Na maior parte, estas ainda não desenvolvem a educação das relações étnico-raciais, como orientam as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para as Relações Étnico-Raciais. Apesar dos progressos que se surgem no campo da educação, seguem existindo socialmente conjunturas favoráveis à sustentação do preconceito e da discriminação étnico-racial e cultural.

“A escola, em que se apresenta mudança nesse âmbito, ainda não “utiliza” material didático que apresente pessoas negras e indígenas como referência, minimizando a participação e a importância delas na formação da nação brasileira. Assim, insisto em que as questões referentes às relações étnico-raciais e culturais ainda não são trabalhadas nas escolas conforme orientam as políticas educacionais vigentes no país. É perceptível que, no interior da maioria das escolas brasileiras, a temática das relações étnico-raciais, ordinariamente, só é trabalhada em ocasiões específicas, como em 19 de abril (Dia do Índio), 13 de maio (Abolição da Escravidão), 22 de agosto (Dia do Folclore) e 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra), quase sempre com atividades pontuais, superficiais, descontextualizadas, sem continuidade e, muitas vezes, de forma isolada por iniciativa do professor (ARAÚJO; GIUGLIANI, 2014,). Nessa direção, Gomes e Jesus (2013) afirmam que “as datas comemorativas ainda são o recurso que os/as docentes utilizam para realizar os projetos interdisciplinares e trabalhos coletivos voltados para a Lei 10.639/2003.” (Gomes & Jesus, 2013, p. 31).

Santos (2005) argumenta que as organizações negras brasileiras em companhia dos intelectuais negros empenhados com a luta antirracista, levaram mais de meio século para fazer com que o Estado brasileiro estabelecesse obrigatória a inclusão da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar. Porém, a obrigatoriedade apesar de ser uma condição imprescindível, não é condição suficiente para a sua efetivação de fato. Sem dúvida, devido à resistência da maior parte das escolas e dos profissionais da educação (secretários de educação, gestores, coordenadores, professores) a trabalhar a educação das relações étnico-raciais e à visão preconceituosa e estereotipada da comunidade escolar acerca da cultura africana e afro-brasileira.

Diante dos desafios da aplicabilidade da lei 10.639, que estão em sua grande parte amarrados ao racismo estrutural da sociedade brasileira, Araújo (2015) na sua pesquisa com professores e militantes negros, apresenta o olhar destes professores acerca de tais desafios. Primeiro apontam uma sucessão de fatores que bloqueiam a inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Esses fatores estão representados na carência da formação inicial e continuada dos professores para trabalhar com a temática da diversidade étnico-racial e cultural, no fundamentalismo religioso de parte dos envolvidos no processo educacional – diretores, coordenadores, professores, alunos, pais ou responsáveis, funcionários e outros, e principalmente no racismo e práticas racistas, fora e dentro da escola.

Tais aspectos, no que se diz respeito à formação continuada da educação das relações étnico-raciais, estão atrelados ao fato do Estado não oferecer os meios necessários para que os professores articulem seu trabalho segundo orientam as políticas educacionais afirmativas vigentes no país. Sendo assim, acaba por refletir na falta de comprometimento das instituições escolares que não inclui no planejamento pedagógico discussões que possibilite a familiaridade

dos gestores e professores com os conteúdos e método de ensino que contemplem História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Educação das Relações Étnico-Raciais, realizando verdadeiras modificações para atender à demanda étnico racial no contexto escolar.

Quanto ao fundamentalismo religioso, certamente tem dificultado e muito a implementação da Lei 10.639, visto que a questão religiosa encontra-se atrelada à origem e da educação no Brasil formulada a partir do modelo católico, eurocêntrico e monocultural, considerando a diversidade do ponto de vista da hierarquização, exclusão e violação dos direitos sociais, intelectuais, culturais e étnico-raciais (Araújo, 2015).

Todas essas questões apontadas que dificultam a implementação da Lei 10.639 na realidade do cotidiano escolar, estão atreladas ao forte e perverso racismo no Brasil. Segundo Gomes (2012), é urgente falar sobre o silêncio acerca das questões étnico-raciais nas escolas “no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar” (p. 105). Rigorosamente falando, para que a Lei 10.639 se efetive de forma clara e completa, não pode faltar uma problematização nacional do mito da democracia racial e do “lugar” social ocupado pelo negro no Brasil de hoje.

Tal aspecto toca profundamente sobre como o professor negro se percebe e se sente, não somente diante da dificuldade “escolar” na implementação e contemplação da lei 10.639, já que esta lei e suas pautas descortinam o debate racial no país, mas perpassa principalmente por demandas intersubjetivas pautadas pelo racismo nas relações de trabalho.

Através dos estudos de Figueira (1990) ficou provado que o professorado reconhece a existência do preconceito racial na escola, seja por parte dos alunos, de professores em relação a professores e em relação a alunos, ou do corpo administrativo para com os alunos, mas as formas de reação são ainda incipientes.

Diante disso, é possível compreender que tais vivências de racismo dentro do ambiente de trabalho como geradora de angústia e sofrimento para os professores negros, em que estes atravessam uma complexa e emaranhada teia de reações e comportamentos seja individuais e/ou coletivos; que vão desde o silenciamento, enfrentamento e/ou tentativas de encontrar mecanismos para o estabelecimento do seu reconhecimento e aceitação profissional.

A profissão de professor revela a condição de sujeição e ataques racistas que cerceiam a subjetividade desse profissional negro.

Tais dados evidenciam que o espaço escolar além de indispensável para a organização da identidade do sujeito desde a infância, é paradoxalmente também um dos ambientes em que o preconceito racial nas relações de trabalho e na sociedade é desenvolvido e alimentado, sendo reflexo dos conteúdos racistas do conhecimento ensinado nas escolas, bem como em face dos

processos sociais em que o indivíduo está inserido na sociedade (Ferreira & Camargo, 2011). Queremos saber como esta questão ocorre com as professoras negras de Campina Grande.

Capítulo 4: Método

4.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa quanto a sua abordagem é de caráter qualitativa e em relação aos seus objetivos é de natureza explicativa. É qualitativa pelo fato de buscar dados nas vivências subjetivas do coletivo de trabalhadores e os efeitos da ocultação dos sistemas defensivos coletivos sobre o sofrimento e, além disso, sobre o modo de organização do trabalho e seus efeitos para com a saúde psíquica Lancman & Sznelwar, (2011).

O estudo teve como pressuposto teórico-metodológico a Psicodinâmica do Trabalho que tem como método de ação e intervenção a clínica do trabalho, que possibilita retratar os processos subjetivos individuais e as estratégias coletivas mobilizadoras, concebendo a escuta como mecanismo privilegiado de assimilar a subjetividade dos indivíduos e desvendar os conteúdos latentes (Dejours, 2007).

Ao pesquisador cabe ter habilidade profissional, nesse cenário, para mobilizar os integrantes a aguçar os discursos justapostos, que se revestem uns aos outros como um arquivo morto, e buscar operar na resistência do que necessita ser manifestado. (Mendes & Araujo, 2012)

O pesquisador, por meio da escuta, passa a ser um agente externo de mobilização da fala do grupo de trabalhadores, permitindo que a palavra circule, auxiliando-os a reelaborarem o sofrimento e o efeito paralisante da voz interdita nas situações de trabalho, movendo o trabalhador a retomar a sua habilidade de pensar e agir.

Dejours (2011a) afirma que a pesquisa em psicodinâmica do trabalho acontece em diferentes tempos ou etapas que são estas dinâmicas e essencialmente correlacionadas: pré-pesquisa; pesquisa e validação/refutação.

4.2 Pré-pesquisa

Na Pré-pesquisa procura-se acolher, apreender e analisar a demanda, assim como reunir informações sobre o processo de trabalho e suas transformações, e sobre a própria empresa (organização do trabalho), por meio do estudo da documentação, entrevistas e observações no local de trabalho. Esta etapa caracteriza-se pelo intuito de organizar dados concretos para com-

preender de que falam os trabalhadores que participam da pesquisa e captar o ambiente sensorial que exerce uma função significativa na expressão do sofrimento e prazer no trabalho (Dejours, 2011a).

Nesta etapa é definido quem participará da pesquisa, quem são os pesquisadores e os trabalhadores que estarão envolvidos com a pesquisa; quantos são; quem está disposto ir até o final dos trabalhos.

4.3 A pesquisa propriamente dita

A pesquisa propriamente dita desenvolve-se em um local identificado com o trabalho (sala de reunião, sindicato, cantina da empresa), nesta etapa é onde o tema é apresentado claramente; solicitando aos trabalhadores que expliquem, formulem seus pontos de vista sobre a demanda.

4.3.1 Análise da demanda

A clínica do trabalho (Dejours, 2011a) para se efetuar deve ser demandada pelos próprios trabalhadores, requisitando um trabalho próprio de explanação e elaboração designado “análise da demanda” e apresentação dos riscos que circunda a pesquisa. O grupo a ser estudado é definido pela demanda do seu conteúdo, buscando elucidar e tornar explícito: quem demanda? O que demanda? a quem a demanda é dirigida. Ao acolher a demanda começa a preparação da pesquisa propriamente dita.

Para Mendes (2014), no decorrer da pesquisa, a demanda inicial pode ser intensificada incluindo as dimensões da queixa, da necessidade, do sintoma e do desejo. Partindo-se da argumentação de que a demanda nunca será satisfeita, que está além da queixa, tendo em vista que se articula ao desejo, naquele que o experimenta como fala.

4.3.2 Material da pesquisa

O material da pesquisa é o comentário ou a falta dele e a observação clínica derivada da escuta do pesquisador, elaborada por relatos escritos das sessões contendo as observações clínicas dos pesquisadores.

O comentário é a matéria prima da apropriação da subjetividade dos trabalhadores, construindo o discurso grupal. Os atos de linguagem, a formulação engajada e subjetiva do grupo

de trabalhadores; as concepções subjetivas, as interdições, as observações de caráter anedótico, entre tantas outras formulações, considerando a dimensão vetorial das relações dizem respeito ao valor absolutamente específico do comentário, que estabelece a atividade de pensar dos trabalhadores acerca da sua situação. (Martins, 2015).

4.3.3 Interpretação

A interpretação do pesquisador deve concentrar-se nos comentários do coletivo, resguardando o indivíduo. A precisão da interpretação não se refere a objetividade de um sofrimento ou a objetividade de uma realidade, remete à veracidade da relação dos trabalhadores com o seu trabalho e da relação com o coletivo de trabalho.

Segundo Dejours (2011a) o pesquisador poderá intervir assim que achar adequado, para tornar claras as informações dos comentários tanto para o pesquisador quanto para os participantes. Esta é um modo criativo de levar os trabalhadores a uma formulação, a um discernimento sobre as situações de trabalho que nunca foram refletidas. E também fornecer informações ao pesquisador para incitar a interpretação.

O procedimento sobre a análise e interpretação do material significa em evidenciar o medo, os contrastes, os paradoxos, a alienação, a sobrecarga de trabalho; em unir cada comentário ao cenário e ao que se registra como contradição em relação ao tema pesquisado (Dejours, 2011a).

4.3.4 Validação e refutação

Posteriormente, a cada encontro do grupo, os comentários (silêncio), interpretações, hipóteses, temas envolvidos e outras observações clínicas, ou seja, as informações elaboradas no decorrer dos encontros com os trabalhadores são transformados em relato escrito.

Tal relato repousa sobre mecanismos subjetivos da observação. Tendo como objetivo demonstrar o percurso, a correlação das ideias as idas e voltas, o trajeto das interações entre pesquisador e trabalhadores, as derivações, a circularidade dos atos de linguagem, aos comportamentos emitidos por ambas as partes (Martins, 2015).

No início de cada sessão, a produção da interação do coletivo de trabalho e o coletivo de pesquisadores são devolvidos na forma de relatório para os trabalhadores, com o acréscimo de novas contribuições provenientes de análise. Uma nova discussão pode ocorrer em seguida o encaminhamento das considerações, por escrito, entregues antecipadamente aos trabalhadores

para análise crítica. Pode-se então examinar as reações dos trabalhadores e redirecionar os rumos, realizar modificações e correções no relatório final. Com este procedimento tem-se a obtenção de uma validação ou a invalidações derivada do coletivo de trabalhadores (Dejours, 2011a).

A questão da refutação remete à validação na perspectiva científica. Acontece por intermediação da contra pesquisa, tendo potencial de produzir outras interpretações e outros resultados, que culminam, em direção aos debates teóricos internos da psicopatologia do trabalho.

4.4 Campo de pesquisa e participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental I do município de Campina Grande – PB. Participaram da pesquisa 05 (cinco) professoras que ensinam nas séries do ensino fundamental I e II. Destas professoras, 04 (quatro) trabalhavam na escola onde foi realizada a pesquisa e apenas 01 (uma) trabalhava em outra escola do ensino fundamental I e II.

4.5 Caracterização sócio demográfica das participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa 05 professoras de escolas públicas do ensino fundamental II, todas são do sexo feminino. Quanto ao nível de instrução uma (01) professora possui ensino superior incompleto, duas (02) professoras têm ensino superior completo e duas (02) professoras concluíram pós-graduação em nível de especialização. Das cinco (05) professoras participantes quatro (04) desempenham atualmente a função de docência em sala de aula e uma (01) exerce a função de cuidadora de crianças com necessidades especiais.

No que concerna a idade as participantes da pesquisa tinham em média 44 anos, variando as idades de 36 a 51 anos. Quanto ao estado civil verificou-se que (02) duas são solteiras, 01 (uma) casada, 01 (uma) viúva e 01 (uma) é divorciada; das participantes quatro (04) declararam ter religião, dentre estas três (03) afirmaram ser da religião evangélica dentre estas uma (01) é simpatizante da religião espírita, uma (01) é espírita e uma (01) católica.

No que tange a renda familiar, a maioria das participantes (04) respondeu que possui renda de 4 a 6 salários mínimos, tendo apenas 01 participante com renda de 1 a 3 salários mínimos. Apesar das diferenças dos níveis de instrução a renda da maioria (04) das entrevistas é igual ou equivalente, visto que estas trabalham em outras escolas ou fazem atividades complementares como participarem de eventos culturais (apresentação em grupos de capoeira).

Todas as participantes (05) trabalham em duas escolas como forma de complementação de renda, sendo que três (03) delas com vínculo empregatício efetivo e 02 contratadas. Tais vínculos, efetivos ou temporários, não reduzem ou ameniza a alta rotatividade das professoras, visto que a média de permanência em uma escola é de 03 anos, variando entre 2 a 5 anos. Os fatores explicativos dessa rotatividade relacionam-se com a mudança de gestão municipal e/ou a alternância dos secretários de educação. Estas mudanças ocorrem, principalmente, no início de cada ano letivo, conforme aconteceu com duas (02) das entrevistas que já teriam sido deslocadas para outras escolas que não eram as que se encontravam no ano anterior.

Com relação ao tempo de serviço das participantes, elas declararam trabalhar como professoras de 14 a 30 anos, atingindo a média de 12 anos. Quanto à carga horária semanal de trabalho, elas referiram cumprir entre 20 a 40 horas semanalmente. Aquelas que relataram 20h por semana se referiam à carga horária apenas em uma das escolas, já as que declaram 40h semanais incluíam a outra escolas que trabalhavam.

Quanto ao tocante à cor/etnia, todas às entrevistadas (05) se autodeclaram negras. Ainda no que se refere à cor/etnia, heteroatribuída aos colegas de trabalho as professoras entrevistadas mencionam que a grande maioria é de pardos e negros. Dentre tais critérios de heteroatribuição duas (02) das professoras, da Escola 1, acreditam que seis (06) professoras do sexo feminino são negras e não há nenhum professor negro do sexo masculino. Uma outra professoras, da Escola 1, do grupo de pesquisa heteroatribuiu (04) quatro professoras negras e um professor negro; outra professora, da Escola 1, atribuiu (05) cinco professoras negras e qualificando os professores negros como pardos, a professora da Escola 2, atribuiu 03 (três) professoras como negras e um (01) professor negro.

Tais aspectos de heteroatribuição e as diferenças respostas do que é ser negro (ter a cor preta) para cada uma das professoras, do grupo de pesquisa, fornece e reflete mais do que uma opinião diferente entre elas sobre ser negro, branco ou pardo. Na verdade coloca em pauta a complexidade desta “classificação”, no Brasil. Segundo Carvalho (2005), no Brasil a classificação racial apoia-se tanto na aparência (características fenotípicas, como a cor da pele ou o tipo de cabelo), no status socioeconômico da pessoa, e na ascendência. Logo, a classificação racial no Brasil é fluída e variante, com a possibilidade de se transpassar a linha de cor em decorrência da conjução entre aparência e status social. Nesse contexto, a cor seria apenas um dos elementos de que se lança mão na construção social das relações raciais, porém essa é o determinante que impulsionam diversos preconceitos, subjugações e práticas discriminatórias entre os sujeitos.

Assim, foi com o sujeito negro(a), a partir da autoclassificação de cor, que se organizou e se engendrou a construção dessa pesquisa. Com professoras negras do Ensino Fundamental I

e II, busca-se compreender como se constroem as relações intersubjetivas de trabalho atravessadas pela negritude.

4.6 Instrumentos de coleta de dados

No processo da pesquisa foram utilizadas as seguintes técnicas de coleta de dados: Os Questionários sócio demográfico, observação do trabalho, diário de campo, grupos de discussão e roteiro de entrevista.

4.7 Encontros em grupo

Os encontros em grupo aconteceram afim de que se discutisse questões relacionadas com prazer e sofrimento no trabalho, utilizando-se do método da Psicodinâmica do Trabalho que não baseia-se em indivíduos tomados isoladamente, é realizada com um coletivo constituído ad hoc.

Na perspectiva teórica da Psicodinâmica do trabalho as discussões sobre prazer e sofrimento no trabalho situam-se no campo da intersubjetividade, da inteligência plural, da produção das relações sociais de trabalho. O trabalho é entendido como uma forma de relação social, um modo de viver junto, o que exige conceber que a lacuna entre o trabalho prescrito e o real estabelece a construção de acordos normativos entre os trabalhadores sobre a sua atividade. (Lima, 2013)

Logo em psicodinâmica do trabalho, o coletivo de trabalho refere-se à pratica de elaboração comum de regras de trabalho, de acordos normativos éticos e técnicos entre os trabalhadores sobre as modos de trabalhar, os modos operatórios empregados e as preferências de cada trabalhador; em um grupo de trabalho em que as condições de visibilidade (falar sobre o trabalho real entre os pares) e confiança (equidade dos julgamentos pronunciados pelo outro) estejam presentes para construir um espaço de discussão, que pode ser em ambiente formais ou informais da organização, onde possam ser discutidas as opiniões livremente e se institua a possibilidade de deliberação coletiva (Lima, 2013)

Apreendendo o que seja o coletivo de trabalho e a construção de um espaço de discussão pelos trabalhadores; a pesquisa com o grupo de discussão de professores, organizou-se no intuito que tais professores expressassem as demandas acerca do sofrimento e prazer no trabalho, orientada pela questão racial; que se refere o tema central da pesquisa.

Desta forma, para que os encontros do grupo de professoras ocorressem foi necessário realizar algumas adaptações ao método da Psicodinâmica do Trabalho como: o interesse de debater o racismo nas relações de trabalho foi desenvolvido pela pesquisadora e depois apresentado aos trabalhadores, os professores deveriam atender ao critério de inclusão da pesquisa (professores que se autodeclarassem negros), o número de encontros foram acordados anteriormente com o grupo de professores, e quando necessário foi utilizado um “roteiro de orientação” (perguntas relacionadas ao tema central da pesquisa).

O encontro de discussão coletiva realizou-se em 05 (cinco) sessões com duração entre 1h à 1h:40min., com a participação de todas as professoras.

4.7.1 Observação do trabalho e diário de campo

A observação clínica do trabalho é um material essencial para composição e a discussão em psicopatologia do trabalho. Os fatos observados são subjetivos, mais propriamente intersubjetivos. A este respeito, é importante dispor por escrito o que foi encontrado pelos pesquisadores ao longo do próprio desdobramento da pesquisa, da movimentação que ocorre entre o grupo de trabalhadores e os pesquisadores.

É uma forma de encadear os comentários dos trabalhadores conforme o pesquisador apresenta seu comentário subjetivo, dando abertura à dinâmica proposta da pesquisa.

A narrativa comentada do pesquisador é muito mais proveitosa para a discussão. Trata-se de fazer com que as ideias, os comentários e as interpretações surjam, assim como mostrar o que deixou de se manifestar, indicando o encadeamento, as interações entre os protagonistas da pesquisa (Dejours, 2011a).

Para organizar a narrativa das minhas impressões, a partir da observação dos encontros, utilizei-me do instrumento que Mendes, Merlo, Duarte & Araújo (2014) nomeia de Diário de Campo.

O Diário de campo é um instrumento utilizado para registrar, após cada encontro (sessão), às impressões do pesquisador, compondo material fértil para a supervisão e interpretações; devendo trazer o registro possível da intersubjetividade que perpassa o processo clínico (análise de cada encontro) do seu princípio ao fim (Mendes et al., 2014).

No diário de campo relato minhas impressões acerca da organização do trabalho e principalmente sobre as manifestações verbais, corporais e/ou inconscientes das professoras durante as sessões do grupo.

Os registros (do diário de campo) em relação às sessões do grupo de professoras foi observado tanto os relatos consensuais quanto contraditórios em referência ao que narravam/problematizavam em cada encontro que iam desde convergência em relação as dificuldades enfrentadas nos desenvolvimentos das tarefas diárias como divergências em relação a suas impressões pessoais sobre a profissão- professor (como vocação ou como realização profissional)

Dos pontos pertinentes que foram transcritos no diário de campo eram apresentadas as professoras uma descrição e análise sucinta do último encontro para que a partir daí as professoras se implicassem a debater análise do material apresentado.

4.7.2 Questionário sócio demográfico

O questionário sócio demográfico continha informações objetivas a acerca dos participantes da pesquisa (idade, estado civil, sexo, escolaridade, cor/etnia, religião, profissão, ocupação, escolaridade, renda familiar e local de residência); trazia assuntos acerca do trabalho (tempo de trabalho na escola e horário de trabalho semanal) e por fim questões interligadas a temática etno-racial (heteroclassificação em relação à cor/etnia dos colegas de trabalho, tanto do sexo feminino quanto do sexo masculino).

4.7.3 Roteiro de entrevista

O roteiro de entrevista compõe questões acerca do tema da pesquisa, que funcionou como suporte facilitador para ajudar na discussão com os professores. À medida que as interpretações ia se realizando no encontro, e a discussão se mantinha, o roteiro torva-se útil para aprofundar a discussão junto ao grupo.

Durante as quatro primeiras sessões necessitou-se utilizar um guia de orientação/roteiro de entrevista com perguntas pré-formuladas para que a discussão no grupo atendesse minimamente os objetivos da pesquisa. É importante ressaltar que tal guia de orientação teve como objetivo lançar questões que trouxessem à tona aspectos pertinentes do cotidiano desses profissionais que não haviam sido abordados em momentos anteriores e/ou trazer narrativas inconclusas das professoras.

A composição das questões abordavam temas sobre as vivências dos trabalhadores, principalmente, nas relações de trabalho. Partiu-se de pontos em que abordava o significado da

profissão, a organização do trabalho, o reconhecimento no trabalho, as expressões e comportamentos racistas no trabalho, as diferenças de atividades entre homens e mulheres no trabalho e como se dava a relação entre gestores e professores (negros) na escola.

4.8 Procedimentos de coleta dos dados

4.8.1 Visitas institucionais

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo comitê de ética da UEPB, iniciou-se, em setembro de 2016, o contato com a Secretaria de Educação do Município de Campina Grande para autorização da realização da pesquisa a fim de estabelecer a anuência institucional. Em contato com a responsável pela deliberação das visitas nas escolas, foi apresentado o projeto de pesquisa e o ofício da secretaria do mestrado mostrando o objetivo da pesquisa.

Com a autorização da pesquisa de campo pela Secretaria de Educação, na mesma data acima referida, foram selecionadas aleatoriamente ¹² 10 (dez) escolas para que houvesse um contato inicial com professores que se autodeclaravam negros.

As escolas de ensino fundamental selecionadas foram visitadas. Durante o processo de visitas institucionais foram estabelecidos contatos, através de reuniões, com a direção escolar e com os professores das escolas apresentando o objetivo da pesquisa e conseqüentemente agregando os professores que se dispuseram a participar. Em tais escolas foram realizadas cerca de duas visitas por instituição. No decorrer deste processo tanto a direção escolar quanto os professores mostraram-se desejosos em colaborar com a pesquisa não só oferecendo sugestões como também se colocando à disposição para contatar outras escolas.

Na continuidade das visitas as escolas, em sua grande maioria não foram encontrados os participantes que atendiam os critérios de inclusão da pesquisa e como também houve professores que não puderam participar da mesma, como relatado abaixo. Em algumas escolas as diretoras e professores apontaram outras escolas que possivelmente fossem encontradas a população alvo. Nas escolas indicadas foi realizada reunião primeiramente com a diretora para que pudesse ser marcada uma reunião com os professores e também não foi identificada a população desejada. Estes sugeriram, então, que tentássemos ver no encontro anual de formação de professoras em atendimento educacional especializado do ensino público, que estava ocorrendo coincidentemente na mesma época da pesquisa, onde poderia encontrar maior número de

¹² As escolas foram escolhidas aleatoriamente pois a secretaria de educação de Campina Grande não tem documentos que identifiquem a categoria étnico-racial dos professores.

professores reunidos. Porém, por questões de prazo (o evento se encerraria no dia seguinte) não foi possível fazer-me presente nesse encontro de professores. Neste processo outras escolas foram visitadas e em apenas uma delas uma professora se autodeclarava negra, porém não pôde participar da pesquisa diante da carga horário de trabalho, pois trabalhava em outra escola em outros turnos. Dentre as dez escolas, uma delas não correspondia a um dos critérios de inclusão (pertencer à zona urbana), visto que tal escola pertencia à zona rural.

Nesta dinâmica de visitas às instituições, conseguiu-se chegar a uma escola que atendia os critérios de inclusão da pesquisa: localizada na zona urbana e com professores/as que se autodeclaravam negros/as.

4.8.2 Composição do grupo

Em outubro e novembro de 2016, foram concretizadas 04 (quatro) visitas a esta escola 03 (três) diurna e 01 (uma) noturna, que será mantida em anonimato e será daqui por diante denominada de “escola 1”, quando se fechou a composição do grupo de professores e os respectivos encontros. Na primeira visita foi discutido com a diretora da “escola 1” sobre os objetivos da pesquisa e como seria o trabalho de campo. Em seguida foi agendada uma reunião com todos/as os/as professores/as da “escola 1” do horário diurno e do horário noturno.

As reuniões para a composição do grupo de professores participantes da pesquisa da “escola 1”, foi realizada durante o horário do intervalo das aulas. Dispúnhamos de 20 (vinte) minutos para falar com os professores, no horário vespertino. Neste momento da pesquisa houve conversa com professoras tanto em grupo quanto individualmente. No horário noturno, havia intervalos mais curtos e diferenciados para os professores – o intervalo tinha duração entre 10 a 12 minutos. Dessa forma só havia possibilidade de realizar a conversa de forma individual com os professores do horário noturno, para apresentar a pesquisa e acordar a possibilidade de participação destes.

Nos encontros que ocorriam de forma coletiva havia maior envolvimento e conversas entre os professores, sobre a importância da pesquisa e uma maior aceitação em participar, apesar das recorrentes falas de “não tenho tempo” (devido à dupla jornada, às vezes tripla jornada de trabalho, pois trabalhavam em mais de uma escola), porém todos os professores que se autodeclararam negros (deste horário “da escola 1”) fizeram parte do grupo da pesquisa.

No encontro individual com os professores que trabalhavam a noite, na escola 1, percebeu-se algumas queixas de exaustão no trabalho, cansaço em relação ao deslocamento para o trabalho e frases que continha repetidamente “tempo corrido”, “não tenho tempo” e “não tenho

tempo livre”. Apesar de considerarem a importância da pesquisa, nenhum dos professores deste horário se dispôs a participar.

Após o contato com os professores que trabalhavam em horários diferentes (vespertino e noturno), foi percebido que há uma participação menor da direção da escola no horário noturno. Durante o agendamento e a visita para falar com os professores (do horário da noite), tal processo foi quase todo ele realizado com a secretária da escola (que trabalha a noite), que assume as responsabilidades burocráticas da escola (disponibilizar material escolar, atender telefone, anotar recados...), mas não desempenha o papel de gestor, embora ocupe “o lugar” da diretora na ausência desta. Em contrapartida no horário vespertino, a diretora não só participava das atividades das escolas junto com as professoras (organizando os alunos para entrarem em sala de aula, ou conversando individualmente com alunos sobre indisciplina) como decide junto com elas sobre as diversas atividades da escola (principalmente sobre datas e horários de eventos na escola).

Durante as visitas de composição do grupo a diretora coordenou e orientou sobre as datas mais apropriadas e a partir disto as professoras individualmente se colocavam dizendo se era possível ou não os horários e as datas ali apresentadas. Em alguns momentos, a decisão de alterar o horário dos encontros teria que passar pela diretora mesmo já tendo sido acordado pelas próprias professoras. Dois fatores deixam claro essa postura das professoras “deixar a diretora colocar a decisão final do horário e datas dos encontros”: primeiro como um momento de barganha para as professoras, pois os encontros ocorriam no horário de aula e elas estavam sendo dispensadas das atividades rotineira de trabalho por 1h (uma hora) ou mais, para desabafarem, relatarem, conversarem as suas vivências de sofrimento e prazer no trabalho e consequentemente deixavam a diretora assumir uma participação no encontro do grupo (decidir horários). O segundo fator diz respeito ao peso da responsabilidade de decidir o horário e datas somente entre elas, pois geraria mais atribuição de trabalho. Percebia-se que o momento da composição do grupo era catártico para as professoras, misturavam assuntos de diversas naturezas, falava-se tudo, das relações familiares, dos acontecimentos nos relacionamentos pessoais, dos filhos etc. despiam-se das preocupações de professoras para a conjugação do sujeito ali verificado.

As falas transitavam entre o cansaço da profissão à espontaneidade de falar, elogiar e rir entre elas sobre suas vidas pessoais. Toda essa vasão de expressões e pronúncias ocorriam na presença das outras profissionais que não participavam da pesquisa, pois os encontros de composição do grupo ocorreram na sala de professores, no horário do intervalo de aula com

todos os professores da escola. Durante os encontros da composição do grupo apenas uma professora não participou, pois trabalhava em outra escola. Dos sete professores que se enquadravam nos critérios de inclusão (cinco mulheres e dois homens) quatro destes, todas mulheres, aceitaram participar da pesquisa. Os professores que não aceitaram participar da pesquisa justificaram como principal motivo de não se engajarem, a falta de tempo diante das ocupações de trabalho. Por fim, ficou decidido e agendado 04 (quatro) encontros com o grupo e, posteriormente, mais um encontro de “feedback” (validação) com as professoras.

Paralelamente ao encontro com os/as professores/as da Escola 1, foi-se entrando em contato com a diretora e professores/as de outra Escola, que daqui por diante será denominada de “escola 2”. Nessa escola 2 foram realizadas 03 (três) visitas à instituição para apresentação da pesquisa aos/as professores/as dos horários diurno e noturno. Dos/as quatro/as professores/as (dois homens e duas mulheres) que se autodeclaravam negros apenas uma professora se dispôs a participar da pesquisa.

Em relação à participação da direção nas conversas com os professoras, da escola 2, foi percebido uma contribuição pertinente desta. A diretora apresentou problematizações significativas/relevantes sobre a temática, para que os professores, que ali estavam, se engajassem na pesquisa, como também o fez para os professores que eu não pude encontrar pessoalmente, inclusive para a professora dessa mesma escola 2, que participou da pesquisa. Só cheguei a conversar com ela pessoalmente, apesar de ter explicado por ligações telefônicas a temática da pesquisa e tirado dúvidas sobre o processo de grupo, 1h (uma hora) antes do primeiro encontro do grupo de professores.

Outra situação percebida em relação à direção/gestão/organização de trabalho/relações de trabalho da escola 2, em relação a escola 1, é que o diálogo é mais fluido e com menor posição de chefia entre direção e professores. Depois o ambiente escolar é menos agitado do que a escola 1, os professores comportam-se de forma menos tensa. Isto pode estar, e já aqui conjecturando, associado à outra forma de organização do trabalho que está ligado ao ensino com professores e alunos do ensino fundamental II.

Após estas visitas e reuniões, supracitadas, e com a concordância das professoras que atendiam aos critérios de inclusão na pesquisa, compôs-se o grupo com cinco (5) professoras negras. Com o grupo formado realizou-se uma reunião, no dia 31 de outubro de 2016, para a sistematização do cronograma do trabalho de campo. Na oportunidade confirmou-se a formação do grupo e foram firmadas as datas dos encontros do grupo.

Ficou acordado com as professoras participantes que os encontros seriam realizados nos meses de novembro e dezembro de 2016, sempre nas sextas-feiras para possibilitar a participação de todas na pesquisa e no final do expediente para que elas não perdessem muitas horas de trabalho e tivessem que repor horas aulas. Este acordo prévio funcionou apenas no primeiro encontro, pois o horário para a realização do encontro do grupo, firmado inicialmente às 16:30, 30 (trinta) minutos antes do final do horário de trabalho, ficava muito tarde para as professoras voltarem para casa. As professoras acordaram com a direção para que outros funcionários as substituíssem no horário de aula a partir de 15:00h, para que o grupo acontecesse neste horário. Deste modo, a direção, professores e funcionários se organizaram para que naqueles dias e horários os alunos das quatro professoras ficassem fazendo atividades esportivas com o professor de educação física, para que assim as professoras participassem dos encontros.

4.8.3 Encontros coletivos de discussão

Os encontros do grupo ocorreram na Escola 1. Foram realizadas cinco encontros em grupo, com duração entre uma hora (1h) à uma hora e meia (1h30min) no horário vespertino. Os encontros ocorreram na biblioteca da escola, lugar mais afastado do barulho e que possibilitaria menor interferência de outras pessoas. A cada encontro foram registrados os discursos e comentários que as professoras estabeleceram sobre sua atividade de trabalho atravessada pelo racismo na escola, por meio do diário de campo e de gravações.

O primeiro encontro ocorreu no dia 28/11/2016 com a participação de quatro das cinco integrantes do grupo em que se debateu sobre: o que é ser professora para as participantes do grupo, as maiores dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar e ainda de forma sutil sobre o racismo e seus impactos no mundo.

O segundo encontro ocorreu no dia 02/12/2016 com a participação de três das cinco professoras onde estas narraram suas atividades de trabalho, relações de trabalho, sobre planejamento escolar e suas dificuldades, a relação entre a direção escolar e as professoras, a sobrecarga de trabalho, o racismo nas relações intersubjetivas de trabalho e a diferenciação entre professores homens e mulheres na escola.

O terceiro encontro ocorreu no dia 09/12/2016 com a participação das cinco professoras em que se debateu sobre professores negros e o desdobramento destes no trabalho, reconhecimento do trabalho do professor negro, superação ou não do impacto do racismo no âmbito profissional. Neste encontro foram retomados pontos já comentados anteriormente como o planejamento escolar (assunto naturalmente retomado pelas professoras), vulnerabilidade do professor

em trabalhar em zona de risco (assunto este pertinente nas falas das professoras) e como elas convivem com tal insegurança física na escola.

O quarto encontro ocorreu no dia 16/12/2016 com a participação de todas as professoras retomando assuntos como impacto do racismo nas relações intersubjetivas de trabalho e o sofrimento causado por esse, sofrimento diante do racismo no trabalho e ajuda psicológica, superação do sofrimento provocado pelo racismo no ambiente de trabalho, prazer e sofrimento no trabalho e reconhecimento no ambiente de trabalho entre colegas e hierarquia.

No quinto encontro se realizou o processo de validação, quando foi feita uma discussão dos dados, que ocorreu no dia 18/05/2017. Este encontro durou cerca de duas horas e trinta minutos (2h30min) em que foram apresentados os resultados das análises dos últimos quatro encontros acerca da organização do trabalho, das condições de trabalho, das relações intersubjetivas de trabalho, e do enfrentamento do racismo nas relações de trabalho.

As discussões nos encontros coletivos ocorreram de forma participativa entre elas, e à medida que o assunto esvai-se do seu componente catártico (percebia-se a urgência de falar da maioria delas), era possível lançar mão de algumas questões do roteiro de condução do grupo. A partir daí as professoras começavam a expor sobre a profissão docente e sua prática.

Na sequência dos encontros de discussão coletiva o tempo foi crescendo, assim como aumentou a intensidade da demanda e as problematizações entre as professoras. Compreendemos que as professoras inicialmente não ficaram muito a vontade com nossa presença, mas no decorrer do processo percebemos que ocorreu uma “aprovação” de um membro estranho da convivência rotineira das professoras da escola 1, que já se conheciam e conviviam diariamente no trabalho. A confiança foi se construindo a cada encontro, o que permitiu que as professoras sentissem maior liberdade de apresentarem suas demandas pessoais com a organização do trabalho e a gestão.

Ao início de cada encontro era apresentada, por mim, as análises do encontro anterior para que elas opinassem, retificasse ou discordasse da análise. Na maioria das vezes, havia não só concordância das análises, mas, também, as próprias professoras acrescentavam alguns elementos que elas elaboraram durante a semana anterior ao encontro seguinte. Contribuindo para as discussões de cada encontro.

Na maior parte das vezes as professoras concordavam sobre as falas uma das outras, pois havia muitos pontos em comum, principalmente, em relação ao sofrimento no trabalho. As discordâncias, entre elas, aconteciam em menor dimensão, porém sempre uma ou outra professora se colocava de forma compreensiva diante da discordância (sem gerar ou impedir disputas entre elas), o que ajudava a manter a discussão.

A professora I.L e F.M por estarem mais próximas dos movimentos sócias e culturais (afrodescendente) apresentava uma articulação mais engajada com a temática racial, e se colocavam mais vezes que as outras, principalmente, no tocante a temática étnico-racial.

Durante os encontros do grupo de professoras, estas iam estabelecendo entre si um diálogo mútuo, desde tirar dúvidas umas com as outras a respeito das diferenças que encontravam em escola do ensino fundamental I e do ensino fundamental II (principalmente com a professoras I.L que naquele grupo era a única que dava aula no fundamental II), como também solicitavam entre elas a confirmação de algum assunto ou episódios comuns na profissão docente.

Todo o processo dos 05 (cinco) encontros aconteceu com a contribuição de cada uma delas, mesmo com as ausências de duas delas em dois desses encontros, não afetou a fluidez da discussão nem alterou a harmonia do grupo.

Tais encontros foram registrados por meio de gravações e diário de campo em que todas as falas das professoras foram analisadas sob a ótica da Psicodinâmica do Trabalho. Possibilitando através das análises do material de coletas de dados, apresentar, retomar e problematizar aspectos fundamentais no início de cada sessão, baseado nos encontros anteriores.

4.9 Procedimentos de análise dos dados

4.9.1 Encontro de discussão dos dados

Após cada encontro grupal a gravação era transcrita e feitas às devidas anotações no diário de campo. Este material era lido e analisado nos encontros com a orientação da pesquisa, em que se discutiam os registros gravados e as análises feitas das falas das professoras.

Os encontros de orientação aconteciam em diversos momentos da pesquisa, em que se realizou relatórios parciais, com novas questões ou questões não entendidas para se obter mais informações e elaborá-las posteriormente junto ao grupo de professoras.

Desse modo a orientação ressaltou outras questões e suscitou novas interpretações acerca das demandas produzidas pelo grupo de professoras.

4.9.2 Processo de validação

O processo de validação ocorreu no dia 18/05/2017 efetivando o quinto encontro do grupo de professoras que durou cerca de duas horas e trinta min (2h30min) em que foram apresentados os resultados das análises dos últimos quatro encontros acerca da organização do

trabalho, das condições de trabalho, das relações intersubjetivas de trabalho, e do enfrentamento do racismo nas relações de trabalho.

O relatório de validação foi apresentado através de slides (por data show), recurso este utilizado para facilitar a compreensão das professoras dos resultados da pesquisa. A análise dos resultados redundou num material vasto e com inúmeros aspectos que exigiu delicadeza na apresentação, para ajudar na assimilação do conteúdo pelas professoras e posterior problematização de tais resultados.

Cada resultado das análises foi apresentado e cuidadosamente debatido junto com as professoras para que em seguida ao fim da apresentação o espaço ficasse aberto para colocações, alterações discordâncias e/ou concordâncias do material apresentado. Nesse sentido algumas alterações foram realizadas no relatório final diante de novas colocações trazidas pelas professoras, principalmente no que se refere a feminização da profissão de professor do ensino básico e a divisão sexual do trabalho.

Outras problematizações positivas durante o processo de validação foram fomentadas pelas professoras; como por exemplo, o recurso metodológico da Psicodinâmica do Trabalho (pesquisa-ação e o processo de pesquisa em grupo) que trouxe ressignificação de vários aspectos no contexto de trabalho para as professoras.

Capítulo 5 - Resultados e Discussões - Psicodinâmica do Trabalho: Docência, Racismo e Relações Intersubjetiva de Trabalho

5.1 A profissão: ser professora

As professoras que participaram da pesquisa se dividiram em relação à explicação do que as levou a entrar nesta profissão de docente. Elas relataram em um dos encontros suas experiências com a profissão.

A professora F.I disse no encontro que ser professora é uma escolha profissional e não é vocação. Para ela esta profissão é um trabalho que lhe permite se realizar enquanto pessoa e exercer um ofício.

“Pra mim professora é uma profissão, na qual escolhi, na qual tenho que executar. Eu não tenho esse discurso que professor é vocação não. É uma profissão que escolhi pela qual tenho que fazer algo que tenha que ter um produto, no caso que é a aprendizagem dos alunos, então pra mim ser professora é uma profissão em primeiro momento na qual eu escolhi ser e fazer” (Enc.1, Profª F.I 1.0).

Na fala desta professora, abre-se uma discordância da ideia historicamente compartilhada de que ser professora do ensino fundamental, ensino para crianças, seja uma vocação designada à mulher, apontando para a necessidade de desmistificar a naturalização feminina para esses níveis de ensino.

Já a professora S.S coloca que ser professor é uma vocação, por ter vivenciado desde a infância o contato (através dos jogos infantis) com práticas que simulava situações da profissão.

“Pra mim é vocação por quê desde pequenininha eu já brincava de sala de aula (risos) e assim, é a única profissão que eu realmente me dediquei desde criança mesmo que é ser professora, e ficou até hoje” (Enc. 1 Profª. S.S1.0).

Esta professora coloca a vocação como uma construção social, algo que foi se construindo socialmente através de suas experiências de vida desde a infância. A fala demonstra a ideia de estar vocacionada ou mesmo destinada para ser professora.

A professora S.A concorda com a professora S.S, acreditando que foi uma profissão destinada para ela:

“Eu fugi muito da educação, mas o pessoal dizia... ‘ah têm cara de professora’ ... e eu dizia, ‘professora nada, de jeito nenhum’ ... Só que é como S.S disse: parece que a gente corre aos encontros e se apaixona, por que uma vizinha minha era professora, eu tinha

quinze anos, ela pedia ‘fica na minha sala para me ajudar’, eu disse ‘mulher vou nada’ ... e de repente me apaixonei” (Enc. 1 Profª. S.A 1.0).

A história desta professora também é demarcada por experiências e vivências que foram demarcando seu trajeto profissional. Embora não tivesse interesse no primeiro momento as situações da vida foram constituindo um caminho sem volta em torno do ser professora.

A professora I.L apresenta a mesma perspectiva, em relação a S.S e a S.A, sobre a profissão:

“Eu sou professora por que primeiro eu me apaixonei quando eu tinha cinco anos de idade que eu fui pra escola. Mas, quando eu conheci dona Maria [a professora da alfabetização], eu me apaixonei, quando ela me apresentou as letras, eu vi uma maravilha... não sei, até hoje... eu tinha cinco anos de idade, mas eu me lembro até hoje, eu fiquei emocionada quando eu descobri o ABC, aí eu disse dona Maria eu vou ser professora [...] ser professora, para mim, é uma vocação” (Prfª I.L).

A profissão para esta professora foi um destino traçado desde a infância. A escolha se deu pela paixão arrebatadora que a experiência com a aprendizagem lhe proporcionou.

Para a maioria das participantes da pesquisa a profissão docente é uma vocação e não por acaso estamos falando de mulheres. Historicamente ficou convencionada que trabalhar com crianças pequenas em creches, pré-escolas e ensino fundamental é uma ocupação destinada às mulheres, mas nem sempre reconhecida como uma profissão que demanda formação específica, condições de trabalho e remuneração digna.

Para Alves (2006) Na história das instituições de educação infantil, diversos elementos reforçam a naturalização da docência, decorrente da biologização da maternidade. Por um lado, a definição da guarda das crianças como objetivo fundamental, na perspectiva de uma educação assistencialista, estabelece como parâmetros de ação e promover os cuidados básicos de saúde, higiene e alimentação. Além de que para ser uma boa educadora inclui como principais características ser paciente, carinhosa, e maternal.

De outro modo, a função de substituta da família e da mãe atribuída a educação básica, estabeleceu uma polaridade entre a atuação da educadora e as funções maternas, distorcendo à mistura de papéis, como também elevando a ideia, socialmente compartilhada, de que mulheres estariam vocacionadas para tal atividade como educadoras nata, que sabe agir com bom senso e é guiada pelo coração em detrimento da formação profissional.

Tais aspectos (vocação x profissionalização, idealização x concreto do trabalho) ainda se encontram em processo de elaboração por parte das professoras, embora estas discordem sobre “o elemento” que as convoque à atuação e a permanência na docência, elas dispõem da vontade de contribuir com o seu trabalho através do processo ensino-aprendizagem.

5.2 O trabalhar docente

Em outros momentos dos encontros as professoras também relataram o real do trabalho da profissão. Para Dejours (2012) “o real no trabalho não é apenas o real no cumprimento de uma tarefa, ou seja, o que, pela experiência do corpo a corpo com a matéria e os objetos técnicos, faz-se conhecer pelo sujeito a partir de sua resistência e de seu domínio” (p.36). Segundo este autor, o “trabalhar é também experimentar a resistência do mundo social e, mais precisamente, das relações sociais na implantação da inteligência e da subjetividade. O real do trabalho não é apenas o mundo real objetivo, é ainda o real do mundo social” (2012, p.36).

Ao explicitar o trabalhar as professoras trouxeram a baila à atividade que aponta as variabilidades, constrangimentos, as cargas de trabalho e outros aspectos que dizem respeito às condições e organização do trabalho. Elas explicitaram vivências múltiplas que carregam afetos diversos, inclusive a frustração do “ser professora”. Principalmente, no tocante aos constrangimentos do trabalho e à sobrecarga, advinda tanto das cobranças internas da gestão, como cobranças externas da realidade social e comunitária dos alunos (a escassa convivência da família com a escola, por exemplo), que são diversificadas, refletindo na atual ampliação dos papéis do exercício profissional, como professor.

“É por que é assim, se o trabalho de professor fosse só ensinar, mas a gente acaba sendo psicólogo, assistente social e etc... então é uma ruma de coisa que a gente é, se a gente fizesse realmente o trabalho de ensinar... mas a gente faz trabalho de ensinar e educar, é por que educar quem educa são os pais, mas infelizmente a clientela que nós temos é agente que ensina e educa” (Enc 4, F.I 4.0).

“É muita cobrança e a pessoa não sabe cobrar, e vem com tudo... e já tem aqueles problemas dos pais dos alunos, dos alunos e vai acarretando doença.. E você vai vendo que é uma coisa cobrada sim! E que a gente vai cansando” (Enc 4, F.M 4.0).

Para as participantes da pesquisa, a falta de interesse dos alunos de estudar é expressa por sentimento de impotência e um questionamento da sua competência profissional enquanto professor, mesmo reconhecendo que isto tem implicações sociais e políticas mais amplas que prejudicam na aprendizagem do aluno.

“Minha aluna disse mesmos assim: “professora a gente gosta de vim pra escola”, mas estudar não gosta, por que foi uma vez lá na escola, é digamos assim o único espaço do bairro de socialização, é lá onde eles conhecem... eu tô lá desde dois mil e quatro... então é lá que eles se conhecem... Só tem aquele espaço de socialização...” (Prfª I.L).

“É um ambiente mais limpo... é mais agradável têm um lugar pra comer, assim eu percebo isso muito... eles gostam da escola, só não gostam de estudar, tanto que eles não têm

o hábito de estudar, por que aí a gente vai lá... a questão social [...] aí chega dá uma tristeza” (Prfª F.I).

“à questão social pesa demais...”(S.A).

As falas das professoras não apenas ilustram a complexidade do trabalho docente como dão visibilidade aos desafios cotidianos enfrentados pelos professores. Deste modo sentem-se incapazes por não conseguirem atrair as crianças como desejariam. Estes constrangimentos do trabalho desestabilizam o saber-fazer, que têm origem na ausência de recursos materiais e de condições de trabalho, acúmulo de exigências que levam à sobrecarga, tornando a prática profissional distante dos ideais pedagógicos assimilados durante o período de formação. Estes são fatores que recai diretamente sobre a ação docente, provocando tensões em sua prática cotidiana (Oliveira & Alves, 2005).

Outro elemento, recorrente, que provoca sentimento de desvalorização para as professoras são os baixos salários. Para elas estão associados à falta de reconhecimento social da profissão, e que isso provoca um impacto considerável em manter-se motivado e engajado para enfrentar as adversidades da rotina escolar. A professora S.A enfatiza, ainda, que a prática docente tomou o caráter de amortecedor dos problemas da escola.

“É como F.I falou, o professor tem que ser valorizada e se valorizar dentro da profissão, por que professor é aquele saco de pancada, que se tudo que dá errado quem foi?! Foi a professora... foi o professor... Eu acho que é uma profissão digna e que construir valores não é fácil, por que aqui você tá com um mundo de crianças de todas as raças, de todos os preconceitos, é desafiador dentro da educação pública hoje ser professora, não é fácil, pois o salário é muito baixo de professor...” (Enc. S.A 1.0/1).

“...eu passei vinte um anos da minha vida ensinando três horários, não era só por que eu precisava, por que a gente precisa... por que se não precisasse agente ensinava só um horário e ganhava bem nesse horário... mas também por necessidade... vinte um anos que eu passei trabalhando três horários, aí chega!” (Prfª S.S)

Para Vasconcelos e Rosas (2014) os salários considerados insuficientes provocam sobrecarga de trabalho tendo em vista que exigem múltiplas jornadas de trabalho. Essa sobrecarga é agravada por aspectos como: obrigatoriedade da reposição de aula, número excessivo de alunos em sala de aula e demandas de novas tarefas não tratadas antecipadamente com os professores.

Apesar dos sentimentos de impotência relatada pelas professoras, estas acreditam esperançosas, que a escola de forma coletiva (servidores e gestores) podem, com sua organização interna, contribuir para melhorar as condições de aprendizagem dos alunos, mesmo diante da diversidade de questões e de constrangimentos do trabalho que confrontam o seu saber-fazer.

O trabalhar na educação sofre influência das questões relacionadas a perspectiva de gênero. O modo como mulheres e homens faz o seu trabalho se dar conforme o que é definido socialmente. As professoras, durante as sessões do grupo de pesquisa, relatam situações que demonstram diferenças de gênero no trabalho. Elas disseram que os homens da escola são mais respeitados, privilegiados e tratados com maior cordialidade em detrimento das professoras mulheres.

Esta questão de gênero ressurgiu durante o processo de validação quando as professoras retratam que determinadas regras para os homens são flexibilizadas, como o abrandamento dos horários conferidos aos professores homens. Além do mais, elas relatam uma clara exaltação da presença masculina na escola. Este modo diferenciado de tratamento com os homens causa incômodo no ambiente de trabalho, reflete um sentimento de injustiça diante desta proteção e gera um desconforto nas professoras.

“Hoje mesmo quando “fulano” chegou, que é o professor de educação física, aonde ele chegava a sala gritava...assim a figura masculina já impõe, por ele está no dia a dia só com mulheres... na outra escola que eu trabalho, eu já vejo que quando chega um homem todo mundo “ahhhh”... eu vejo por parte de algumas pessoas serem mais maleáveis com os homens do que com as mulheres [...] E o professor de educação física quando chega parece que chegou o Deus, assim eu vejo e sinto que o tratamento com a gente é diferente.... e a gente até em reunião se juntou... algumas mulheres da escola, para entender por que com a gente não havia um tratamento assim?!” (Prfª F.M)

“Não é só o diretor, são outras pessoas também que trata os professores melhor... em relação as tarefas por exemplo, o professor lá de educação física ele vai a hora que ele quer, ele diz assim “amanhã não posso” e ninguém questiona... tem uma criatura lá dos serviços gerais que hoje mesmo estava reclamando “mas eu faço isso, eu limpo isso, não sei o que e fulano não faz nada, fulano só vai para o computador fazer desenho pra os meninos.” Por que não é a função dele, essa função é da secretária, então eu acho assim, a gente lá vê a diferenciação por parte de mulher e homem lá [...]só tem o professor de capoeira e educação física aqui nessa escola, mas eu vejo que eles tem mais regalias, até a questão de falar bom dia pra gente que é mulher é de um jeito e pra eles é de outro, pra eles vai café, pra gente tem que tomar café no horário do intervalo.” (Prfª. F.M)

“...por que assim se for um homem é mais fácil de negociar os horários, a gente vê isso mas não leva muito em conta, em consideração e não briga por isso... mas de vez em quando a gente faz esse comentário “se a gente tivesse alguma coisa entre as pernas” ...e assim.... professor homem faltou por que tava doente, então não tem problema [para a direção], mas se for a gente que falta tem que trazer atestado.” (Prfª I.L)

“e se o professor falta ele pode repor outro dia, mas e for a gente falta tem que dizer qual vai ser o dia, qual vai ser a hora...” (Prfª S.S)

Ao retomar essa questão, no encontro de validação dos dados, elas apontam para a diferença quantitativa entre professoras mulheres e professores homens na educação básica, destacando que a grande maioria das professoras mulheres estão no ensino infantil e fundamental e que raramente há professores homens e mesmo os que ali se encontram desempenham atividades que requerem força física (professores de educação, serviços gerais...).

Tal aspecto salienta socialmente a diferença entre homens e mulheres na educação básica e às desvantagens enfrentadas pelas mulheres, além de apontarem as dificuldades que enfrentam para conseguirem a colaboração ou a responsabilização dos professores homens com o trabalho conjunto. Diante desse contexto, as professoras se posicionam frente às diferenças postas, problematizando-as entre si e com a hierarquia escolar, através da denúncia dos privilégios concedidos aos professores homens.

“Geralmente a educação básica é mais mulher, os homens que tão trabalhando são do serviços gerais, vigilantes, tem professor de capoeira, tem o professor de educação física, tão em espaços diferentes das mulheres nas escolas de educação básica... Além da diferença de tratamento entre professor homem e professora mulher, os homens são muito protegidos pelas gestoras. O professor de Educação Física, por exemplo, não avisa quando vai faltar e acaba prejudicando o andamento do trabalho de todas as professoras, ele falta muito e os alunos dele acaba ficando sob nossa responsabilidade. Aí fui na coordenação falar sobre essa situação, por que as outras professoras estava tudo se queixando disso, e estavam com receio de falar [para a direção]. Então fui lá e falei por que já estava demais, essa situação”. (Pr^a F.M)

Através das falas das professoras, como através de toda uma conjuntura histórica e social, pode-se compreender as diferenças entre homens e mulheres no espaço escolar da educação básica, pois estas são percebidas como naturais a este espaço, enquanto o professor homem (diante da exaltação social da virilidade masculina) é visto como um elemento extraordinário nestes locais.

A educação básica ao longo do tempo tem se configurado como um espaço em que a divisão sexual do trabalho encontra-se bem definida, pois através dela é percebido que as funções desempenhadas pelas professoras constitui-se pela lógica da feminização do trabalho, estando frequentemente remetido aos cuidados estereotipados relacionados as funções do lar.

Segundo Hirata (2002) A divisão sexual do trabalho é pensada como um fator da divisão social do trabalho, e nela a noção opressão/dominação está estreitamente contida, sendo acompanhada de uma hierarquia nítida no panorama das relações sexuadas de poder. Desse modo a divisão sexual do trabalho existe em todas as sociedades variando vigorosamente de acordo com

o tempo e o espaço, e esta é sempre estruturada por um princípio hierárquico em que o trabalho masculino tem sempre um valor superior ao feminino.

Em se tratando de feminização da educação básica Vianna (2013) apresenta que a respeito da docência no Ensino fundamental, o processo de feminização do magistério começou a ser enxergado como um aspecto relacionados às relações de gênero testemunhadas nas ações coletivas, organizadas ou não por mulheres.

Tal encadeamento, para Vianna (2013) exprime a divisão sexual do trabalho e o engendramento de um esquema binário que fixava o masculino e o feminino como categorias excluídas e que norteava à história de professoras e professores e às suas práticas escolares, revelando às dificuldades de estabelecimento de um espaço público democrático nas políticas públicas de educação e dentro da instituição escolar. Essas vigorosamente constituídas por uma cultura androcêntrica, pela ótica da relação entre feminização do magistério, rebaixamento salarial, péssimas condições de trabalho, e estratificação sexual da carreira docente, mas também sob a ótica da relação entre produção e reprodução de estereótipos de gênero nas políticas e relações escolares.

A autora ainda acrescenta que a chamada feminização do magistério configura-se ao longo do tempo como um fenômeno internacional pautado por mudanças nas relações econômicas e patriarcais que caracterizam a exata definição de magistério (Vianna, 2013).

As professoras participantes dos encontros questionam-se sobre o que podem fazer ou sobre como motivar-se coletivamente para reverter as dificuldades que afetam as suas atividades. Se alguma coisa não está correspondendo a sua experiência de ensinar elas se questionam sobre o saber-fazer de ser professora.

“...eu digo que a escola deveria ter um trabalho voltado para despertar isso nos alunos... eu não sei como ainda, mas acho que a gente [juntos] deveria bater muito nisso!” (Prfª S.A)

“Muitas vezes você fica nessa angústia né, eu conversando com as professoras mesmo na escola e elas dizem assim “eu fico pensando onde é que eu estou errando?”. Por que sempre dá essa sensação de que a gente tá errando, que a gente não tá fazendo bem feito. E elas dizem “meu Deus onde é que eu estou errando?” e eu digo: “eu já me fiz essa mesma pergunta”, mas agora eu não me pergunto onde eu estou errando, eu me pergunto, como é que eu posso interferir e seu e tenho alguma chance de interferir eu faço...” (Enc. 4 I.L 4.0)

Fica evidente que elas se questionam, mas fica claro que elas são ativas no trabalho. Tal engajamento subjetivo está configurado na vontade das professoras de dar continuidade ao seu trabalho buscando diferentes métodos para lidar com as diversas vulnerabilidades a sua volta

como as condições precárias de trabalho, alunos fragilizados pelas condições socioeconômicas, e uma comunidade constantemente ameaçada pela violência.

“Aqui é conhecido como pelourinho e é muito violento...Foi um lugar que eu cheguei com preconceito... então hoje em dia o preconceito caiu. Eu adoro trabalhar com eles, a gente até troca a metodologia de lidar com os alunos, sempre com “meu bem bom dia”, as vezes eles passam direto e eu digo “bom dia boa tarde, tá me vendo não?! Quer dizer você tem que trocar o método pra ver se você insere eles pela educação, orientação de valores pra eles... são crianças sedentas de educação, de valores...” (Prf^a F.M).

Tal fala mostra a vontade de contribuir, o desejo de criar coisas novas, de inventar caminhos para mudar a situação da escola. Portanto, um engajamento cotidiano da subjetividade das professoras na atividade.

A mobilização subjetiva faz parte da própria concepção de trabalho, emerge diante dos constrangimentos da organização do trabalho e por isso, demonstra investimento do corpo, cognitivo e afetivo. É o modo de o trabalhador se engajar no trabalho, empregar e expandir sua subjetividade, fazer uso da sua inteligência prática e do coletivo de trabalho, para transformar sofrimento em prazer (Mendes & Duarte, 2013).

Nesse encontro, as professoras do grupo da pesquisa, apresentam suas diversas histórias de vidas, seja de fórum íntimo ou profissional, estas expõem suas experiências de vida e suas dificuldades pessoais para lidar com o racismo, relatam à situação de pobreza econômica e de vínculo social que vivenciaram na infância associada a dificuldade de frequentar a escola. Para as professoras há momentos, ora de identificação, ora de distanciamento com seus alunos. Primeiro por terem vivenciado situação de vulnerabilidades semelhantes a estes, e segundo por atualmente às suas maiores dificuldades profissionais seria justamente conseguir lidar com as múltiplas demandas “trazida” pelos alunos para o contexto escolar, geradoras de sobrecarga, como retratado acima.

Porém, diante dos diversos constrangimento de trabalho as professoras sinalizam através das suas falas que mantem-se engajadas subjetivamente, baseada em uma racionalidade subjetiva particular, se comprometendo com os alunos e escola, dando vida ao trabalho, deixando sua marca. Portanto, o sentimento de impotência é resignificado pelas professoras na própria atividade, sendo ativas, se engajando, vivendo as situações de trabalho de forma individual e coletiva.

5.3 Cooperação

A cooperação, do ponto de vista sociológico, é um modo de integração social e que pode ser compreendida como uma atuação organizada em que sujeitos se unem de maneira formal ou informal, para atingir um objetivo em comum (Ghizoni, 2013 em Vieira, Mendes & Merlo, 2013).

Para Dejours (2011b, p.80) a cooperação trata da “vontade das pessoas de trabalharem juntas e de superarem coletivamente as contradições que surgem da própria natureza ou essência da organização do trabalho”. Portanto, a forma de gestão de uma instituição demarca como os trabalhadores podem ou não criar situações de trabalho que viabilizem o trabalho coletivo, a partir do modo como organização o seu trabalho.

As professoras em geral, tanto da Escola 1 quanto da Escola 2, apresentam críticas à gestão através de queixas em relação a pouca programação por parte da gestão escolar em articular reuniões, como também o diálogo deficiente com os professores.

“Sobre a gestão, eu acho que o que deixa a desejar aqui é a questão de reuniões, cumprir o calendário de reuniões com os pais sabe?! Que as vezes se tenta, se fazer, e não cumpre. [...]A direção ter um bate papo com os professores, como é que está a sua turma, como é que tão?! Então esse ano deixou muito a desejar essa questão pedagógica. [...]tive uns conflitosinhos um pouquinho assim com a vice diretora e enquanto supervisora da escola por questionar o planejamento escolar.” (Prfa S.S)

“Falta a comunicação mesmo, o diálogo da direção com os professores. Eu digo gente lembrem que eu sô tô na escola de oito em oito dias... já teve vez de eu chegar na escola e não ter aula e eu voltar sem saber que não ia ter aula... já falei várias vezes no planejamento do ano passado, por que desse ano eu não quis participar por que não me acrescenta, eu não vou para um lugar que não me acrescenta..” (Prfa I.L)

A professora, na fala abaixo, traz um relato de experiências tanto atuais como passadas sobre o distanciamento entre gestor e professores, gestores e alunos e a dificuldade de manter até mesmo um contato mais direto com a gestão escolar.

“Já trabalhei com gestoras que você tinha que ficar se segurando até o máximo pra poder chegar perto delas, por causa da questão...de tá o gestor ali e ser aquela pessoa [difícil de ter acesso] ... e ser a última pessoa pra você falar. [...]têm escola que alunos não passa nem pela porta da direção por que “não diretor” diretor é aquela pessoa que é aquele feitor...” (Prfa F.M)

Para Santos e Castro (2012) O gestor é um sujeito-chave no modo de organização do trabalho pedagógico em que o gestor possibilite a ativa participação de todos, profissionais e comunidade escolar como um todo, na constituição de um ambiente escolar democrático. O tra-

balho coletivo e a autonomia são práticas indispensáveis à gestão, cabendo ao diretor, como organizador do trabalho escolar, propor, escutar, engajar os profissionais na defesa de uma educação de qualidade, como também mediar a formação dos professores (e profissionais da educação) e articular ações para a concretização das metas que a escola deseja alcançar.

As professoras participantes da pesquisa, relata que sua prática profissional é vivenciada, principalmente, em atividades individuais em sala de aula. Elas consideram que a forma como as tarefas estão organizadas na escola tendem a gerar um cotidiano de trabalho mais isolado e individual. Como colocou uma das professoras que participaram dos encontros: “dos duzentos dias letivos do ano, um quinto é um trabalho coletivo o resto é individual” (Prf^a F.I). Neste sentido, a cooperação se expresse em outros momentos do trabalhar na escola: nas reuniões entre os colegas, conversas na sala de professor, ou na hora da merenda.

“No público [escola pública] o trabalho é meio individual, então quando eu saí da escola particular eu senti de imediato que na esfera pública cada um puxava pro seu lado [individualistas][...] Então quando F.I diz assim “realmente depois que eu fecho a minha porta”, S.S fecha a dela, eu ‘posso fazer um trabalho maravilhoso, mas que fica dentro da sala, que a gente não tem a oportunidade de expor (Prf^a S.A).

A fala desta professora explicita um aspecto da escola que vem sendo abandonado ou desincentivado, que são os espaços de discussão coletiva sobre o trabalho. Vem ocorrendo uma restrição das reuniões pedagógicas para discutir o trabalhar e não o trabalho. Toma corpo a realização de reuniões para cobrar o cumprimento das metas da secretaria de educação, do engajamento individual dos professores em suas tarefas, da cobrança para que busquem melhorar seu desempenho. Tem se disseminado uma forma de gestão do trabalho que premia a escola e o docente, individualmente, por atingimento de metas durante o ano. Portanto, a professora explicita a falta deste espaço de discussão para discutir a atividade, o que cada uma vem fazendo em sua sala de aula. Quando a professora diz “posso fazer um trabalho maravilhoso, mas que fica dentro da sala, que a gente não tem a oportunidade de expor”, ela ressentida deste espaço para repassar o que vem fazendo de singular com seus alunos. Ela quer coletivizar o seu fazer. Por trás da queixa desta professora está a intenção de saber os que as outras colegas estão fazendo. Assim, ela clama por espaços de discussão coletiva, ela quer cooperar. Essa questão (ou modelo de exercício da prática profissional em sala de aula) sinaliza algumas perdas para as professoras, que é o aprendizado mútuo entre elas e a perda de ter o trabalho admirado e reconhecido pelos pares, visto que ele (o trabalho/a atividade) se efetiva na maior parte do tempo quando estas estão “sozinhas” com os seus alunos.

A utilização desta política de gestão nas escolas pode levar a competição, a pouca exposição das suas atividades para outros professores ou para a escola, a falta de relação de cooperação como tem sido apontado pelas mesmas e a falta de reconhecimento. No tocante, especificamente, a cooperação entre os pares, as professoras percebem que a falta de engajamento se aprofunda, pois, ao mesmo tempo em que, nos níveis de ensinos infantil e fundamental é necessária uma maior colaboração entre os professores, é nesse mesmo contexto que o auxílio entre os pares não se efetiva. Voltaremos à questão do reconhecimento mais a frente.

Outro aspecto da política educacional que vem produzindo situações de isolamento entre as professoras, como também em queixas de sobrecarga, é a “política de multiplicação de vagas” no ensino fundamental. A fala de F.M. retrata bem o aumento da demanda de trabalho em face do grande número de alunos.

“Na creche, as professoras tinham que me acompanhar na dinâmica da aula, já que são crianças muito pequenas e eu só estava na escola uma vez por semana. Além de ser muitas crianças, crianças, que estava correndo, criança que queria beber água... então eu tinha que me virar em mil, pois as professoras não queriam me ajudar... tinha muita indisposição em ajudar” (Prf^a F.M).

Para Almeida, Neves e Santos (2010) a maior parte dos investimentos do governo estão destinados à garantia do aumento do número de alunos e da evasão escolar, mas, são reduzidos os investimentos direcionados às condições de trabalho.

As professoras nos encontros expressam que as falhas na cooperação entre as professoras referem-se, principalmente, aos aspectos organizacionais da escola. Neste sentido, elas requisitam constantemente um maior apoio da direção escolar e da gestão educacional (secretaria de educação). As professoras sentem-se lesadas diante das difíceis condições de trabalho que se evidenciam, nos constrangimentos que enfrentam na realização da sua atividade, gerados pela falta de suporte na escuta de suas necessidades materiais e subjetivas do trabalho. Tais deficiências relacionadas a colaboração acabam por contribuir para uma responsabilização direta do professor para com os alunos, evidenciando queixas relacionadas à sobrecarga também denunciadas através das lacunas na comunicação no cotidiano escolar.

“O professor, precisa de uma equipe na escola, uma equipe que trabalhe, que mostre trabalho pra ajudar a gente o professor, a gente tá precisando disso aí... [...] do que realmente necessita o professor [entender suas urgências]. Perceber as atividades que o professor necessita naquele momento, as dificuldades que ele está tendo e tentar não só a equipe da escola [ajudar], mas todo o corpo da escola do vigia até o secretário, secretaria da escola, todos envolvidos. Infelizmente na maioria do tempo não acontece isso nas escola... não é

só o professor, o planejamento não é só com o professor. Há um evento na escola, por que só o professor tem que tomar a frente daquele evento?! E o resto do pessoal num faz parte da escola?!” (PRF^a S.S)

Outro aspecto que remete à questão organizacional da escola, é que os espaços de discussão são mais de cobranças de resultados do que de discussão efetiva da atividade e de trocas em tornos da gestão que cada um faz do seu trabalho, podendo implicar no trabalho coletivo. Neste sentido, falta espaços para discutir a atividade - laboratório fundamental para a elaboração de regras de trabalho.

“Então deveria ser como [reuniões e o planejamento escolar]... todos participassem, ouvissem a voz do outro pra escutar o que o outro tem a dizer, muitas vezes é só assim eu escuto o que eu quero. Um exemplo... uma pessoa fala alguma coisa, corta-se a afala e pronto. [...] em um momento, assim, que a gente se sentisse gente, né.” (PRF^a S.A)

As professoras além de apontarem os diversos constrangimentos para a realização de suas atividades perante à organização de trabalho – relacionadas a gestão escolar, elas também reivindicam a participação (colaboração) dos pais junto à educação escolar dos filhos, visto que tal impasse, repercute na qualidade das atividades realizadas junto aos alunos. Percebe-se que são variadas as variabilidades do trabalho das professoras e uma delas é a participação dos pais na gestão da educação de seus filhos, pois os pais podem ser elementos agregadores ao fazer do professor.

“A gente encontra muita dificuldade na questão de até chamar um pai pra conversar e eles não querem e a gente manda recado e tal, eu vejo no geral que há uma resistência [dos pais] [...]se os pais ficasse acompanhando... muitos dos problemas que a gente tinha na escola já diminuía, acho que cinquenta por cento, por que o outro é estrutural[da gestão escolar], a gente já tinha um “q” a mais... ah a gente não tem tal recurso mas a gente pode fazer isso, fazer aquilo... por que a turma colabora... a gente pode fazer uma aula extra classe que a turma colabora, mas aqui têm turmas que não colabora, se você quiser fazer uma aula extra classe você vai ter dor de cabeça.[não encontram suporte organizacional]”. (PRF^a F.M)

Segundo Cavalcante (1998) A escola é beneficiada pela colaboração com os pais dos alunos. O comprometimento dos pais na escola mostra aos alunos que o aprendizado formal e o bom desempenho escolar são significativos, resultando em um ambiente escolar positivo, conduzindo ao aprendizado. Além disto, os pais ao se implicarem com as questões do universo escolar, os conflitos da escola com os familiares tendem a diminuir, melhorando o ambiente escolar.

5.3.1 O planejamento escolar e as implicações na cooperação do trabalho

Neste tópico algumas das falas das professoras, estão diretamente envolvidas com o espaço público de discussão, principalmente ao apresentarem o quanto dos seus constrangimentos no trabalho perpassam pela ausência de um espaço formal de veiculação da fala, da palavra.

As questões ligadas ao cotidiano do trabalho precisam ser desvendadas, em um espaço em que estas se sintam confortáveis para problematizar e elaborar demandas relacionadas ao trabalho, um espaço que a palavra circule livremente e sem que haja represálias, regatando a solidariedade e cooperação entre os trabalhadores e que permite avançar rumo à mobilização coletiva e à construção de saúde mental no trabalho (Dejours, 2011d).

Ao conciliarem todas as falhas relacionadas a cooperação as professoras consideram que tais fissuras é reflexo principalmente das lacunas do planejamento escolar, que são pouco frequentes e quando acontecem não são pautadas nas reais necessidades das professoras, pois para elas o planejamento é o principal meio de ajustar os desequilíbrios de funções e a sobrecarga no trabalho.

Logo para as professoras o planejamento escolar é o ponto determinante para se construir um trabalho que a cooperação prevaleça diante dos constrangimentos da organização do trabalho.

“Sobre o planejamento...no meu caso, que é o fundamental dois, não sei para as meninas né, seria fundamental um planejamento onde houvesse uma comunicação entre as disciplinas né, onde nós pudéssemos por exemplo, a orientadora.... “Vocês vão trabalhar regras, por que esses meninos tão muito sem regras” eu disse “ótimo”, mas aí eu senti a necessidade de falar em regras não só como conceito moral, mas de falar disso em cada disciplina, como funciona a regra pra matemática, no português, na filosofia...” [de forma que integre todas as disciplinas]. (Prfª.I.L)

“Na verdade o tempo do planejamento é muito restrito e geralmente nunca é uma atividade interdisciplinar, a proposta que I.L disse, nunca é envolvendo todas as disciplinas, e não têm uma equipe presente de fato nas salas de aula.[todos os funcionários] Então sempre deixa a desejar os planejamentos. [...] O planejamento se resumi a isso, se faz o planejamento, duas horas é pra... vamos rezar, vamos fazer umas brincadeiras, aquelas coisas repetidas que eu não aguento mais. Todas as vezes é a mesma coisa e “passa simbora”. [...] Aí passa duas horas, aí depois começa a planejar, aí vai se embora a aula... pronto vamos pra casa e não deu tempo, e assim fica, todos são desse jeito, a maioria é desse jeito” (Prfª F.I)

“ Eu acho assim, enquanto escola, enquanto grupo, enquanto equipe escolar eu acho que planejamento é essencial né, nem que seja uma vez no mês, mas têm que ter, não ir deixando passando como foi esse ano não sabe?! Deixou passar. Agente não sabia se trabalhava [o que seria a tarefa prescrita]... eu não por que já tenho trinta anos de rede a gente se vira, mas tem prestador de serviço novato esse ano aqui né, pessoas que precisam de um apoio, entendeu?! Até de trabalhar com aquela criança que você não conhece, eu não que já tô quatro anos aqui, mais ou menos já conheço a clientela, mas eu não penso só em mim, eu

penso na equipe como um todo, e aí... eu vejo só essa realidade... dificulta um pouco sim sabe [...]a questão é de me ajudar na minha prática profissional enquanto sala de aula, é que essa questão deixa muito a desejar.” (Prfª S.S)

As professoras por trabalharem em mais de uma instituição acabam por fazerem comparações entre as escolas, e percebem que quando o planejamento participativo acontece efetivamente, as relações de trabalho melhoram e a cooperação funciona. Através das reuniões de planejamento, teriam o espaço aberto para compartilhar e problematizar suas atividades de trabalho e também suas relações intersubjetivas de trabalho.

“Eu tenho trinta anos na rede, eu já vi planejamento em várias escolas acontecerem e realmente todo mundo falar a mesma língua, entendeu?! A ter a discussão, os debate com interação, com os professores das turmas... “como está a sua turma? seus alunos? tão precisando de que?” E ter material pra ajudar o professor, uma equipe na escola, realmente uma equipe que trabalhe, mostre trabalho pra ajudar a gente o professor”. (Prfª S.S)

Tais falas lança um olhar importante para o planejamento escolar como um espaço significativo de deliberação entre os pares, por fim um espaço público de discussão.

O planejamento escolar finda por fortalecer o senso de solidariedade (cooperação) entre os professores e os funcionários da escola em geral, pois elas acreditam que o planejamento pode ser unificado e dividido e vice versa. Em alguns momentos o planejamento pode tratar de assuntos mais específicos voltados para o grupo de professores e em outros momentos com todos os funcionários, para que a realidade escolar de cada um seja manifestada e acolhida de forma empática por todos, refletindo no equilíbrio das tarefas, na assimilação de diferentes ideias e soluções para os problemas da escola e conseqüentemente repercutindo na diminuição da sobrecarga.

“Eu quero contar uma experiência de um planejamento participativo, coletivo que dá resultado... foi um planejamento geral com todos participando da escola...todos participavam do vigia até o secretário da escola [...] E assim eu vivi essa experiência e foi uma experiência muito boa, por que depois a escola andou... caminhou. Depois de seis anos o IDEB da escola vinha só abaixando e depois desse período foi dois anos e meio a escola teve o IDEB da meta do governo federal... diretor ia pra sala de aula quando necessitava, dirigia, participava dos eventos.... “Qual as habilidades que o professor tem” ?!, “tocar violão, cantar” Ou trazer alguém pra fazer um evento diferente na escola.... Então como F.M falou, todos da escola tinha sua função e existia a hierarquia, mas não deixou de cada um saber das suas atribuições e isso é um trabalho coletivo, então eu achei uma experiência muito boa e essa experiência foi quando eu fui gestora da escola...” (PRFª S.S)

Segundo Dejours (2011b) a cooperação assenta-se na mobilização livre da vontade das pessoas trabalharem juntas e de vencerem coletivamente as contradições que manifesta-se da própria natureza da organização do trabalho.

A cooperação demanda relações subjetivas de confiança entre os trabalhadores, requisitando destes uma luta permanente, pois a confiança tanto nos níveis hierárquicos como entre os pares é instável ou inexistente. É nas questões éticas que se baseia a confiança, estrutura-se na visibilidade dos acordos singulares para fazer frente às contradições da organização prescrita do trabalho (Dejours e Molinier, 2011)

Desse modo é perceptível que as relações de confiança entre as professoras é frágil, pois enfrentam uma constante desmobilização do engajamento coletivo, advinda principalmente das queixas sobre o planejamento escolar, uma vez que este funciona como um espaço de deliberação e também de conhecimento sobre a forma como as professoras respeitam as regras de trabalho. O planejamento escolar ao possibilitar um momento importante de deliberações, contribui para ajustar os constrangimentos da tarefa como também a sobrecarga de trabalho vivenciada pelas professoras.

Para Dejours (1999) o espaço público de discussão é um lugar de debate entre os trabalhadores, legitimado e validado pelo coletivo, em que estes possam problematizar elaborar questões relacionadas ao trabalho de forma confortável, possibilitando que a palavra circule livremente. É um espaço que recupera os vínculos afetivos, a solidariedade e a cooperação.

Logo com a inexistência do planejamento escolar (outras formas de organização coletiva na escola), ou a forma desregulada como ele se apresenta para as professoras reflete na construção da confiança entre os profissionais. Impede, também, a visibilidade das práticas no trabalho real, dificultando a cooperação em todos os seus níveis: horizontal (entre os professores), vertical (entre a direção e os professores) e transversal (entre os professores e os pais dos alunos).

Para Vasconcellos (2002), o planejamento deve ser entendido como um dispositivo que possibilite intervir em uma situação real para transformá-la. Sendo destinado ao planejamento à função de direcionar o trabalho de forma consciente e engajada capaz de organizar e proporcionar mudanças.

Dessa forma o gestor escolar, através do planejamento escolar e de outras formas de organização coletiva, deve contribuir/ajudar na organização das tarefas individuais e coletivas dos professores, coordenando o espaço para que as subjetividades individuais se harmonize e consigam cooperar.

Nesse sentido Dejours (2016) esclarece a importância do gestor (manager) para os trabalhadores e para a organização de trabalho, ao compreender que o manager tem como uma de suas

funções ajudar seus subordinados, requisitando desse que tenha um intenso conhecimento do trabalho vivo de seus subordinados. Colaborando na organização das inteligências individuais, através do processo de coordenação, garantindo o espaço de deliberação entre os membros da equipe e mantendo a confiança graças a sua capacidade em escutar seus subordinados, não apenas individualmente, mas, sobretudo, na presença da equipe toda defendendo as decisões tomadas por suas equipes e acertadas em deliberação coletiva.

Logo o gestor têm um papel fundamental na manutenção dos espaços de deliberação onde os trabalhadores possam discutir a atividade de trabalho e onde cada um coloque as suas opiniões confrontando-as sobre as regras de trabalho, que devem ser compartilhadas.

Segundo Gomes (2011) para os professores realizarem com confiança seu trabalho necessitam do planejamento ou outros espaços de discussão, pois é através destes que se torna possível obter uma pré- visão básica da ação a ser desempenhada. Desta forma, proporcionando um processo de reflexão sobre o seu ensino, garantindo não só o aperfeiçoamento profissional como o desvendamento do planejamento escolar como um cenário significativo para a motivação no trabalho.

Um elemento novo que surgiu no e com o processo de validação da pesquisa – junto às professoras – se refere como a cooperação está associada com o vínculo de contrato institucional, ou seja, nas diferenciações entre o professor contratado de forma temporária e o professor efetivo. As professoras contratadas de forma temporárias percebem o tratamento diferenciado em termos de cordialidade e de apoio nas atividades cotidianas. Esta situação, segundo elas, leva a elementos dificultadores no estabelecimento das relações interpessoais, mesmo adotando posturas de enfrentamento diante das disparidades de tratamento e da possível falta de competência. Logo o vínculo de contrato institucional interfere nas relações de trabalho e, portanto, na cooperação ou em sua falta.

“A cooperação também é dificultada às vezes no tratamento diferente entre o professor efetivo e o professor contratado, mas eu não ligo... eu me posiciono quando vou apresentar à evolução dos meus alunos, mostro como todo o processo vem acontecendo [demonstrando o saber –fazer e sua competência]. São alunos especiais quando eu peguei eles só liam sílabas e já estão lendo palavras simples. Então logos eles se calam quando veem a evolução do aluno” (Prfª F.M).

Nesse sentido essa disparidade de tratamento pode refletir na confiança que pode ser abalada entre os pares, ou o coletivo de trabalho, pois as desconfianças acabam por corroer os vínculos afetivos e o engajamento entre os colegas e pôr fim a cooperação no trabalho.

Segundo Lourenção (2008) as dificuldades sofridas pelo professor temporário estão ligadas a perda de autonomia, a diferenciação interna, ainda que exerça o mesmo trabalho, encontrando assim a dificuldade de intervenção (problematização) na medida em que subsiste uma fragilidade no contrato, afrouxando os laços de confiança e compromisso. O vínculo empregatício como elemento de precarização do trabalho é, portanto, um componente de destruição do coletivo de trabalho, da solidariedade.

5.4 Regras de trabalho

Para a Psicodinâmica do trabalho, as regras de trabalho não são prescritas, são produzidas, organizadas e estabelecidas no dia a dia pelo coletivo de trabalho, que são um grupo ou equipe que se institui em comunidade concebida pelas regras de ofício (de trabalho).

Logo a cooperação anuncia/desvenda como as regras de trabalho estão articuladas na prática diária, pois a convivência estabelecida no dia a dia é fundamental para compreender a face oculta do trabalho, aquilo que não foi ensinado, mas que é compreendido como legítimo pelo coletivo. Principalmente através do compartilhamento do sentido comum das experiências no espaço de discussão ali colocado.

Na pesquisa pôde-se verificar que as regras de trabalho são evidenciadas nas falas das experiências de convivência entre as professoras, quando identificam e demandam opiniões que traduzem o viver junto. Opiniões, posicionamentos ou comportamentos que estão ancorados e elaborados no dia a dia do professor, através da experiência comum.

Algumas falas evidenciam simultaneamente não só a convivialidade no trabalho (como regra social), entre os pares, como também as estratégias de defesa coletiva. No intervalo das aulas ao brincarem e ou falarem das suas curiosidades sobre certos temas ou a rejeição à outros, demonstram a potência do espaço de deliberação –enquanto espaços informais de convivência – e sincronicamente revelam estratégias defensivas através da evitação do sofrimento, ao rechaçar certos assuntos, principalmente relacionados aos alunos.

“Por isso que eu vou lancha na cozinha, por que lá o papo é light, chega na sala dos professores é só aluno, aluno que dá trabalho, aluno isso, aluno aquilo. (Prfª F.M)

“Na hora do intervalo aí a gente fica na sala dos professores conversando e geralmente a pauta é aluno, que eu já tava querendo mudar... aí chega na hora do intervalo aí eu digo “gente pelo amor de Deus” aí graças a Deus se tocaram esse ano... [não falar sobre as questões que envolvem os alunos]”. (Prfª L.I)

A fala abaixo, indica um aspecto importante que deve ser ressaltado, em que, até mesmo a gestão da escola participa desta estratégia de defesa coletiva, aumentando o tempo do intervalo das professoras.

“A gente tem a hora do babado... Teve até um momento assim que a gente estava brincando e a psicóloga se incomodou. Aí eu disse “mulher não se incomode, por que é o nosso momento, por que cada um aqui tem vinte e cinco alunos e esse é o nosso momento... é o intervalo da gente... então a gente vai falar da nossa vida íntima e rir, brincar e desestressar pois a gente volta nova... Tanto que a gente nomeou esse momento do horário do babado... No instante a psicóloga, não só ela mas a coordenação entendeu que aquele momento é um momento da gente ficar à vontade, tanto que a direção acrescentou cinco minutos a mais no intervalo para só nesses cinco minutos passar alguma informe, reservando os vinte minutos do intervalo para a gente ficar conversando entre nós, ou seja eles perceberam, depois que eu falei, que aquele é um momento para a gente se desestressar mesmo” (Pr^{fa} F.M).

A relação ética, como regra de trabalho, denuncia situações do que não é justo fazer nas relações de trabalho, retratando os compromissos firmados sobre as maneiras de trabalhar. As falas subsequente das professoras, salientam a riqueza do espaço informal de conversas – “a hora do babado” – e elas defendem este espaço: que deve ser livre de interferência da gestão ou de qualquer elemento do trabalho formal. É um espaço para falar de coisas de cada um, assim, constituindo-se as regras de trabalho. É o espaço informal que Dejours defende que deve ter no trabalho.

“Eu acho que o intervalo não é o momento de passar informe, de questionar o professor em relação ao trabalho pedagógico, eu não concordo com isso não, de jeito nenhum... por que é o intervalo da gente, e vinte minutinhos num instante passa” (Pr^{fa} S.S).

“Geralmente as gestores fazem isso... a gente tá lá comendo, conversando... aí “vocês parem de conversar, vocês estão igual as crianças”... caramba, é o nosso único horário que a gente tem de conversar, dizer alguma coisa para o colega, comer... aí tem que para tá ouvindo informes entende?!” (Pr^{fa} L.I).

Segundo Dejours (2011e) A elaboração de regras de trabalho, organizadas pelo coletivo de trabalho, tem um alcance que vai para além de processos de ordem técnica, pois estas definem e estabelecem todas as relações de trabalhadores de uma equipe. Nelas são considerados todos os fundamentos que dizem respeito à solidariedade, ao respeito entre os sujeitos, aos valores do trabalho, ao lugar da vida privada no trabalho, à personalidade e a história singular de um ou outro.

Molinier (2013) aponta para quatro diferentes formas de construção das regras do trabalho ou quatro expressão da mesma regra de ofício que são: as regras sociais que possibilita a organização entre os indivíduos garantindo o espaço de convivialidade que fortalece a coesão

das equipes e a construção e manutenção da cooperação; as regras técnicas estruturam as atividades e maneira de executá-las em que se previne atitudes de precipitação priorizando tempo de observar e planejar o serviço; as regras lingüísticas organizam as regras prática da linguagem constituindo os modos de intercompreensão dentro do coletivo e, por fim, as regras éticas que designa os valores e as normas de referência sendo esta primordial para conduzir o sentido que desejamos causar à vida.

Algumas dessas regras, ou as formas que ela assume como as regras sociais (convivialidade) e as regras éticas foram constatadas nas falas das professoras quando narradas à rotina de trabalho, à compreensão da realização de um trabalho justo entre si, assim como o compromisso, que entendem que deva ser firmado entre elas de respeito e solidariedade.

Para que a solidariedade, o respeito entre os colegas de trabalho e a cooperação se efetive é necessário uma concordância com as regras do trabalho comuns ao conjunto de agentes sendo indispensável oferecer condições que possibilite a essas regras conflagrarem a uma efetividade social, que só é possível através da visibilidade das diferentes maneiras de trabalhar (Dejours, 2011e).

Tal visibilidade do trabalho, entre as professoras, acaba sendo comprometidas pelo isolamento vivenciado no trabalho (cada um na sua sala), as falhas na cooperação e a ausência de espaço de discussão. As regras no trabalho acabam sendo construída em ocasiões informais como a hora do cafezinho, na cozinha, ou na hora do intervalo, momentos que são por vezes interrompidos pela “voz” das prescrições através dos informes frequentes da direção escolar.

É diante disso que o espaço de discussão (construído no/atraves da pesquisa) é constantemente compreendido como um lugar para desabafar as angústias e o sofrimento provocado pelas relações intersubjetivas do trabalho, diante do cerceamento da liberdade de realizar mudanças e do viver junto, ou da construção do saber viver juntos.

5.5 Mobilização subjetiva

Para Dejours (2011f) a mobilização subjetiva é compreendida como um processo intersubjetivo que se apresenta pelo engajamento de toda a subjetividade do trabalhador e pelo espaço público de discussões sobre o trabalho. Logo, é indispensável a dinâmica contribuição-retribuição simbólica que implica o reconhecimento do fazer do trabalhador pelos pares e pela hierarquia. A mobilização subjetiva autoriza a transformação do sofrimento a partir de uma operação simbólica, que é, o resgate do sentido do trabalho. Esse sentido depende de um outro: do coletivo de trabalho.

Para a Psicodinâmica do Trabalho, a mobilização subjetiva é compreendida como mecanismo intersubjetivo que configura-se pelo engajamento de toda a subjetividade do trabalhador e pelo espaço público de discussão sobre o trabalho. Para tanto, é necessário o reconhecimento (contribuição-retribuição simbólica) do fazer do trabalhador pelos pares e pela hierarquia (Mendes e Araujo, 2012).

Diante disso é possível compreender que o reconhecimento estruturante da identidade no trabalho (que se dá principalmente mediante interação professor-aluno) contribui para o engajamento da subjetividade das professoras no trabalho (mobilização subjetiva).

“...quando a gestão delega responsabilidade, ele [o professor] também vai se sentir útil, vai se sentir uma pessoa valorizada [...] professor, a equipe de apoio, diretor, a gente via todo mundo como educador, naquela instituição [escola que trabalhava anteriormente]. Eu achava bonito por que todo mundo se sentia educador, participante da educação” (Prf^a F.M)

Logo, o componente cooperação é uma das dimensões da mobilização subjetiva. É fruto da convergência das contribuições dos trabalhadores e surge das relações de interdependência entre eles, fazendo a integração das diferenças e articulação das habilidades específicas de cada um, possibilitando a minimização de erros e maximização do desempenho coletivo, e que tal engajamento no trabalho viabiliza a dinâmica do reconhecimento (Mendes & Duarte, 2013).

“Eu mesmo fico pensando se eu fosse dá aula numa escola que tivesse tudo, eu não ia saber não (risos). Por que eu já tô tão acostumada a lidar com essas situações de “farta”, da fartura, que “farta” tudo... que seu eu fosse pra um lugar que tivesse uma estrutura, tudo perfeito, eu acho que eu ia ficar assim “o que é que eu vou fazer aqui?!” (Prf^a L.I).

A fala da professora, acima referida, não só remete a cooperação como importância para a mobilização subjetiva, como descortina as variabilidades do trabalho e como lidar com elas, explicitando claramente que talvez em uma escola toda estruturada não conseguisse trabalhar. Logo, isso expressa o nível de mobilização subjetiva que uma escola como esta exige.

Para Mendes e Araújo (2012), o processo de mobilização subjetiva engrandece a relação entre trabalho e constituição da identidade. A organização do trabalho ao favorecer espaço para que a mobilização aconteça, o Desejo e o Sujeito conseguem se engajar no trabalho e se reconhecerem e serem reconhecidos como sujeitos singulares, e que sem estes o trabalho não teria vida.

5.6 Sofrimento criativo

O sofrimento faz parte de toda atividade humana e que ele toma conotações diferentes dependendo como o trabalho é organizado e exercido e que pode tomar uma via patogênica ou criativa. Para Dejours (2011f) o sofrimento se torna criativo quando o sujeito consegue subvertê-lo, diante dos constrangimentos organizacionais, em prazer; utilizando-se da inteligência da ação para agregar a sua contribuição à organização do trabalho.

Assim, diante de todas problemáticas apontadas pelas professoras estas resistem ao sofrimento através de iniciativas individuais e coletivas de trabalho possibilitando transformá-lo em prazer. As reuniões coletivas com os pais dos alunos foi uma alternativa para lidar com a frustração diante da falta de interesse dos pais para com a aprendizagem dos filhos, resultando em um pequeno avanço nas expectativas de transformação do contexto escolar para as professoras, e que as mantiveram mobilizadas a continuar gerindo mudanças para o bem estar da escola.

“Os pais dos alunos é um problema, mas até que no final do ano a gente teve plantão pedagógico e a minha turma que têm vinte e quatro alunos e só faltou um... já foi um avanço né, pelo menos ele veio saber como é que a criança tá né, então pra mim isso foi bom... foi proveitoso eles aparecerem pelo menos no final do ano pra saber pelo menos o que tá acontecendo...” (Prfª S.S)

As iniciativas coletivas ajudaram-nas a se colocarem de forma mais ativa nas situações de “falta” (materiais, etc.), assim como no confronto com a realidade (real do trabalho) em que nem tudo que foi planejado ocorreu plenamente, seja ao ministrarem aulas ou na execução do planejamento coletivo de eventos escolares.

“Teve uma professora que, ela teve que mudar o plano de aula dela por conta de falta de material de recuso mesmo da escola. Aí onde entra onde a gente tem que se virar como professor, ser o mágico que na hora a gente têm que pegar uma atividade feedback, né tem que ter lá na cartola... do mesmo jeito é a educação especial, a gente planeja uma coisa e tem dias que eles não querem e a gente não pode forçar...” (Prfª F.M)

“No meu caso, por exemplo as vezes, preparo a aula aí nessa turma eu consigo dá aula, que eu tenho três sétimos anos, aí numa sala eu consigo, legal, perfeita a aula, aí vou pra outra o mesmo objetivo a mesma coisa, e desanda, é assim vida de professor é assim uma hora você acerta outra hora você emperra, você acha que tá o máximo e não está [...] Como resolver, isso?... aí a gente reflete, trabalha junto com os alunos [como melhorar as aulas] e assim poucos... a gente vai se transformando” (Prfª L.I)

Em situações de experiências individualizadas, uma das professoras, transforma uma situação de sofrimento em trabalho criativo, convocando assim os outros profissionais a colaborarem com aquela experiência de trabalho, mesmo após rejeições e críticas como aponta a seguir a fala da professora:

“Eu trabalhei em escola particular e lá a resistência é maior... a gente via o preconceito mesmo. Aí eu sei que culminou a escola fez um trabalho com todos sobre a questão do preconceito, então eu sei que culminou em uma roda de capoeira, todos os alunos e professores fizeram parte da roda de capoeira... nesse dia eu tive que me desdobrar...”. (Profª F.M)

No próprio encontro do grupo de professoras, as falas sempre apontam para a necessidade de transformar e reverter às dificuldades e sofrimento em algo que dê significado/sentido a sua atividade profissional. É um constante apelo de luta e resistência, pois nenhuma delas teve situações de vida confortável, pois tudo que conquistaram foi pautada na superação do racismo, da pobreza e da desigualdade. Naquele espaço de fala coletiva apresentou-se a necessidade de dizer sobre a não desistência, sobre estarem sendo desafiadas e precisarem revestir-se de força e criatividade para mudar o que fosse possível.

Para Dejours (2011f) o indivíduo consegue transformar o sofrimento em prazer através da inteligência da prática, que é astuciosa, criativa e construída a partir da experiência. Firmada nas sensações, que conduz o sujeito para a solução de um problema. Antecede a simbolização, pois contém uma dimensão corporal, que é localizada nos efeitos da ação, possuindo como suporte a economia do esforço.

Logo o sofrimento, também, para as professoras pode atuar como propulsor de mudanças, ao experimentarem o fracasso, se colocam na busca de uma solução, na tentativa de aliviar o sofrimento. Que é potencializado quando estas encontram apoio/cooperação e o reconhecimento do trabalho realizado.

5.6.1 Engenhosidades: formas criativas do fazer

A inteligência prática ou méis é considerada por diversos autores uma forma de ajustar criativamente à prescrição ao real do trabalho, no sentido de dar conta dos imprevistos superando os limites da organização do trabalho.

Os aspectos que promovem a mobilização subjetiva das professoras estão integrados à astúcia ou engenhosidade destas que diante dos desafios da “falta” (aspecto recorrente na fala das professoras) sinaliza o real do trabalho se manifestando, o fracasso se imprimido na realidade

diária das professoras. E para lidar com as situações inusitadas do trabalho elas utilizam desta inteligência/engenhosidade para dar conta do sofrimento provocado pelo fracasso.

Os relatos de situações imprevistas estão contidos em várias circunstâncias, como, por exemplo, mudar/innovar o plano de aula para realizar a atividade diante da falta de material ou devido à indisposição dos alunos. É percebido, nas falas que se seguem, situações de mobilizações coletivas em face de questões pertencentes às demandas dos alunos e fruto das variabilidades do trabalho de ser professora.

“...a gente mesmo que é professor, a gente precisa também de um socorro “me ajuda, como é que eu posso fazer?!” e quando não têm [material escolar] a gente têm que se virar, e a gente se vira entre si, quem tá ali a gente pede uma ajuda, uma força, aí onde entra onde a gente tem que se virar como professor [...] hoje mesmo foi a maior luta pra F. colocar a becazinha do ABC, mas a gente conseguiu com jeitinho ali, é esse molejo que têm que ter né... o professor têm que ser meio mágico, não dá certo uma coisa vamos inventar outra com o recurso que têm né?!” (Pr^{fa} F.M).

Ou mesmo organizar uma assistência ou auxílio, que não fazem parte das suas incumbências profissionais, diante da vulnerabilidade psicossocial dos alunos:

“Teve um dia que o aluno dela chegou aqui dizendo que estava com fome, por que não tinha nada para comer e ela [a professora do grupo de pesquisa F.I] ficou revoltada dizendo para mim “tô revoltada F.M” ... a gente tem tudo em casa e a gente não dá valor!” E a gente [as professoras] chegou e resolveu o problema dele, fomos na cozinha e a me-rendeira forneceu o lanche... são coisas que acontece na escola” (Pr^{fa}. F.M).

De acordo com Dejours (2007), essa astúcia (engenhosidade), está relacionada por um lado à criação e integração do novo ao que já é conhecido ou faz parte da rotina; por outro lado, requer conhecimento e intimidade com a realidade do trabalho. Tal inteligência depende da aplicação da experiência no sentido de criação de algo novo, diferente do que está prescrito.

As professoras são confrontadas a todo instante com diversificadas demandas no âmbito escolar, que por meio da inventividade - diante da experiência com o real do trabalho - contribuem atendendo às necessidades exigidas pela organização do trabalho. Porém, diante do somatório das inúmeras adversidades no trabalho: ausência de cooperação sistemática (horizontal e vertical), desgaste psíquico provocado pelo confronto com o preconceito racial, excesso de demandas sociais, além de toda uma rede de relações precarizada de vínculos afetivos, acabam por conduzi-las à sobrecarga de trabalho, colocando em xeque a inteligência prática empregada no trabalho.

5.7 Sofrimento patogênico e sobrecarga no trabalho

Como considerado por Dejours (1992) o sofrimento ele é intrínseco ao trabalho, visto que há um conflito centrado entre a organização do trabalho e às demandas subjetiva do trabalhador. Em alguns dos estudos da psicodinâmica do trabalho (*A loucura do Trabalho* (Dejours, 1992), outras questões fundamentais desvendam a existência do sofrimento no trabalho, que corresponde à distância entre o prescrito e o real no trabalho. Então o sofrimento constitui o trabalho, pois o real se apresenta ao sujeito através do inesperado, do imprevisto e do fracasso.

Na análise da categoria sofrimento, este é apresentado pelas professoras tanto no seu aspecto criativo como no seu aspecto patogênico, expressando tanto o sofrimento relacionado às relações intersubjetivas de trabalho, como será analisada na categoria “Racismo e Sofrimento”, nas adversidades que demarcam sua rotina de trabalho, como também na subversão do sofrimento em prazer a partir da inteligência prática.

Para Dejours (2007) de acordo com os processos psicodinâmicos desenvolvidos no trabalhar, o sofrimento pode direcionar-se para diversos destinos: um deles é a engenhosidade, momento em que o sofrimento se torna criativo, possibilitando a construção de soluções para os problemas. Nesse panorama o sofrimento pode mobilizar transformações na busca de soluções, beneficiando a organização do trabalho e contribuindo similarmente para a realização pessoal. De outro modo, o sofrimento pode se tornar patogênico, quando o sujeito não encontra oportunidade de negociação entre a organização de trabalho e os seus conteúdos subjetivos, ficando impossibilitado de exercer sua capacidade criadora, persistindo a vivência do fracasso, que ao prolongar-se, pode comprometer a saúde (projeto).

Algumas dificuldades apresentadas pelas professoras são apresentadas como demonstração de sofrimento patogênico (diante da vivência prolongada de fracasso, que desencadeia o adoecimento), diante das vivências prolongadas de fracasso que as cercam. São complexidades que estão para além dos muros da escola, das suas competências profissionais e das suas motivações, circundando o heterogêneo e multifacetado mundo social.

As professoras enfrentam diversas situações de trabalho que geram sofrimento: a indisciplina e o comportamento violento dos alunos, a frequente ausência dos pais e/ou familiares na participação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos. No contexto social do trabalho as professoras ainda lidam com relações desajustadas dos familiares dos alunos (drogadição) e com uma comunidade escolar localizada em uma região considerada de “risco”.

“Eu tava discutindo com uma colega minha que trabalha comigo sobre a questão dos valores no contexto escolar. E a gente encontra muita dificuldade na questão de até chamar um pai pra conversar, e eles não querem, e a gente manda recado e tal... Eu vejo no geral que há uma resistência, têm horas que a diretora obriga “não... você venha, se você não vier com seu pai você não entra”. E aí o pai vem saber né, aí quando chega aqui faz um descaso, a gente conversa “olha ele não quer nada com nada” e o pai fica desatado... por que a questão dos valores já vem dos pais... se os pais ficassem acompanhando...” (PRF^a F.M)

“São as dores do ofício, quando você se vê numa sala de aula, com alunos considerado de risco, você sente que uma andorinha só não faz verão, que precisaria de muito mais amparo, entende?! Precisaria de muitos olhares para aquela mesma situação, aí nesse instante você se sente impotente, você se sente mal, eu mesma me sinto... E ao mesmo tempo que causa essa dor... embora hoje eu não sofra muito, por que eu entendo, por que não é só o problema da educação, é o problema de família, é o problema de violência, são muitas situações que fazem com que aquele ser humano [o aluno] seja daquele jeito, aí você compreendendo um pouco mais a realidade aí você sofre menos... (PRF^a L.I)

“A dificuldade também é a indisciplina, que também pesa muito na questão da aprendizagem, aqui a gente tá numa área de risco então o professor também tá sofrendo a insegurança que acho que todo mundo sofre... e aqui comigo graças a Deus não aconteceu nada... mas entre eles a violência é muito grande.” (Prf^a S.S)

As questões apresentadas acima pelas professoras fazem parte de um cenário que afeta todo contingente docente, que é a questão da violência. Trabalhar em um contexto em que as vulnerabilidades sociais são evidentes e que não são próprias do processo de ensino-aprendizagem repercute no fazer cotidiano das professoras. Ter que na atividade assumir funções de cunho social torna o trabalhar uma sobrecarga, principalmente em nível psíquico, portanto, penoso; atingindo duramente as professoras, através da potencialização do sofrimento no trabalho.

“O trabalho também agride, por que é um trabalho muito... cobrado e cansativo, que exige de mais do emocional, por que o trabalho do professor está associado a outras esferas da construção de um ser, tá a família, tá o meio social e aí tudo isso fadiga, em determinado período do tempo, como agora nesse momento, eu acho que não tenha aquele professor que ensine por prazer, que não queira está em casa (rs), por que a gente tá fadigado de tantos problemas que tem, então a gente tá sobrecarregada, em cima da gente vem muita coisa, muitos problemas, problemas dos alunos, problemas de pais, os problemas dos avós... é coo se fosse um jogo de dominó, um vai caindo e cai na escola, todos os reflexos cai na escola, e a escola cai em cima dos professores” (F.I)

Para Martins et al. (2013) as cargas psíquicas que são geradoras de sofrimento psíquico estão diretamente relacionadas à organização da jornada de trabalho: as constantes situações de emergência, ao nível de responsabilidade na resolução dessas situações, as cadências/ritmos de trabalho, à possibilidade de falar com a equipe de trabalho, de dar opiniões, de tomar iniciativas

e decisões, à repetitividade das tarefas. A saúde das trabalhadoras ainda pode sofrer danos devido a periculosidade do trabalho, sendo constituída por elementos do processo de trabalho.

A carga de trabalho relacionada ao excesso de pautas na escola provoca uma relação incoerente entre o discurso que exige atenção com o processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, a falta de tempo para se ocupar de inúmeras questões (Mariz e Nunes, 2013, como citado em Freitas, 2013).

A sobrecarga vivenciada pelas professoras é pertencente à sobrecarga de demanda ante as exigências sociais, as internas à organização e as de ordem relacional no trabalho, dificultando a articulação entre os professores.

Além das questões de caráter social (excesso de demandas sociais), a sobrecarga está também diretamente implicada nas questões que se refere à cooperação e ao espaço público de discussão (planejamento escolar) sendo sentida pelas professoras principalmente no final do ano letivo em que o excesso de atividades se aprofundam: provas para corrigir, relatórios para fazer, dar conta de salas numerosas além de um ambiente tensionado pela ansiedade de conseguir finalizar uma infinidade de afazeres.

“Por exemplo... a questão é burocrática da caderneta, o professor tá perdido por que não sabe como registrar, se vai registrar tal dia se não vai... aí deixa tudo pro final do ano aí fica o professor sobrecarregado [principalmente os novatos], de certa forma prejudica [a eles]”. (Prfª S.S)

As professoras ainda se deparam com o excesso de alunos nas salas de aula. Cada vez mais tem crescido a demanda de matrícula no setor público, aumentando assim as turmas e o número de alunos. Esta situação requer um desdobramento da ação da professora em sala de aula.

“...dos vinte e cinco [alunos] que eu tenho [sobre a sala numerosa], como é que você pode passar quatro horas com uma criança de nove, dez anos de idade e a criança não quer fazer nada?! E o professor tem que ter um jeito, uma coisa pra obrigar [o aluno a aprender] ... Mas no final da aula ele tem que ter feito alguma coisa” (PRFª S.S).

O excesso de demandas vivenciado em sala de aula pode provocar danos à saúde das professoras.

“Esteve (Apud. Nóvoa, 1995, p. 95) descreve o que chama de mal-estar docente como o conjunto de reações dos professores, como grupo profissional que se desajusta frente à mudança social. Destaca fatores de primeira ordem, que incidem diretamente sobre a ação do professor na sala de aula (imposições administrativas, isolamento etc.), provocando emoções negativas, e de segunda ordem, as condições ambientais do contexto onde exerce a docência (falta de tempo, material adequado, excesso de alunos, condições salariais precárias), com ação direta sobre a motivação e desempenho na função” (Hagemeyer, 2004, p. 71).

Outros fatores que influenciam a sobrecarga são as cobranças desregradadas dos pais dos alunos e da direção, além de ter que assumir tarefas de professor não diretamente relacionadas com a profissão. As professoras falam da falta de apoio para situações cotidianas de trabalho.

“É como as meninas [as professoras do grupo de pesquisa] dizem, é muita cobrança para o professor. É quem acontece [realmente colabora] na escola ou quem bota pra funcionar, mas e outros vão ficar fazendo o que?!, as vezes a gente tá com um problema e procura correr pra alguém e não mas dizem [a direção]: “vá falar com fulano, vá falar com...” podendo solucionar o problema... uma coisa tão simples” (Prfª F.M).

A família, agentes tradicionais de socialização, ao renunciar às responsabilidades que exerciam outrora no âmbito educativo, requisitando às instituições escolares que assumam este papel, implica em uma obscurecimento entre o que é de incumbência da escola e/ou da família, resultando diretamente nas atividades excedentes que os professores tem que administrar no contexto escolar (Vasconcelos e Rosas, 2014 como citado em Mendes, Bottega & Castro, 2014).

A violência e insegurança fazem parte da vivencia cotidiana das professoras. Elas convivem com situações que são potencialmente geradoras de sobrecarga e risco real para a saúde física e mental:

“...inclusive há mães que trazem problemas de fora para a escola, é sério aqui sabe. Pra gente é difícil demais se expor dessa forma. Aqui já teve caso de professor com sessenta e poucos anos separar briga de alunos e rompeu o tendão do braço e até hoje ela tá com problemas no braço, já gastou mais de doze mil reais e aí foi que no outro ano ela se aposentou, pra você ter ideia como é a situação daqui [...] entre eles a violência é muito grande...” (PRFª S.S)

Perante estas situações as professoras apresentam sensação de frustração repetidamente, pois se veem responsáveis não só pela aprendizagem dos alunos, mas de tudo que os envolve: suas demandas sociais, subjetiva e familiar. Somando-se o fato de que o contexto escolar não contribui para equalizar as responsabilidades institucionais, deixando as professoras a cargo da quase totalidade das situações/tarefas que envolvem os alunos.

“A acolhida dos alunos na entrada [no portão] que a gente acaba ficando sozinho mesmo [não é responsabilidade apenas do professor] ... é por que a responsabilidade fica somente em cima da gente, o aluno não é só do professor não, é da escola, é de todos escola e não é só nesse setor não, tipo no dia da criança contribuir [todos], dia do não sei o que...é só o professor...” (Prfª S.S)

Percebe-se que as inúmeras dificuldades da atividade pedagógica se expressa no excesso das diversas demandas sociais apresentadas pelos alunos associadas às outras atividades desempenhadas pelas professoras, que também são fontes de desgaste e desprazer relacionadas à organização de trabalho e a gestão escolar. São adversidades relativas à organização de trabalho relacionadas a baixa frequência de planejamento escolar; aos aspectos físicos da escola como a má estrutura física das salas de aulas; à gestão do trabalho referentes às cobranças diárias de desempenho profissional por parte da direção, interferindo de forma desfavorável à prática pedagógica das professoras, gerando intensa sobrecarga de trabalho.

“Às vezes a gente encontra algumas dificuldades em termos de estrutura física da escola, falta de carteira, as carteiras de braço que são ruins para as crianças de oito anos [...] a organização da sala de aula também tenho um pouco de dificuldade. Hoje mesmo se você for na minha sala de aula você vai ver o quadro como está [desorganizado], que é impossível o professor escrever no quadro como está, por que infelizmente o turno da noite funciona na mesma sala e acho que pra mim é uma dificuldade.” (PRF^a S.S)

“Tive uns conflitosinhos com a vice diretora. Por ser supervisora da escola e fui questionar o planejamento... as vezes quando eu quero falar e perguntar e tal eu pergunto, mas as vezes eu sou meio incompreendida sabe?! Com questões de cobrar alguma coisa [o planejamento] que não tá acontecendo, entendeu? Então as vezes eu sou um pouco incompreendida, que eu levo a fama de reclamar, que pra mim não é uma reclamação é um questionamento é um pedido que eu estava fazendo naquele momento que eu achava que estava deixando de acontecer [o planejamento], e que pra mim era importante, e infelizmente fui incompreendida...”(PRF^a S.S)

É uma cobrança diária [da direção], se a criança faz determinada coisa a culpa é do professor é por que você não olhou por que o menino foi naquele banheiro, por que o menino não faz atividade então essas coisas causam sofrimento pra gente né, do dia a dia... então tem horas que você para pra pensar... “realmente meu Deus o que é que eu tô fazendo ali?!”” (PRF^a F.M)

Diante da sobrecarga de trabalho as professoras apresentam sentimento de impotência, angústia e medo de não conseguir “dar conta” das atividades provocando um constante desgaste emocional. Esses sentimentos negativos provocam nas professoras respostas que podem ter consequências danosas para sua saúde, como realizar boicote do próprio trabalho, através de um questionamento excessivo sobre sua competência e desprezo pelas habilidades profissionais construídas.

“Muitas vezes você fica nessa angústia né, eu já professoras mesmo na escola e elas dizem assim “eu fico pensando onde é que eu estou errando?”, por que sempre dá essa sensação de que a gente tá errando, que a gente não tá fazendo bem feito [...] tem muitas coisas que

você acaba desistindo de fazer por que você vê que vai causar um tumulto e aí fica complicado...” (PRF^a I.L)

“O trabalho também agride, por que é um trabalho muito... cobrado e cansativo, que exige de mais do emocional, por que o trabalho do professor está associado a outras esferas da construção de um ser, tá a família, tá o meio social e aí tudo isso fadiga, em determinado período do tempo, como agora nesse momento, eu acho que não tenha aquele professor que ensine por prazer, que não queira está em casa (rs), por que a gente tá fadigado de tantos problemas que tem , então a gente sobrecarrega, em cima da gente vem muita coisa, muitos problemas, problemas dos alunos, problemas de pais, os problemas dos avós... é como se fosse um jogo de dominó, um vai caindo e cai na escola, todos os reflexos cai na escola, e a escola cai em cima dos professores” (PRF^a F.I)

Segundo Hagemeyer (2013) para que o professor continue desejando o espaço de trabalho e valorizando as suas competências profissionais é vital que o professor se perceba participantes do processo de mudança educativa, e não basta somente adquirir novos conhecimentos sobre concepções, métodos e técnicas didáticas. O conhecimento do desejo do professor parece mostrar com mais verdade o que se precisa mudar ou permanecer e este é fundado em uma trajetória profissional. A experiência dos professores de cooperação informal e espontânea poderá esva-ziar-se, no entanto, ao se sujeitar ao demasiado controle administrativo que furta o verdadeiro curso de sua atuação.

As consequências da sobrecarga estão diretamente relacionada à saúde física e emocional das professoras que se veem adoecendo ao longo do tempo, tal percepção se dá em dois sentidos: o que de fato acontecem com elas e o que elas veem acontecendo com as outras colegas. Primeiro percebem-se fadigadas, cansadas, estressadas em desânimo constante e, por último, escutam uma infinidade de queixas das colegas (dores de cabeça quase cotidianamente, dores na coluna, humor deprimido, sono em demasia e etc.).

“...é tanto que se você fizer uma pesquisa agora no fim do ano, você vai ver a quantidade de professores doentes, é absurda. É um com dor na coluna, com dor de cabeça que não passa, é uma gripe de repente...é um sono eterno. Você sobrecarregada, você trabalha demais, sai do trabalho mas tem prova pra corrigir, tem muita coisa pra fazer, sua imunidade vai acabando né...e você vê a quantidade de professores doentes, e quando você tem um ambiente saudável na escola, até que vai, mas quando o ambiente é carregado fica pior. É muita cobrança e a pessoa não sabe cobrar, e vem com tudo... e já tem aqueles problemas dos pais dos alunos, dos alunos e vai acarretando na doença, e você vai vendo que é uma coisa cobrada sim, que a gente vai cansando.” (PRF^a F.M)

Tal excesso de demanda é geradora de consequências relacionadas à saúde das professoras (oriundas da ausência de cooperação, da falta de planejamento e da sobrecarga de trabalho) que sinaliza à presença do processo de sofrimento patogênico nas situações de trabalho destas e

sua ressonância na saúde mental e física das professoras. Como é sinalizado na fala, a baixo fala de uma das professoras:

“Estresse... eu mesmo já fui parar no hospital por causa de estresse por causa do trabalho, eu tinha pegado seis turmas complicadas de dez turmas, então quando chegava a hora de ir dá aula me dava uma angústia enorme, e isso foi durante um ano inteiro... eu sei que fiquei com a pressão alta e fui para no trauma [hospital]. Aí o médico me examinou e me perguntou se eu estava passando por alguma situação estressante, sei que na hora eu nem associei com a escola, foi quando ele me perguntou com o que eu trabalhava e aí eu disse sou professora. E ele disse “então tá explicado, a senhora tá com estresse”. (Prf^a I.L)

Segundo Martins (2011, p. 108), pressões cada vez mais rígidas (advindas da sobrecarga no trabalho) produz no sujeito, a frustração, o medo e a impotência. Manifesta-se no fracasso da preservação de relações de confiança e solidariedade, empobrecendo a qualidade dos recursos defensivos construídos coletivamente. Estando presente o sofrimento patogênico que ataca a capacidade de pensar, de sentir, de sonhar e de agir. Nesse ritmo o sujeito adocece, diversas vezes sem perceber.

Alguns autores compreendem que a sobrecarga de trabalho caracteriza-se como o excesso de exigências endereçadas aos profissionais, que por não conseguirem lidar com o volume de trabalho requisitado, utilizam-se da aceleração como estratégia de defesa para se proteger de entrar em contato com determinados aspetos de seu trabalho, pondo em risco a sua saúde.

A patologia da sobrecarga deriva de um volume desmoderado de trabalho que ultrapassa a capacidade dos sujeitos; pertencente à intensificação do trabalho, sendo impulsionada pela ideologia da excelência. Dejours (2007) aponta como indício da patologia da sobrecarga o frenético aumento das LER/DORTs, referindo-se também a outros estados patológicos como burnout (esgotamento físico e mental intenso relacionada ao trabalho) o e karoshi (morte súbita decorrente de exaustão no trabalho). A principal característica da patologia da sobrecarga é a alienação do desejo do sujeito, que toma para si as metas da organização; ao serem atingidas, as metas são continuamente aumentadas, acentuando a sobrecarga e levando ao adoecimento. (Carvalho e Moraes, 2011) área de trabalho

Ferreira (2009) também explica o funcionamento de algumas patologias do trabalho. Para ele, a sobrecarga ocorre quando os trabalhadores são submetidos a um volume de trabalho que está além de suas capacidades. Para amenizar a sensação de desamparo gerada pela falta de reconhecimento, o grande volume de atividade é aceito pelos sujeitos, reforçando assim a patologia.

Apesar desta sobrecarga de trabalho e do sofrimento, além do adoecimento, as professoras não sucumbem totalmente ao excesso de demandas internas e sociais em face de uma organização de grupo que parte da escola consegue estabelecer. É esse comprometimento da escola com sua clientela, que invariavelmente distensionam o processo de trabalho das professoras e às impulsionam a redimensionarem os mecanismos intersubjetivos, que se configura pelo engajamento de toda a subjetividade do trabalhador e do coletivo, com a atividade de trabalho.

A percepção das professoras, a respeito da colaboração da escola (enquanto corpo coletivo) em compreender as necessidades dos alunos e esforçar-se para atendê-las, acaba também por mobilizar as professoras no fortalecimento da sua prática educacional e no desejo de contribuir com a organização do trabalho: “Eu vejo a escola muito empenhada em ajudar, por que aqui também é uma região de risco social, e a gente ver que tem uma obrigação de encaminhá-los para alguma coisa...” (Prfª F.M).

Este caráter coletivo do trabalho fortalece a solidariedade entre os pares na escola, o que por sua vez ajuda a potencializar a saúde dos participantes da organização.

5.8 Trabalho e racismo

No tocante ao racismo no ambiente de trabalho, é necessário compreender primeiramente qual o significado do trabalho e sua importância para as pessoas e para a sociedade.

Desse modo, para alguns autores da clínica do trabalho, o trabalho é considerado como um dispositivo que expressa, mais que um ato, de vender a força de trabalho em busca de remuneração, ele constitui uma função psíquica de suporte da constituição de sujeitos.

Para Dejours (2007) somos implicados pelo trabalho além do tempo em que estamos trabalhando. Não se pode limitar o envolvimento do trabalho do sujeito com o trabalho em uma análise unicamente temporal. Essa relação abrange toda a subjetividade, o que explica “ficar doente, ou, ao contrário, ser transformado com alegria pela relação com o trabalho” (p.19). Para este autor, o trabalho pode ser entendido, junto com o amor, como um dos cenários onde se opera especialmente a dinâmica da realização do eu e da construção da identidade.

Para Clot (2010) o trabalho é como uma atividade continuada de recriação de novas formas de viver, e não apenas como tarefa, mas como atividade dirigida, histórica e processual. Nessa perspectiva, entende-se que a subjetividade é constituída pela e na atividade. Entende-se que o coletivo regula a ação individual, de modo que o trabalho atravesse, a dimensão da história singular e da história de um ofício.

Segundo Schwartz (2011) a atividade de trabalho, entre todas as atividades humanas com as quais ela se comunica, toca diretamente numa obrigação inelutável de conhecer o trabalho para intervir e transformá-lo, buscando complementar a atividade humana em todas as suas dimensões. Em que a atividade é a matriz histórica humana e deve ser estudada no fluxo das situações concretas (a atividade como um universo de valores e normas, constantemente reformuladas diante de diferentes variabilidades).

Marx (2010) denomina de trabalho real a condição fundamental e primeira da existência do homem. Significa que o trabalho enquanto produtor de valor de uso é condição indispensável para a existência de qualquer forma de sociabilidade específica.

Nesse sentido, o trabalho para as professoras significa tanto uma escolha profissional onde está assentado o ato de responsabilidade para com a aprendizagem dos alunos, como também simboliza a vocação idealizada na infância. As professoras que consideram o trabalho do(a) professor(a) como uma escolha profissional que implica na aprendizagem do aluno, faz uma discordância da ideia de que ser professor seja mera vocação, pois descaracteriza o esforço e a responsabilidade social da prática de ensino designada aos professores. As que avaliam a profissão como vocação, imaginam estarem destinadas para isto, pois o prazer de ensinar está ancorado, as vivências infantis prazerosas com a profissão (atividades lúdicas de brincar de ser professora e a idealização do papel de professor).

Dessa forma, o trabalho para as professoras têm significados diversos e múltiplas representações simbólicas que estão diretamente associado às aspectos subjetivos da suas relações com o trabalho e o sentido que ele ocasiona.

Segundo Lancman (2011), o trabalho tem uma função psíquica de alicerçar a formação interna do sujeito e da sua teia de significados. Os recursos como reconhecimento, gratificação, mobilização da inteligência, mais do que associados à execução do trabalho, estão atados à constituição da identidade e da subjetividade.

Logo, na análise desta categoria faz-se necessário compreender como se dá as relações intersubjetiva de trabalho pautados por condutas racistas.

Para Gomes (2005), é nas relações de trabalho, organizações religiosas e na escola que os preconceitos e os obstáculos sociais de origem étnica ou racial podem se apresentar de forma aberta ou velada, e com pessoas negras se manifestam de forma aberta na maior parte das vezes. Munanga (2005), o racismo é um fenômeno de grande complexidade, em que a parte perceptível deste é representada pela manifestação do preconceito, tais como as práticas discriminatórias que se percebe por meio dos comportamentos sociais e individuais. À parte invisível diz respeito, aos

preconceitos não manifesto escondido na cabeça dos indivíduos, e as repercussões dos efeitos da discriminação na estrutura psíquica das pessoas.

Para as professoras que participaram da pesquisa a discriminação que sofrem na escola ocorre de forma direta e velada. Esta constatação foi identificada nas falas das professoras que vivenciaram episódios racistas, abertos e velados, por parte dos pares e pela hierarquia nas escolas. Este racismo se apresentava pelas seguintes situações e comportamentos: a ausência de cooperação para a realização das aulas, relutância da gestão escolar em acreditar na competência profissional por questões estéticas e de cor, preconceitos com expressões culturais do povo negro (como a capoeira), emperramento constantes da direção escolar em não ofertar o material preciso para desenvolvimento das tarefas, proferimento de críticas severas à dinâmica das professoras em sala de aula, a negligência de materiais de trabalho para ministrarem aulas, além de delegação do lugar físico e simbólico mais precário a essas professoras.

Tais aspectos são colocados pela professora como situações que feriram a sua integridade profissional e pessoal:

“...eu mesmo já sofri discriminação por ser negra. Eu fui pra uma determinada creche pública e quando eu cheguei lá, que a SEDUC mandou, com a proposta de capoeira, a diretora olhou assim pra mim de cima a baixo e disse: “o que é que vão fazer aqui com essas crianças”... e ela fez aquele raio X de cima a baixo, ficou me olhando...ela achou que pelo estereótipo, e por ser coisa da cultura negra, ela achou que eu não ia fazer tanta coisa... [...] foi uma questão preconceituosa mesmo... ela disse “olha eu te aceitei aqui por que mandaram da SEDUC, eu nem queria capoeira, ou seja, já foi com preconceito. [...] Pra mim o que sofri na creche foi racismo e muito... eu me senti prejudicada, eu me senti presa em não poder fazer o que eu queria no início, me senti atingida, por que foi um preconceito racial, não sei se só por causa da capoeira, não sei se seria de cor... eu sei que na reunião final eu disse que me senti prejudicada para poder realizar o meu trabalho... tive que fazer outras coisas para não perder o espaço, perder o próprio salário e isso me afetou de uma forma muito negativa (PRF^a. F.M).

“Lá na outra escola eu não sei identificar se foi pela cor ou se foi pela disciplina, por que sempre eu tô sendo discriminada mesmo nessas duas coisas, aí tudo que falava a diretora não se interessava pelo o que eu dizia, não me dava a menor atenção...aí eu sempre relevei e ela nunca me dava atenção, eu falava “ diretora vou fazer isso, não sei o que...” e nunca tinha apoio, aí quando foi no evento de cultura eu fui apresentar um trabalho aí me deram... aí eu ia ficar com uma sala boa e tudo mais, e aí depois não me deram minhas salas, nem sala pra mim tinha e pros meninos, eu aí fiquei assim... aí me deram lá um canto qualquer e achei assim que era pela minha cor e pela disciplina[filosofia] também, são duas coisas que eu acho que andam juntas comigo, não sei mais fazer a distinção de quem é quem na história [preconceito pela cor ou pela disciplina que ministra]... aí no colégio eu sempre pedia “ me dê esse material tal” aí nunca tinha, pra mim ela sempre dizia não, assim eu não sei se era por isso (PRF^a L.I).

Nas falas das duas professoras verifica-se que o seu fazer foi obstaculizado através do exercício do preconceito racial. De forma direta a ação dos gestores colocou entrave para o fazer, a atividade das professoras, negando-lhes condições técnicas, materiais e físicas adequadas ou impedindo a expressão de elementos artísticos da cultura afro-brasileira. Portanto, foi no exercício do seu trabalho que as professoras foram discriminadas pela cor. Constatação que gerou sentimentos negativos diversos na subjetividade das professoras.

Na escola, campo da pesquisa, o preconceito se manifesta de diversas maneiras: seja através da marginalização dos professores pelos seus colegas por serem negros; seja pelo grupo gestor pela expectativa ou desconfiança; seja pelos pais e a comunidade em geral em relação ao desempenho dos professores negros.

As situações de racismo vivenciadas pelas professoras são geradoras de sofrimento psíquico, provocando desmobilização diante das atividades de trabalho, pressão psicológica por ter que continuar na instituição, sensações de mal-estar e tristeza, rejeição ao ambiente de trabalho, e, por não conseguir conviver com estes constrangimentos, pedido de transferência da escola. Essas situações de expressão do racismo no trabalho foram colocadas pelas professoras como uma vivência traumática, trazendo sequelas que refletem ainda hoje numa constante esquivância em trabalhar em escolas que se assemelhem à instituição anterior, como explicita a participante FM.

“No meu caso como era direto [episódios racistas] com o pessoal que eu trabalhava, que era acima de mim. Me causou muito transtorno na questão psicológica, que eu cheguei até nem querer ir dá aula, é por que assim é como se fosse uma pressão... não precisava nem a pessoa falar comigo era só em eu ver me sentia mal, é tanto que... essa semana eu recebi um convite pra trabalhar com uma creche, e eu não quero... não quero, não quero, não quero... por que assim... tipo criou-se... tipo um trauma [...] os últimos dois anos já não foram muito legal... os últimos dias que eu fui, já fui assim... como se fosse arrastada mesmo... e chegou o dia que culminou, que eu pedi pra ser transferida. Quer dizer pra mim se tornou sofrimento, por que quando você vai a um lugar que você não gosta você sofre, você não tem um aproveitamento bom de dá aula, nem de você pro aluno, nem do aluno pra você. As pessoas que estão dentro da instituição já notam né, e tudo isso traz um constrangimento... e como a pessoa [que discriminou] era uma superior, ela passava isso para os outros, então todo mundo me olhava com cara feia, como se eu fosse “aquela coisa” [uma pessoa ruim] ...então eu já não me sentia lá parte do corpo docente da escola” (PRF^a. F.M).

Ao vivenciarem situações de racismo no trabalho as professoras evidenciaram a necessidade de apoio psicológico, mas que diante das condições financeiras não tiveram como acessar psicólogos, e que ocasionalmente, uma delas, pedia aconselhamento à psicóloga de uma outra instituição em que trabalhava, já outra professora aponta que teve que lidar sozinha com a situação de desamparo e sofrimento psíquico.

“Assim na época... psicológica [ajuda] não, mas eu fui consultar umas amigas minhas pedagogas... “mulher o que é que eu faço? eu tô assim sem saída”... sim... mas agora eu lembro, eu recordo... peguei ajuda psicológica aqui na escola [...] assim ela me deu uma luz, por que quando você tá dentro do furacão você não vê saída, mas aí vem uma pessoa que pega na sua mão e puxa [...]mas assim não cheguei assim a fazer análise não, mas senti a necessidade de falar com alguém, eu queria comentar com alguém, desabafar com alguém...” (PRF^a. F.M).

“Sobre tentar lidar com o sofrimento [provocado pelo racismo] psicologicamente, eu fiz isso sozinha, por que a gente não tem condição de ir atrás de um psicólogo né, você tem que fazer esse trabalho com você mesma, e você sair da situação e enfrentar por você mesmo, por que a minha condição financeira nunca deu pra eu ir lá num psicólogo, num psiquiatra me tratar né. Então eu tive que aprender na raça mesmo, é no dia a dia mesmo eu fui conhecendo, fui estudando, fui trabalhando isso aos poucos... e cada vez que havia situações de preconceitos na minha vida, fora tão corriqueiras que acabei fortalecendo (PRF^a L.I).

As falas revelam que as professoras vivenciam situações de racismo e que as tentativas de enfrenta-lo se dão de forma individual e isolada sem o apoio institucional ou relacional - que as ajudem a superar as implicações negativas que isto gera no âmbito profissional e pessoal. Esta situação coloca em evidência que a ausência do espaço de discussão – meio no qual possibilitaria a veiculação da fala através das queixas contra o preconceito - aprofundam os danos provocados por práticas racistas, deixando-as gradativamente mais vulneráveis e frágeis no seu contexto laboral, acabando por comprometer a saúde mental destas. A discriminação é vivida na solidão o que dificulta seu enfrentamento.

Em tais circunstâncias é crível compreender, que situações prejudiciais e traumáticas como estas, circundam às suas experiências subjetivas e que podem em algum momento desestabilizar psicologicamente o sujeito na sua relação com o trabalho, podendo incorrer em um processo de adoecimento provocado pelas relações assimétricas (no tocante a cor) no ambiente de trabalho.

Algumas professoras relatam não terem sofrido racismo no trabalho mas reconhecem à existência do mesmo na escola e que presenciaram situações de cunho preconceituoso com outros(as) profissionais, e que compreendem que o racismo no ambiente de trabalho pode causar sofrimento e até mesmo adoecimento de professores, como a depressão.

“Bom eu nunca precisei não, mas eu já participei de casos na escola em que as pessoas realmente precisavam, por que era muito sofrimento essa questão do preconceito, do racismo no trabalho... e uma psicóloga... e até uma psiquiatra as pessoas já procuraram por causa disso, então eu acho que é muito sofrimento. Graças a Deus eu nunca passei por isso não, mas eu acho que já vivi experiências de pessoas que já passaram... e realmente precisam mesmo de acompanhamento” (PRF^a S.S).

“Dependendo da situação e da forma que isso é falado [o preconceito racial], você se deprime, então se você não tiver uma autoestima como F.A falou, você se deprime, e outra coisa adoce mesmo, quantas doenças foram desenvolvidas através da ofensa, através da discriminação [do racismo] ?!” (PRF^a S.A).

Outra forma de produção do sofrimento para as professoras (como uma outra forma de expressão do racismo) era a constante desqualificação do trabalho que desempenhavam na escola, que iam desde ofensas verbais por parte dos funcionários- por exemplo quando definiam as atividades destas como “baboseiras” - até a percepção de estarem sendo segregadas por realizarem suas atividades profissionais de forma inovadoras. Tais desqualificações tornava-se um intensificador da anulação do sentido do trabalho para as professoras.

“Fiz um evento numa creche e a cozinheira de lá totalmente preconceituosa, primeiro ela não gostava de mim e ela obrigada a cozinhar para o pessoal da capoeira... e ela chegou assim pra mim e disse eu não sei por que vocês fazem essa baboseira... de tanto escutar [ofensas] eu já não aguentava mais” (PRF^a F.M).

“Eu não entendi que fosse preconceito de cor, mas era preconceito pelo o que eu fazia [tarefas coletivas, e expositiva para toda a escola], as pessoas ficavam... “olha só o que a professora fez” ... aí começou... eu reparei que eu comecei a ser mais escanteada, mas não era nem pela cor, era mais pelo o que fazia. Por que eu fazia de forma diferente e aí as pessoas não gostava muito não, e aí nessa escola mesmo... eu comecei a escassear, eu sei que foi fraqueza minha; por que eu não deveria me incomodar com o que as pessoas estavam pensando, mas você vive num grupo, você vive num coletivo, você não têm assim [sem apoio] ... tanta força pra fazer o que você queria, então eu fiquei sempre restrin-gida a minha sala de aula... nunca mais eu quis apresentar nada no pátio...” (PRF^a I.L).

O sofrimento psíquico evidenciado pelas professoras, nas falas acima, trazem as sutilezas desastrosas da intolerância às diferenças da comunidade escolar, ao rejeitar no sujeito negro um possível agente de modificação, propositivo de melhorias do mundo escolar. A discriminação velada vem através da colocação de empecilhos a este trabalhador de contribuir para efetivação do trabalho e levando-o a desistir de utilizar a sua capacidade criatividade para a melhoria do trabalho escolar. Neste contexto da atividade das professoras vemos que elas buscam contribuir de forma engenhosa com a organização do trabalho, porém não encontram reconhecimento pelo seu fazer, pelos seus esforços propositivos.

Segundo Dejours (2007) o sofrimento é intrínseco ao trabalhar pois dispõe de um conflito central entre a organização do trabalho, que é produtora de normas e prescrições, e o funcionamento psíquico, regulado pelo desejo que leva a uma mobilização subjetiva. De acordo com os processos psicodinâmicos desenvolvidos no trabalhar, o sofrimento pode direcionar-se para diversos destinos, sendo um deles, é quando o sofrimento pode se tornar patogênico, quando o

sujeito não encontra oportunidade de negociação entre a organização de trabalho e os seus conteúdos subjetivos, ficando impossibilitado de exercer sua capacidade criadora, persistindo a vivência do fracasso, que ao prolongar-se, pode comprometer a saúde.

Mendes e Marrone (2010), ao analisarem dados de cento e vinte e três estudos, no período de 1998 a 2007, de pesquisas produzidas no Brasil acerca de sofrimento e prazer no trabalho, constataram a partir desse levantamento, que as vivências de sofrimento no trabalho podem ser indicadas pela existência dos seguintes sofrimentos: insatisfação, medo, impotência diante das incertezas, frustração, inquietação, angústia, depressão, tristeza, agressividade, impotência para promover mudanças, desestímulo, desânimo, desgaste emocional, culpa, tensão, raiva e desvalorização.

Logo a desvalorização e desqualificação sentida pelas professoras estava associada intrinsecamente a cor, pois era notória a diferenciação entre professoras negras e brancas, que ia desde a ausência de cordialidade com as professoras negras até a negligência de materiais de trabalho para ministrarem aulas.

Tais diferenciações demarcam situações de preterições diante de professoras negras com melhor qualificação, sendo desdenhada no âmbito escolar diante de professoras brancas; revelando o racismo impregnado nas posturas de intolerância, nos gestos de indiferença, nas críticas em relação à estética (“cabelo ruim”) e na ausência de solidariedade dos profissionais dessas escolas.

“Na outra escola eu já vejo algumas pessoas já olhando diferente... lá têm loiras, têm pessoas brancas ... têm negros(as). E eu vejo pelo olhar de algumas...quando a branca vêm, né a branca... ah aquele atendimento! É... “não, pode sentar”, e quando a negra vêm... e a pessoa lá que é negra têm uma formação muito maior e ela tá em pós doutorado, mas a gente ver assim a resistência [rejeição], até pelo simples fato de pedir uma simples cartolina, uma resistência [rejeição].... Eu vejo... ninguém nunca percebeu, mas eu vi essa questão... “não, mas senta...” se dispõe até... “o que você precisar” ... mas a outra [professora negra] ... “ eu vou ver se têm”... sabe... Essas coisas que que acho assim que já seja uma questão preconceituosa, né, tem o material mas... a uma é oferecida, a outra ainda vai ver se tem, lá eu prestei atenção a essas coisas” (PRF^a F.M).

Algumas dessas diferenciações na forma de abordar ou situações de preterição, relacionada a cor da pele, marcam o diálogo das professoras sobre o acesso ao mercado de trabalho, quando são entrevistadas em certas instituições escolares, principalmente escolas particulares e percebem-se excluídas pela questão da cor, ou por apresentarem projetos que fazem menção às questões afro-brasileiras, mesmo estas tendo boa qualificação.

“Eu lembrei certa feita que meu colega era professor de uma escola muito chique aqui [cita a cidade], aí ele precisava sair, aí ele disse “I.L eu vou te indicar” aí eu disse” tá

bom”, nunca trabalhei em escola particular não, mas meu currículo né eu devo estar à altura da escola. Só que quando eu cheguei lá, eles já sabiam que eu ia, até já sabiam meu nome... mas quando viram que eu era negra, eu acho que ali morreu o contrato... Ela me tratou assim “professora, realmente a gente vai fazer uma seleção, não sei o que [ela adiantou a conversa com a diretora da escola] [...] “você aguarde que eu vou te chamar” ... até hoje, isso faz uns cinco anos (risos), então eu achei que foi pela cor mesmo” [não ter sido entrevistada] (PRF^a L.I).

O Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) (2013), aponta que a dinâmica do mercado de trabalho manifesta os padrões vigentes das relações raciais que se apresentam na sociedade brasileira. A questão racial interfere para designar lugares para trabalhadores negros nos setores de atividades do mercado de trabalho, passíveis de serem deduzidos por situações de discriminação não determinadas pelos critérios objetivos da produção e dos serviços, que acarretam desvantagens aos afro-brasileiros (p. 3).

Para as professoras negras de escolas públicas de Ensino fundamental I e II o racismo é percebido como um mal social, provocador de adoecimento, e que é preciso tempo e investimento em educação para a sua superação.

“Acho que a pior doença do século hoje é uma coisa chamada discriminação... dependendo da situação e da forma que isso é falado, você se deprime, então se você não tiver uma auto estima como F.A falou, você se deprime, e outra coisa adoce mesmo, quantas doenças foram desenvolvidas através da ofensa, através da discriminação?!” (PRF^a. S.A).

“Eu tenho que compreender que vai ser uns cem anos ou duzentos anos nessa questão de você tá combatendo... e só com a educação. Só através da educação que você consegue ir minando a cultura cristalizada pra depois daqui... talvez só os meu bisnetos vão usufruir da luta que eu faço hoje” (PRF^a. I.L).

Para as professoras entrevistadas a abordagem do racismo na escola é dificultada pela relutância das escolas em trabalharem no cotidiano escolar e de forma efetiva as questões relacionadas a lei 10.639. Esta legislação faz parte das diretrizes e bases da educação nacional e visa incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Para as professoras a não aplicação da lei é um fator de desvantagem para a questão do negro em nossa sociedade. As professoras consideram esta lei como um fator de elevada importância, já que poderia reorganizar a maneira como as professora pensam e reelaboram as questões étnicos raciais pautadas pelo racismo no local de trabalho.

As professoras constataam em seu cotidiano que há um esvaziamento de conteúdo e um distanciamento das instituições de ensino em se posicionarem de forma proativa à trabalharem o que propõe a da lei 10639, acabando por tratar a questão racial como uma alegoria e não como

um fator a ser redimensionado dentro da escola e entre a comunidade escolar. A prática atual coloca a questão racial como algo exterior as atividades escolares e conseqüentemente negando a importância de uma educação que priorize a integração entre indivíduos de etnias diferentes.

“Eu estou gostando das leis, das duas leis a que inclui a história africana e a história indígena [10.639 e 11.645, respectivamente], eu já trabalhava, mas era solitário... eu cheguei a fazer trabalhos com muita animação com essas questões, depois eu não fiz mais, por que eu cheguei a ver que não era bem aceito... Aí você vê na mostra pedagógica que pela lei é obrigado você trabalhar a história...nossos dois lados esquecidos, então eu fico feliz. Muitas vezes a pessoa [direção], ou o professor acha ruim... “onde é que eu vou encaixar esse conteúdo...” [representa a fala de algum professor] eu digo “gente não precisa encaixar conteúdo, o conteúdo afro e indígena pode tá no seu dia a dia”. (PRF^a L.I)

“Mas infelizmente a lei só é trabalhada em alguns momentos na escola, por que é lei [...] sim, é por que é lei, por que você é obrigado pelo menos uma vez por ano você fazer alguma coisa [...] usando o estereótipo negro para fazer esse momento. (PRF^a F.I)

Para Grigolo (2012), é no ambiente escolar que são construídas as identidades sociais, por isso além das informações escolares, os professores precisam trabalhar os conhecimentos sociais e culturais relativos à questões raciais. A escola é uma das principais responsáveis no combate às desigualdades, sendo através dela que se ampliam as relações sociais e que também se iniciam e/ou se alicerçam diversas situações de discriminação. Por isso é indispensável a inclusão do conteúdo sobre as relações étnico-raciais no currículo escolar.

A relutância das escolas – o que incluem professores, funcionários, direção ou seja à comunidade escolar - em discutirem de forma apropriada, o que apresenta a lei 10.639, contribui com a manutenção da discriminação étnico-racial através do silenciamento, pois negligenciam a articulação do conteúdo (afro-brasileiro e africana) no espaço escolar.

Tal silenciamento pode ser engendrado por dois vieses: a escola silencia o preconceito acerca das questões étnico-raciais, quando não o problematiza/discute no meio escolar e, por outro lado os(as) professores(as) negro(as) ao verem-se impedidos de realizar de forma coletiva um trabalho que também diz respeito à sua identidade e sua prática pedagógica, adotam o silenciamento como estratégia de defesa e/ou de enfrentamento, na evitação de constrangimentos organizacionais e resistência ao sofrimento.

As diversas formas de discriminação, humilhação social contra negros nas relações de trabalho, têm se traduzido por um racismo encoberto que reverbera nas posturas do trabalhador negro ora em formas de resistência e ora em forma de silenciamento. O silenciamento fortalece a invisibilidade do negro e a destruição da identidade étnico-racial provocando consequências negativas sobre os enunciados de prazer sobre a própria identidade e tão logo impedindo uma

estrutura psíquica harmoniosa, tornando o corpo como permanente foco de dor e de sofrimento (Vilhena, 2006).

Ainda que algumas professoras não tenham sofrido racismo de forma direta, no espaço escolar, é unânime entre elas a compreensão de que na escola o racismo nas relações de trabalho é presente, como foi descrito pelas professoras nesse estudo, e interferem no modo que as mesmas se organizam na instituição.

A maneira como se organizam ou como se posicionam na escola, encontra-se bem definida em relação ao racismo, visto que, apesar de todo o sofrimento que esta questão provoca, há uma constante atitude ora de estratégias defensivas e ora estratégias combativas, pois não aceitaram o lugar que estaria supostamente programado para elas.

5.9 Estratégias de defesa contra o racismo

As estratégias defensivas tem sua origem histórica através da concepção freudiana de funcionamento psíquico, que presume um conflito basilar entre o desejo e as barreiras estabelecidas pela realidade. Para a Psicodinâmica do Trabalho, são meios utilizados pelos trabalhadores, individual ou coletivamente, para diminuir a percepção do sofrimento no trabalho.

As professoras, mesmo não percebendo, colocam-se em constante vigilância ou espreita nas situações de racismo, algumas consideram que não sofreram racismo no ambiente de trabalho, ou acreditam que se caso tenham sofrido não conseguiram notar. Em virtude do racismo se apresentar de forma diversificada, ora direta, ora velada, é possível que algumas professoras participantes da pesquisa evitem lidar com o desconforto provocado por tal questão, na tentativa de evitar o sofrimento.

Nesse sentido, a utilização da negação como estratégias de defesa coletiva, para evitar o sofrimento provocado pelo racismo, não é um elemento que se configura de fato, já que o grupo consensualmente se autoriza a revelar, falar, problematizar, contar episódios racistas sofridos no ambiente de trabalho, tanto pelos pares como pela hierarquia.

A negação para algumas (duas) das professoras, nesse sentido pode se deslocar da dimensão de estratégia coletiva de defesa e inserir-se em mecanismo de defesa individual - que é interiorizado, e existe sem a presença física de outros - através da negação do racismo nas relações intersubjetiva de trabalho dentro da escola.

“Que eu saiba eu acho que eu nunca sofri preconceito não, não sei né [...] e aqui enquanto professor na minha rotina de trabalho eu nunca sofri preconceito não, não que eu saiba...

mas entre as crianças a gente percebe muito [preconceito] a gente percebe a rejeição por conta da cor da pele, não é outra coisa infelizmente entre as crianças sim, muito, muito, e o professor tem que saber como lidar com essas coisas” (Prfª S.S).

“Olha se eu disser que eu sofri preconceito na vida eu estou mentindo, eu nunca sofri preconceito [...] quando eu digo que eu sou negra, o povo diz logo “tu não é negra, teu cabelo é bom”... então assim eu que digo que sou negra, mas é como eu digo as pessoas tem várias visões de quem é negro...” (Prfª F.I).

A partir disso é possível justificar que apesar da negação do racismo nas relações inter-subjetivas de trabalho, por dois membros do grupo, estas mantiveram-se nas sessões, do grupo da pesquisa, compartilhando suas experiências e reelaborando (perlaborando) o sofrimento diante do racismo afligido à sua subjetividade, como forma de consentimento/afirmação desta realidade.

Outras estratégias de defesa coletivas são apresentadas para minimizar a percepção do sofrimento no trabalho como a utilização da lei 10.639, que nas falas das professoras movem-se tanto para estratégias ofensivas, como já citado nesta dissertação, como também para estratégia defensiva. Assume, nesse segundo momento, a forma de defesa protetora contra o racismo na escola, implicando na percepção da lei como segurança contra o racismo no ambiente escolar, pois a partir da implementação desta, a escola estaria supostamente preparada e consciente para impedir a ocorrência do preconceito racial.

“...mas o bom agora é que nós estamos respaldada pela lei, a Lei dez mil seiscentos e trinta e nove (10.639) [...]eu estou gostando das leis, das duas leis a que inclui a história africana e a história indígena, eu já trabalhava, mas era solitário... e por que é lei, você é obrigado pelo menos uma vez por ano você fazer alguma coisa [nesse sentido há um sentimento de garantia contra o racismo na escola].” (Prfª L.I)

Na percepção das professoras a Lei 10.639 possibilita disseminar conteúdos sobre a história dos afrodescendentes podendo em médio prazo mudarem a visão pejorativa que as pessoas têm do que é ser negro.

“Alguns dentre os magistrados não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação afetam quotidianamente a vida profissional. A falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da missão de todos os educadores no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade”. (Munanga, 2005, p.15).

Segundo Dejours; Bègue (2010) na maior parte das vezes, as estratégias defensivas, são elaboradas por meio da recusa em relação à percepção daquilo que provoca sofrimento. Assim, os trabalhadores nem sempre falam diretamente do sofrimento; primeiramente tentam negá-lo. Portanto, a exposição pela elucidação das estratégias defensivas propicia o entendimento do sofrimento, que é negado e modificado, tendo em cada coletivo de trabalho uma significação particular.

Para Genet (2010), apesar das estratégias de defesa amenizar a percepção do que faz sofrer protegendo o psiquismo, ela não provoca a emancipação dos trabalhadores. Através da evitação da tomada de consciência do trabalhador sobre o seu próprio sofrimento, as estratégias de defesa promove certa estabilidade, que atua como uma contenção à emancipação e à mudança. Podendo conduzir a longo prazo a degeneração do sofrimento e ao adoecimento que procurava-se impedir.

Portanto, a negação como estratégia de defesa, utilizada pelas professoras (duas delas), contra o sofrimento provocado pelo racismo, pode apresentar no longo prazo, o risco de alienação, que é capaz de agravar o sofrimento e intensificar o risco de irromper uma crise de identidade, comprometendo a saúde mental destas.

5.9.1 Estratégias defensivas e a profissão professor

As estratégias defensivas, para alguns autores, são recursos utilizados pelos trabalhadores, individual ou coletiva, para diminuir a percepção do sofrimento no trabalho, ao recusar-se da percepção daquilo que o faz sofrer.

Algumas vezes as estratégias defensivas apresenta-se na rejeição de pautar a profissão de professora somente na relação professor-aluno, recusando-se a falar sobre o aluno ou nos problemas que envolvem os alunos, seja nas horas de intervalo, no momento do recreio ou em outros espaços de discussão, diante do esgotamento que essa relação provoca.

“Eu sempre falo... “olhe gente hoje quando a gente chegar na sala dos professores ninguém vai falar de aluno”, aí pronto, aí começou assim, aí ficou bem melhor essa parte do recreio por que, aí a gente fica falando outras coisas, menos cansativa” (Prf^a L.I).

Nesse instante as falas começam a soar de forma menos individualizadas e abre-se para um chamado para a comunhão coletiva sobre as suas necessidades, dores, sofrimentos, superação das adversidades e prazeres pautadas no trabalho.

As professoras diante do sofrimento, procuram se conectarem a aspectos positivos que lembram o seu próprio processo de educação (alfabetização) ou acabam apostando no ideal de profissão- socialmente compartilhado- como mudança de todas as mazelas da sociedade, a fim de tornarem suas relações de trabalho menos dolorosa. Tal forma de lidar com o sofrimento desvenda estratégias de defesas adaptativas, em que a negação do sofrimento evidencia um modo de continuar trabalhando, diante das vulnerabilidades do exercício profissional.

Dejours (1992) aponta que as estratégias de defesa é uma forma de proteção do psiquismo diante da evitação da percepção contra o sofrimento. As estratégias de defesa viabiliza o entendimento do predomínio da normalidade sobre a doença mental em condições de trabalho marcadas pela adversidades.

5.9.2 Estratégias combativas(ofensivas)

As estratégias combativas, aqui considerada, nesse estudo como luta contra o racismo ou contra o sofrimento gerado pelo racismo, pode ser experimentada como algo similar ao que a clínica do trabalho compreende enquanto atitude ativa do sujeito na relações de trabalho. Um sujeito ativo, dinâmico e não uma vítima dos acontecimentos externos, onde ele quer agir, realizar e se posicionar no que faz dando a sua contribuição à organização do trabalho e promovendo a realização de si.

As posturas que caracterizam as estratégias combativas/ofensivas utilizadas pelas professoras diante do preconceito racial estão situadas:

1. Nas reclamações e denúncias à gestão escolar diante das posturas racistas por parte dos colegas de trabalho; na dedicação às atividades que são rejeitadas (capoeira) pelos profissionais das escolas, por preconceito.

“Eu senti uma negatividade pela parte dos professores, não queriam me ajudar, aí foi até que eu cheguei e reclamei pra ela [para a diretora], pra pedir ajuda das professoras que não queria me ajudar por eu estar fazendo um trabalho sobre capoeira. [...] Tem uma coisa assim em mim, que quando uma pessoas vem me mostrar negatividade eu mostro positividade... então eu não vou fazer o que ela tá fazendo comigo, vou mostrar trabalho...”
(Pfr^a F.M)

2. Na vontade de problematizar e estudar junto com os alunos os efeitos do racismo na escola:

“Na escola quando os meninos perguntam “professora a senhora é negra? Eu digo “sim eu sou negra” [...] Eu já falei pros alunos “nossa linhagem não é de escravo, estávamos numa condição de escravidão, e tem mais nós lutamos, nós não aceitamos a escravidão assim de graça como as pessoas vem dizer que o negro aceitou de cabeça baixa, não fez

nada... houve uma resistência sim...” Então eu mostro pra eles essas questões e aí dou uma aula [sobre o assunto que tenho domínio].” (Pr^a L.I).

3. Ou mesmo na formalização das denúncias de preconceito racial, que extrapola o ambiente de trabalho e segue para situações de vida fora do trabalho, quando elas sentem-se inteiramente ameaçadas em qualquer espaço que circulam.

“Olha eu já sofri várias situações de preconceito, até já relatei aqui [no grupo] e hoje eu uso da lei, como aconteceu uma vez quando chamaram a polícia no momento que eu estava numa loja.” (Pr^a L.I)

4. A lei 10.639 para as professoras é mais uma possibilidade de combater o racismo na escola, tornando a comunidade escolar consciente da sua responsabilidade na manutenção e/ou desmascaramento do racismo institucional.

“O papel da gente como professor em sala de aula é muito importante se posicionar contra o preconceito, a discriminação, agora que é conteúdo obrigatório [lei 10639], é aproveitar e trabalhar a questão do racismo da discriminação na sala de aula. Por que há preconceito por falta de conhecimento, também né. E com relação tanto as crianças, nossos alunos e como também da nossa equipe de escola, deixar claro a nossa posição e enfrentar mesmo. (Pr^a S.S)

As posturas combativas/ofensiva ajudam-nas a organizarem-se interiormente diante da ameaça psicológica que o racismo provoca. É externalizando a não aceitação do racismo que elas se colocam na luta diária dentro das escolas, acionando a comunidade escolar para a importância desse fenômeno, que se apresenta na maioria das vezes de forma silenciosa, como aponta uma das professoras “a pessoa foi criada no preconceito, foi ouvindo e se impregnando... isso é cultural, e tem muita gente que nem sabe que é preconceituosa, mas carrega preconceito na linguagem, no olhar, no gesto...” (Pr^a L.I).

No decorrer dos encontros do grupo de pesquisa as posturas e as falas, das professoras, foram indicando a força de resistência contra o racismo, e o dever de desmistificarem os estereótipos compartilhados na escola, através de debates com os alunos e nas atividades que realizam na escola. Reorganizando, no decorrer das sessões do grupo de professoras, o papel que elas desempenham e as responsabilidades que possuem no enfrentamento do racismo e das diversas opressões.

Tais aspectos combativos (de luta), fortemente colocados em grupo, apontam para o lugar importante da mobilização subjetiva acionada pelo engajamento coletivo, das professoras, na

busca por uma solução para o racismo na escola, e que tal busca caracteriza novas formas de enfrentar o sofrimento, afim de diminuí-lo possibilitando que a sublimação aconteça.

Para Dejours (2011b) a sublimação diz respeito a um mecanismo defensivo para lidar com o sofrimento e busca de gratificação e prazer. Estando situada sob o signo da luta, pois seu cenário - o trabalho - está profundamente impregnado pela dominação, a sublimação é uma luta contra a dominação, e se inscreve na luta pela emancipação.

A busca de solução, encetadas pelas professoras, contra o sofrimento provocado pelo racismo no trabalho, é também pautada pela insígnia da luta, do combate, das estratégias de enfrentamento, que se realiza pelo engajamento subjetivo do coletivo de trabalho.

Na articulação do desejo, do poder de sentir, de pensar e inventar face situações adversas do real do trabalho, o sujeito envolve o uso e o exercício de uma inteligência em ação na busca de uma saída (Martins, 2013 como citado em Vieira, Mendes e Merlo, 2013).

Verificamos, pois, que as professoras diante das situações de discriminação direta ou veladas sofrem, ficam doentes, se afetam, mas, também, são ativas, criam situações de combate individuais e coletivas, ou seja, elaboram estratégias combativas/ofensivas contra o racismo. Nesse sentido as estratégias de combate/ofensiva repete ou dá continuidade a história de quilombagem¹³ dos negros brasileiros, que sendo vítimas do racismo, buscam forças subjetivas para enfrentar o debate intelectual contra as formas de preconceito e elaborar individualmente e coletivamente a engenhosidade de criação de espaços próprios de resistência, liberdade, expressão cultural e práticas comunitárias de solidariedade.

Freire (2011) compreende que a resistência negra e a luta combativa do negro é libertadora, pois, ao se implicarem nesta luta enraíza um engajamento cada vez maior no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva e constrói-se uma multiplicidade de atuações contra o racismo.

5.9.3 Perlaboração do sofrimento diante do racismo

Nas relações intersubjetivas de trabalho e na organização de trabalho, as professoras negras se deparam com infinitas questões diretamente relacionadas a cor da pele, ao racismo propriamente dito, que as fazem estarem sempre na condição de reverter dificuldades, despertando posturas combativas, como evidenciado nas suas falas.

¹³ Segundo Moura (2001) A quilombagem tem como epicentro o quilombo, mas pode nela englobar todas as manifestações de resistência da parte do povo negro contra a escravidão e a sua subjugação. Sendo vista como um processo permanente e radical entre aquelas forças que impulsionaram o dinamismo social na direção da negação do trabalho escravo.

Ao exporem seus dramas e conflitos, através do espaço de discussão construído durante a pesquisa, as professoras promovem uma ressignificação subjetiva dos acontecimentos negativos.

A perlaboração, advinda de um conceito psicanalítico, é tratada por alguns autores de encarrega-se de lembrar as situações recalcadas, incorrendo sobre as resistências e permitindo que o sujeito passe da recusa e da aceitação meramente intelectual para uma convicção construída na vivência. Possibilitando a suplantação da repetição de um acontecimento traumático.

Para Dejours (2011a), na Psicodinâmica do trabalho prioriza-se (no seu método) a escuta e não a simples observação. Tal escuta acontece no espaço de discussão do coletivo de trabalhadores, através da reflexão entre os pares dos modos de trabalhar, propiciando, através da perlaboração, a reapropriação e a mobilização de novas formas de relações “no e com o trabalho”.

Nos encontros com o grupo de professoras, às questões abordadas sobre o sofrimento no trabalho, sejam elas pautadas pelo racismo ou vinculadas à ausência de reconhecimento, são reelaboradas ou evidencia o início de um processo perlaborativo no instante em que as professoras se percebem transformando o próprio discurso anteriormente queixoso para enunciados de enfrentamento, de otimismo e de combate. Tais enunciações são pronunciadas com grande confiança por elas, como: “mostrar trabalho”, “combater a negatividade com otimismo”, “não aceitar o lugar que quiseram colocar”, “cabe a gente enfrentar”, “não baixar a cabeça para ninguém”, “diante do desafio você se fortalece”, “a gente se reveste de força e vai além”, “ser professora e negra é uma afronta”, “qualquer coisa que vier contra eu vou rebater”.

Os enunciados não estão exclusivamente ligados à esfera do trabalho como também nas suas vivências pessoais e familiares, que se manifestam diante do espaço de escuta ali estabelecido pelas próprias professoras.

“Hoje eu tenho o status de professora, mas minha vida foi paupérrima, por que minha mãe era empregada doméstica e meu pai era pedreiro, tá entendendo? [...] Toda minha geração, minha bisavô, minha vó, minha mãe, foram empregada doméstica, só quebrou na minha geração, das minhas irmãs a única que se formou sou eu, somente eu que saí da profissão de empregada doméstica, minhas outras irmãs são [empregadas domésticas].”
(Prª L.I)

“Por que diante de um desafio você se fortalece mais, eu acho que quando você é desafiado você ultrapassa todos os seus limites... eu acho que quando chega o difícil... principalmente nós negros há uma capacidade da gente ir atrás, correr, pelo menos eu nunca tive nada fácil, sempre foi muito difícil, não é isso S.S?! então pra você se destacar como profissional, chegar até aqui não é fácil, houve uma caminhada de preconceito... houve preconceito, por que ninguém aqui veio, vamos dizer, de uma base rica que tinha tudo...

não.... mas a gente estudou, vestibular agente ralou pra passar... Correndo atrás, se destacando, estudando... por que eu acho que a capacidade é independente de cor sabe?” (Prfª S.A)

“Sobre essa situação de preconceito eu percebo que você ser professor e negro é uma afronta, tipo é uma afronta que você... eu ouvi gente dizer que você não se colocou na sua posição.... eu disse “ e que posição?”. É por que no meu entendimento eu tenho a posição que eu quiser...” (Prfª L.I)

“Se eu notar um preconceito alguma coisa em relação a mim eu falo e eu digo que a pessoa tá com preconceito, eu faço com que ela enxergue que ela tá com preconceito e aí se ela não mudar eu uso a lei... o racismo traz sofrimento... as vezes você não sabe por que... quer dizer você sabe que é o racismo que é a discriminação, mas você não compreende bem o porquê dessa discriminação contra você entende?! por que você é um ser humano como outro qualquer que luta, que trabalha, que enfrenta a vida e aí chega uma pessoa querendo diminuir você [...] você sofre por que você gostaria que as pessoas não fizesse isso com você, aí você sofre no primeiro momento, mas depois que você descobre o porquê que os outros lhe discriminam aí diminui a dor, por que você passa a compreender...por conta de todo um processo cultural, estrutural a pessoa foi criada no preconceito [...] aí depois que você compreende você vai lutar... e o que eu faço meus alunos perceberem é isso, é onde é que está o preconceito? [...]Então você ter que lidar com isso todos os dias... é um enfrentamento... e isso me fortaleceu [...]Só através da educação que você consegue ir minando a cultura cristalizada pra depois daqui... talvez só os meu bisnetos vão usufruir da luta que eu faço hoje” (Prfª L.I).

Estes enunciados de reelaboração (perlaboração) tornou-se possível nos encontros em que estas narram e analisam o sofrimento no trabalho e internalizam as falas uma das outras através da concordância pela palavra e pela gesticulação afirmativa do corpo sobre o que está sendo problematizado, reapropriando-se da coragem e da força que possuem.

Segundo Martins (2013), a análise das vivências e o desenvolvimento da perlaboração presume a ação, autorizando os trabalhadores retomarem a capacidade de pensar e sentir sobre o trabalho, reconstruir suas histórias individuais e coletivas no ambiente de trabalho propiciando a sua ressignificação.

Dejours (2011b) sinaliza que a palavra é um recurso de se efetivar o processo de perlaboração, de pensar na realidade vivida, e que só é viável pela reapropriação da vontade de emancipação dos trabalhadores participantes.

5.10 Reconhecimento do trabalho

Para Dejours (2007a) o reconhecimento é a forma da retribuição simbólica diante da contribuição do sujeito, pelo engajamento de sua subjetividade e engenhosidade no trabalho, apresentando-se em duas dimensões: reconhecimento no intuito de constatação, que é a contribuição

individual à organização do trabalho, e o reconhecimento no sentido de gratidão pela contribuição dos trabalhadores dada à organização do trabalho.

Como foi possível verificar até aqui nos resultados as professoras que participaram de nossa pesquisa são bastante contributivas na organização do trabalho da escola. São ativas e fazem de tudo para que o ensino-aprendizagem tenha êxito. Entretanto, diante do binômio contribuição–retribuição as professoras sentem-se alijadas. Embora contribuam com à escola com o processo de ensino-aprendizagem, através da relação professor-aluno, estas não sentem-se reconhecidas nem por parte da hierarquia e nem pelos seus pares.

Tais aspectos desfavoráveis relacionados ao reconhecimento estão pautados nas queixas apresentadas pelas professoras, primeiro em relação à hierarquia (direção escolar e gestão educacional) como: o excesso de exigências, vigilância desmedida das suas atividades, as críticas severas sobre a metodologia em sala de aula, além do “esquecimento” por parte da hierarquia do professor e da sua prática profissional, sendo este lembrado apenas através de cobranças.

“Essa questão de reconhecimento é uma coisa complicada, por que a gente até pensa que é reconhecido, mas na verdade não é. [...] como eu falei anteriormente, muitas vezes fui incompreendida [pela direção escolar], na questão que você coloca alguma coisa e você questiona e você diverge em alguma questão [do tipo de cobrança realizada pela gestão], e a pessoa não entende, não compreende e a gente fica incompreendida. De certa forma isso é ruim, então várias vezes eu senti isso aí, a falta de reconhecimento nesse sentido de ser mal compreendida naquele momento por algum assunto [...] É mais difícil o reconhecimento pelos próprios colegas e pela direção, é mais difícil eu acho” (PRF^a S.S).

Esta fala mostra que o fazer da professora ao invés de ser reconhecido foi, ao contrário, questionado. Este julgamento negativo da contribuição da professora a fez sentir-se afetivamente mal. Outras professoras sinalizam a ausência de reconhecimento através da vigilância demasiada, às críticas realizadas ao seu próprio método de ensino, como também às inúmeras cobranças diárias:

“Eu tenho uma forma de ensinar diferente, eu não quero que meu aluno respeite só a mim, mas a todas as pessoas...então muitas vezes a minha dinâmica de sala de aula é diferente, as vezes as pessoas [direção escolar] acham que está uma bagunça um desmantelo. Já chegou a direção dizendo na sala dos professores, indiretamente... “tem professores aqui que não têm domínio de sala”. Domínio de sala para eles é justamente o aluno tá ali parado [...] Acha que eu não tenho dinâmica, que eu não tenho domínio de sala de aula, mas eles não entendem que quando o aluno tá ali se movimentando, eles tem a oportunidade de expressar o que eles tão sentindo...” (PRF^a L.I)

“Professor é aquele saco de pancada, que tudo que dá errado quem foi?! Foi a professora... foi o professor... [expressando o excesso de vigilância e cobrança sentida]. (PRF^a S.A)

“As dificuldades e as cobranças né que vem, não é nem da família [da direção da escola] ... mas o professor tem que dá conta de todos os alunos...” (Prfª S.S)

As professoras também questionam que a forma como os professores são lembrados pela hierarquia se dá quase exclusivamente por meio das cobranças de trabalho, demonstrando pouco ou nenhum reconhecimento da prática profissional deste ou do produto do seu trabalho. Nesse sentido as professoras colocam que a dimensão da atividade não é valorizada, pois o trabalho real que elas realizam para dar conta do processo de ensino-aprendizagem não é percebido e com isto não se sentem valorizadas. Sendo o resultado o que é percebido, e que se valoriza.

“...acabamos fazendo tudo sozinhas. E em relação à aprendizagem do aluno se ele aprende fica tudo bem, o professor passa despercebido [não há reconhecimento], mas se a criança fica barrada [não desenvolve o aprendizado], você acaba sendo muito cobrado [o professor passa a ser notado só que através de cobranças]” (Prfª S.A).

O reconhecimento da atividade realizada pelas professoras como protagonistas ativas do processo produtivo (ensino-aprendizagem) têm sido um dos pontos de tensão reproduzidos nas falas das professoras, e que nos impeli a refletir que a atividade como um dado/elemento do trabalho real pode não ser notada no processo de trabalho, diante da sua singularidade e da sutileza do que pode ser observável da atividade - o comportamental. Em que este é apenas um dos aspectos da atividade de trabalho, pois os processos que geram a produção deste comportamento não são diretamente observáveis.

Desse modo, Brito (2008, p.290) explica que:

“Compreender a atividade de trabalho é compreender os compromissos estabelecidos pelos trabalhadores para atender a exigências frequentemente conflitivas e muitas vezes contraditórias. Esses compromissos se vinculam a dois pólos de interesses: os relativos aos próprios trabalhadores (saúde, desenvolvimento de competências, prazer) e os relativos à produção. A atividade de trabalho é, portanto, sempre singular, dado que caracteriza o trabalho de indivíduos singulares e instáveis/variáveis, efetuado em contextos singulares e variáveis (em suas dimensões materiais, organizacionais ou sociais)”.

As professoras ao serem abordadas sobre o reconhecimento entre os colegas (pares) de profissão acreditam que não existe reconhecimento, pois consideram a profissão individualista e que subsisti certo nível de competição entre os professores. Tais questões culminam, principalmente, no isolamento entre os colegas de trabalho diante de práticas pedagógicas engessadas de sala de aula, onde cada professor enclausura-se na “sua sala”, desconsiderando o saber-fazer uns dos outros, como também provoca um afetamento desfavorável à existência ou permanência de espaços públicos de discussão.

“Eu acho que o trabalho de professor é muito individualista ainda, são muito individuais e até por que a gestão não é muito permanente, ela vai mudando, então de acordo com quem vai, com quem vem, há as suas diferenças, e eu ainda acho que é um trabalho muito individual, não vejo muito no coletivo não... por que na verdade quando a gente chega a gente fecha a sala de aula e tchau né... o mundo se acaba dos lados infelizmente é assim, queira ou quer não... é um trabalho coletivo, mas vamos ver dos duzentos anos letivos é um trabalho que a gente pode dizer que um quinto (1/5) é um trabalho coletivo e olhe lá, por que as vezes até no coletivo um quer competir com o outro pra se amostrar mais, a verdade é essa [...] mas é como I.L já disse, faz dentro da sala por já conviver com essas pessoas que não lhe deram nenhum cartaz, “não deixa aqui mesmo tá bom”. (PRF^a F.I).

Segundo Dejours (1999) a falta de reconhecimento é uma questão presente no mundo do trabalho, pois não se trata de uma reivindicação secundária, mas de um enunciado fundamental da psicodinâmica da cooperação. O autor aponta que o reconhecimento atravessa a reconstrução rígida dos julgamentos, realizada pela hierarquia e pelos pares sobre o trabalho realizado, e que tais julgamentos atravessa a produção do sentido na vivência do trabalho – pelo trabalhador podendo transformar sofrimento em prazer; como também à realização pessoal no campo social constituindo um dos emblemas na construção da identidade.

Diante disso é possível verificar que as professoras ao revelarem a ausência de reconhecimento, reverberada na condição individualizante que a própria profissão acarreta (cada professor enclausura-se na “sua” sala), faz-se identificar implicações diretas com a ausência de cooperação relatadas pelas mesmas.

Por esse ângulo, o pouco ou nenhum engajamento coletivo, a ausência de senso de solidariedade e uma rebaixada implicação coletiva na vontade de contribuir com as condições do viver juntos posiciona o individualismo como prevalecente, colocando em risco o coletivo e a cooperação. Repercutindo na produção de sofrimento diante do impedimento de mobilizar a subjetividade que é essencial para o resgate do sentido no trabalho.

As professoras, também, apresentam outras queixas diante da falta de reconhecimento, indicando uma certa frustração profissional. Elas consideram que os baixos salários do(a) professor(a) está associados a falta de reconhecimento social da profissão, e que isso têm um impacto considerável em manter-se motivado e engajado para enfrentar as adversidades da rotina escolar.

“É como F.I falou, o professor tem que ser valorizada e se valorizar dentro da profissão, por que professor é aquele saco de pancada, que se tudo que dá errado quem foi?! Foi a professora... foi o professor... Eu acho que é uma profissão digna e que construir valores não é fácil, por que aqui você tá com um mundo de crianças de todas as raças, de todos os preconceitos, é desafiador dentro da educação pública hoje ser professora, não é fácil, pois o salário é muito baixo de professor... [...] é difícil conduzir [a profissão] amando” (Prf^a S.A).

Para Vasconcelos e Rosa (2014) a necessidade de uma revisão salarial, é importante para a subsistência do professor pois também é, além do reconhecimento no trabalho um dos elementos para a valorização de sua atividade, tendo em vista que a remuneração do trabalho influencia à dignidade, a mobilização subjetiva do trabalhador e a sua saúde.

Percebe-se que há diversos fatores que dificultam o processo de reconhecimento na organização de trabalho para as professoras do grupo de pesquisa. Porém, a dimensão do reconhecimento para elas atravessa sobretudo, à criação de espaços que propicie a veiculação da palavra em que possam expressar as suas questões e os conflitos relacionados a esta.

Nesse sentido Dejours (2011e) afirma que para que o espaço de discussão aconteça, a palavra deve ser “autêntica”. Para tanto é preciso realizar uma discussão sobre a organização do trabalho entre os trabalhadores que estão envolvidos diretamente com estes processos. São os trabalhadores que estão envolvidos na discussão coletiva os amis indicados para buscar soluções e sugerir mudanças para a organização do trabalho.

Segundo Baierle, Merlo e Traesel (2011) a construção do espaço público viabiliza a criação de aberturas na opacidade da organização do trabalho, oferecendo maior visibilidade ao sofrimento dos trabalhadores, tornando possível a potencialização da palavra e da capacidade criativa, favorecendo assim, o reconhecimento, a saúde e a emancipação dos trabalhadores.

5.10.1 Prazer no trabalho

Para alguns teóricos o prazer no trabalho é considerado como uma fonte mobilizadora que conduz o sujeito à ação para a procura da gratificação, realização de si e reconhecimento. Alguns estudos referem-se ao prazer como vivência, fontes de prazer no trabalho e outros relacionam-se à satisfação e bem-estar.

Nesta dissertação a categoria prazer está pautada nas vivências das professoras no cotidiano escolar, que estão relacionadas ao prazer de ensinar, à colaboração/cooperação coletiva (direção e funcionários em geral) diante das atividades cotidianas, ao vínculo afetivo construído com os alunos, à aprendizagem do aluno refletindo em dever cumprido, no reconhecimento que recebem dos alunos e dos pais como forma de gratidão, além do prazer relacionado a contribuição do processo ensino-aprendizagem, que os alunos utilizarão como um legado para a vida.

As professoras na falta de reconhecimento dos pares, principalmente, buscam na gratidão dos alunos ou pais o prazer no trabalho. Neste sentido, a prática de ensinar, com todas as suas nuances inerentes, é reportado pelas professoras como o motivo maior de continuarem na profissão de forma ativa:

“Eu gosto muito de ensinar, agora mesmo eu já estou me dedicando a jovens e adultos [...] eu acho que já contribuí muito nesses trinta anos com crianças né, agora vou me dedicar ao EJA, eu gosto muito de ensinar e eu ensino muito por prazer, eu passei vinte um anos da minha vida ensinando três horários, não era só por que eu precisava, por que a gente precisa... por que se não precisasse a gente ensinava só um horário e ganhava bem nesse horário... mas também por que eu gostava [de ensinar].” (PRF^a S.S)

“Eu considero que eu gosto muito de ensinar, eu já gostava desde essa época [desde criança], isso é gostar, mas também é uma profissão, é onde eu ganho o meu salário é onde eu tenho minhas condições financeiras...” (PRF^a L.I)

“Eu gosto de ensinar e gosto de tá pensando quando meus alunos não estão interessados numa coisa, eu tento fazer outra coisa... entende? eu tento fazer diferente pra ver seu chamo atenção...” (PRF^a L.I)

O que as fazem continuar é o prazer de ensinar, portanto, o fazer, o exercício da profissão é o motor do trabalhar. E sendo através dessa descoberta da atividade de ensinar que gera momentos de satisfação, pois compreendem que algo significativo e relevante acontece na sala de aula.

As lembranças de terem trabalhado, em um momento anterior de sua vida profissional, em escolas que existia a colaboração coletiva, a cooperação, acaba por trazerem à tona recordações prazerosas de engajamento e de construção coletiva de algo comum, que promovia o bem-estar de todos:

“Já trabalhei em instituição que quando eu abri o projeto tinha o nome de toda equipe, até dos vigilantes... quer dizer lá funcionava como S.S fala, lá todo mundo participava do planejamento. Por que cada um vai falando uma opinião e de repente surge uma opinião de onde a gente menos espera né, surge uma ideia, uma coisa boa, então é muito importante no planejamento [coletivo] fazer assim [...] nessa instituição que trabalhava agente se sentia educador, nas camisas da gente lá todo mundo tinha uma cor só e atrás educador [...] e nessa instituição a gente não via diferença [exclusão por ocupar determinada função]...professor, apoio, diretor, a gente via todo mundo como educador. Eu achava bonito por que todo mundo se sentia educador, participante da educação.” (PRF^a F.M)

Outro modo que remete a sensações de prazer no trabalho para as professoras são os vínculos afetivos formados junto aos alunos e que são geradoras de sentimentos de satisfação:

“Uma das coisas que recompensa nessa profissão é o que os alunos tratam bem a gente, fazem bilhetinhos, faz elogios e outras coisas boas, e também o que recompensa a profissão é quando você encontra seus alunos, seus ex-alunos... “professora como vai?! Professora!” sendo saudada na rua por que sou professora, então é bem interessante essa coisa, quando você vê isso é gratificante”. (PRF^a L.I)

Um fator de relevante fonte de prazer para as professoras está relacionado a gratidão por parte dos alunos e pais diante do processo de ensino- aprendizagem:

“Atualmente me sinto reconhecida principalmente pelos pais dos meus alunos, acho que professor não deve nada a diretor, a ninguém não, a colega de trabalho não. O principal é o aluno, ele deve a seu aluno. Quando você é reconhecida pelo seu trabalho pelo aluno... ele fala “professora não sai daquela escola não, professora...”, e eu acho que a família também né..” (PRF^a S.S)

Na falta de reconhecimento do seu fazer por parte da direção e dos pares as professoras buscam na gratidão dos alunos e pais o julgamento pelo que ensinam em sala de aula, pelo que propiciam para a vida daquelas usufruem do seu saber. As situações de prazer mantém o otimismo sentido pelas professoras diante dos desafios diários da profissão, fazendo com que cotidianamente elas mobilizem sua subjetividade para lidar e transformar a sua vida profissional na escola.

Os principais aspectos que favorecem a mobilização subjetiva e a criatividade das professoras é o reconhecimento por parte dos alunos, que através do processo ensino-aprendizagem promove uma autovalorização profissional, quando o aprendizado do aluno acontece, pois reflete de imediato em um resultado frutífero do seu trabalho possibilitando que o professor deixe sua característica pessoal, a sua “marca”, tendo uma repercussão fundamental sobre a identidade.

"Quando você vê alguns alunos fazendo mediações que você pensaria que ele nunca iria fazer, aí chega um aluno e dá um show [demonstra que o aprendizado aconteceu], aí você fica olhando assim e diz “senhor eu também participei, eu colaborei” [com o aprendizado]. São essas coisas que fazem com que a gente continue, por que tem hora que dá vontade de desistir, mas quando eu me lembro das partes boas, daquelas emoções aí eu volto atrás... não... Por que compensa, tem o lado trabalhoso, tem o lado espinhoso, acho que em toda profissão tem, mas também tem o lado bom, o lado compensador entende?! O lado quando os alunos que eram extremante preconceituosos e dizem que mudou o pensamento sobre certos assuntos... aí eu fico feliz, por que eles vão usar na vivência deles, aí eu fico feliz por isso.” (PRF^a L.I)

Para Dejours (2011c) o prazer no trabalho é mais do que uma vivência, é a origem mobilizadora da dinâmica que surge no trabalho. Para ele o trabalho pode ser tanto fonte de prazer quanto de sofrimento, contribuindo para alterar sofrimento em prazer diante das circunstâncias sociais e éticas da organização e dos processos de trabalho. O trabalho deve propiciar ao trabalhador uma mobilização subjetiva que venha a ressignificar sua relação com o trabalho. Assim, o prazer é um princípio mobilizador que posiciona o indivíduo em ação para a procura da gratificação, realização de si e reconhecimento pelo outro, em que este prazer possibilite por meio da mobilização da inteligência prática frente aos constrangimentos da organização de trabalho a ressignificação do sofrimento.

O prazer no trabalho só se faz possível quando existe a mobilização interna/subjetiva (o engajamento subjetivo) do trabalhador para a realização de suas atividades. Para que essa mobilização aconteça é fundamental se ater as suas dimensões (ou princípios): a inteligência prática, o espaço público de discussão e deliberação, a construção do coletivo de trabalho via cooperação e o reconhecimento.

O reconhecimento para as professoras se dá através da relação professor-aluno, se dá através da atividade de trabalho de ensino-aprendizagem, refletindo como uma fonte de prazer, e é através dessa relação que coloca-se em jogo, o reconhecimento de originalidade (sua “marca” pessoal) do trabalho realizado, repercutindo na identidade destas profissionais.

Dessa forma Molinier (2013) diferencia o “reconhecimento” dos usuários que é a gratidão do reconhecimento no trabalho, pois sempre se trabalha para alguém (patrão, colega, aluno, cliente...) e a gratidão é uma boa conselheira na vida profissional. Porém, gratidão não é reconhecimento. Cabe aqui desta forma compreender que o usuário está mal situado para proferir julgamentos de reconhecimento, pois tem como posição para a construção de um opinião apenas o seu próprio interesse.

A partir do que a autora supracitada coloca, os professores participantes do processo de ensino-aprendizagem colocam para a comunidade escolar, principalmente gestores e professores, o seu saber fazer na dinâmica do julgamento/reconhecimento. Entretanto, o reconhecimento de utilidade e de beleza não se efetiva em face de aspectos situacionais da organização que o dificultam, como a falta de espaços de discussão e trabalho coletivo mais sistemático. Não podemos deixar de considerar que estamos abordando o trabalho de professoras negras e dentro de um contexto em que a maioria é branca. Neste sentido, compreendemos porque as professoras falam que são reconhecidas pelos alunos e pais de alunos. Os sentimentos de gratidão para com a figura do professor soam como um julgamento da contribuição que estas professoras dão para a vida escolar. Esta constatação das professoras lhes permite continuar sua labuta e encontrar prazer para seguir sua atividade. Assim, não podemos deixar de considerar que sua identidade é fortalecida.

Dejours (2011b) diz que o reconhecimento a princípio trata-se do registro do fazer, do trabalho propriamente dito; posteriormente como o registro do ser, da realização de si, sendo através deste último que encontra-se a viabilidade de fortalecimento da identidade.

Sendo assim é possível sugerir que é através da dinâmica do reconhecimento professor – aluno que a construção da identidade das professoras coloca-se em constante atualização pela experiência do trabalho pela via do ensino-aprendizagem.

5.11 Encontros de discussão coletiva sobre o trabalho: para fazer aflorar as vivências subjetivas do trabalho

Neste tópico voltaremos a abordar a metodologia utilizada na pesquisa como uma forma de fazer uma avaliação do seu uso com as professoras. Sentimos esta necessidade de falar sobre o método devido o que ocorreu no último encontro com as professoras que fizeram questão de avaliá-lo e mostrar sua importância em suas vidas.

Durante toda a pesquisa (que se deu em cinco encontros dentre eles a validação) foi possível capturar o movimento intersubjetivo das/entre professoras mulheres e negras da educação básica, assim como suas vivências, seus dramas e suas lutas contra o sofrimento no trabalho e contra o sofrimento provocado pelo racismo nas relações intersubjetivas de trabalho. Como já apresentado na explicitação das categorias, a análise dos encontros /sessões apresentou várias questões importantes para as professoras dentre elas a importância de um espaço de público de discussão, sendo para elas também representado através do planejamento escolar.

No encontro de validação as professoras falam da importância desse espaço, que foi construído ao longo da pesquisa, para a consolidação da sua subjetividade, reelaboração dos danos sofridos e das transformações futuras enquanto profissional. O processo dos encontros de discussão coletiva possibilitou que elas falassem da atividade, aspecto inexistente na escola por falta de espaços de discussão coletivas abertas, já que nas reuniões existentes não se permite que se evidencie o trabalhar.

Os encontros de discussão coletiva só se tornaram possíveis, primeiramente pela vontade destas professoras engajarem sua subjetividade em algo que refletia nas suas vivências cotidianas de trabalho, pelo reconhecimento das suas peculiaridades enquanto professoras da educação, mulheres e negras, além da necessidade de exporem suas falas e vozes silenciadas. As professoras colocaram no último encontro o que significou todo o processo (sessões) e o resultado da validação desse estudo, em que o espaço de discussão permitiu discutir o trabalho em sua dupla face: técnico e subjetivo. Os processos dos encontros de discussão coletiva fizeram-nas pensarem sobre sua atividade, reelaborarem o seu fazer; permitiram reelaborar sua situação enquanto sujeito do trabalho e perceber que o seu pertencimento ao mundo se transformou.

“Olha a partir desse trabalho, de nos organizar aqui nessa escola, eu não só vi a questão do modo didático, mas também no modo emocional por que esses encontros nos trouxe para emoções passadas, e coisas que eu reelaborei em todos esses encontros, achei muito importante. Até saí falando pra todo mundo [risos] da importância desses encontros. Foi muito bom, pra diante desse aspecto emocional da gente tá analisando nosso trabalho,

refletindo... Esse lado emocional meu... eu garanto que ele não é mais o mesmo em função de todas essas questões que tivemos que reelaborar durante esse tempo... eu passava semanas pensando nas questões que a gente debatia nos encontros. Comecei a perceber na escola, depois dessas falas aqui, quando o professor branco reclama na escola o tratamento é outro e quando o professor negro reclama de algum mal feito o tratamento é outro, eu vejo isso. Depois desses encontros ficou bem claro de algumas situações que eu passei na escola, por exemplo... ano passado eu reclamava sobre o formato do boletim, e coloquei que despendia tempo desnecessário para o professor, pois o preenchimento por repetição era uma forma que nem na época do taylorismo era valorizado [ela fala especificamente da economia de tempo], então quando eu coloquei isso foi um mal estar, e naquele momento eu não percebi [o mal estar associado à questão de cor] ... Então, vi depois, que foi por que uma professora negra estava se referindo a um conhecimento e um conhecimento de poder, com convicção, e isso desestabiliza o outro. É como se dissessem assim “como uma negra dessa com essa petulância...” não dizem mas o olhar, a postura, o gesto denunciam. Ai foram elementos que vão sendo reorganizado pra mim” (Prfª I.L).

O engendramento das discussões de forma paritária, sem obstruções, nem julgamentos a priori, sem cortes ou repressão, fortaleceu o sentimento de colaboração para lutar das professoras.

“Foi um trabalho muito proveitoso, às questões que foram apresentadas e que passamos juntas... eu aprendi e refleti muito sobre a questão racial no setor de trabalho que é muito forte, mas que as vezes a gente está tão assim[atribulada] que a gente não percebe. Mas que existe sim no trabalho, fora do trabalho [o racismo] ... Esse trabalho, que foi realizado, ajudou muito a melhorar as nossas relações entre si, nos aproximamos por um motivo que talvez todas passaram ou passam e também refleti como podemos colaborar no combate do racismo” (Prfª S.S).

P.S: a professora I.L retoma a fala e acrescenta:

A discussão permitiu a reelaboração sobre o seu fazer e sobre o existir. Ressalta a questão de ter vez e voz, algo que é cerceado nos espaços de discussão existentes na escola.

“Esse trabalho também foi proveitoso para mim, por todas essas questões apresentadas...No meu dia a dia eu no trabalho eu não só enfrento o preconceito racial, enfrento o preconceito de gênero, o preconceito religioso enfim, é muito arraigado, tá muito internalizado, e muitas vezes as pessoas não percebem que na sua fala está o preconceito de algum modo... mas isso fortalece a gente, por que esse trabalho [realizado junto ao grupo de professoras participantes da pesquisa] dá margem para muita coisa que a gente ainda pode falar e expressar e que isso nos ajuda na nossa reelaboração a gente fica mais fortalecido, foi um momento que a gente se sentiu representada, ter vez e voz, esse trabalho mexeu com a gente de algum modo, de forma positiva” (Prfª I.L).

“Pra mim a professora I.L já falou tudo, né, essa reelaboração realmente aconteceu, é importante isso” (Prfª F.I)¹⁴

Os encontros de discussão coletiva foram constituídos em comum acordo com as professoras que ao longo do processo foram falando em cada encontro sobre seu cotidiano de trabalho e ao cabo de cada sessão ficava uma sensação de incompletude que era o gancho para a próxima. No início de cada encontro ou se retomava a discussão anterior ou se colocava nova questão disparadora que remetia ao anteriormente visto. Ao longo do processo se verificou que as falas constituíam as vivências subjetivas das professoras sobre o seu trabalhar. As falas subsequentes desvendava o momento de perlaboração no espaço de discussão, mostrando que o que se viveu nos encontros não cessava ali.

Acredito que cada um teve um nível de construção diante desse trabalho [que foi realizado junto ao coletivo de trabalho de professoras], e você como aquela que levou pra frente um trabalho que não é fácil até mesmo pra a gente abrir o jogo, a gente se abrir, a gente se encontrar aqui é muito difícil... o falar de si agente voltar no tempo ou falar de certas situações traz sofrimento mas esse sofrimento foi revestido por vivencias compartilhadas, que foram um alívio, poxa não foi só eu.. (riso) Então tudo que foi colocado ganhou uma outra dimensão para trabalhar na escola e com os alunos, seja pela lei, seja por iniciativa própria.. Cada encontro foi uma abertura, um leque, pra gente ter um novo olhar e com esse fechamento, não fecha, eu acredito que a gente vai à frente e os frutos virão” (Prfª S.A).

“Faça das suas [professora S.A] palavras a minha... Eu vim perceber nos encontros que no dia a dia a gente vai enfrentando, vai lutando e vai deixando[os problemas]... mas quando a gente olha pra trás e vê o tanto de coisa que a gente já caminhou, que já sofreu, que já superou e que hoje em dia você é reconhecida por pessoas que já quiseram lhe pisar e hoje em dia dá os parabéns pra você...as meninas [professoras] sempre colocando pra gente lutar pra ser melhor... por que eu sempre sofro com essa questão da capoeira... como se o professora da capoeira fosse uma pessoa desmerecedora... Mas eu sempre uso isso [o que foi debatido nos encontros sobre preconceitos] como incentivo pros meus alunos também seguirem e ir lutando” (Prfª F.M).

Diante das elaborações das professoras em torno de todo o processo que elas vivenciaram e construíram juntas há um destaque nesse processo de validação: a constituição de um espaço de fala para que elas problematizassem o racismo nas relações intersubjetivas de trabalho e a estratégia de combate ao mesmo. Esse espaço ao permitir o processo de perlaboração despertou o interesse de continuarem se organizando coletivamente e enfrentado as adversidades e constrangimentos da organização do trabalho.

¹⁴ P.S.: A professora F.I apesar de estar com problemas de garganta (sinusite) e não podendo falar muito, permaneceu durante todo o momento da validação participando como pôde.

Os encontros de discussão coletiva, enquanto espaço público de debate é um lugar que reconecta os vínculos afetivos, a solidariedade e a cooperação entre os trabalhadores, permitindo a estruturação de um coletivo de trabalho que poderá alcançar a mobilização coletiva e fortalecer a busca pela saúde mental no trabalho. Os encontros de discussão coletiva, portanto, foi um espaço criado e vivenciado entre as professoras e a pesquisadora que permitiu que a palavra autêntica viesse a tona, compartilhar as vivências e elaborar reflexões sobre o que se faz no trabalho, além do como se é visto, avaliado no trabalho.

6. Considerações Finais

Uma primeira consideração para este tópico conclusivo de nossa dissertação é que os dados abordados neste trabalho denunciam as posturas racistas nas relações intersubjetivas de trabalho, que são provocadoras de sofrimento como também geradoras de adoecimento entre as professoras. Ao trazerem para a superfície dos seus questionamentos às vivências traumáticas provocada pelo racismo aberto (ataques verbais, rejeição e preterição por serem negras, impedimento de realizar seu exercício profissional) e velado (inúmeras dificuldade de acesso tanto de materiais escolares quanto de sociabilidade), sinalizam para as consequências danosas que o racismo ocasionaram para as professoras participantes da pesquisa. Repercussões que vão desde pedido de transferência da escola onde sofreram racismo, isolamento dentro do ambiente de trabalho, até uma possível “desorganização psíquica” ocasionada pelas posturas racistas, comprometendo à saúde mental de algumas das professoras.

Oliveira (2001) afirma que além dos danos objetivos provocados pelo racismo, negro e negras veem-se obrigados, como estratégia de sobrevivência psíquica, a modificar sua atitude subjetiva diante da vida, tendo em vista que coexistem com fatos que afetam o prazer e o futuro no trabalho.

Pensando a questão do racismo na contemporaneidade nos questionamos como os negros e negras vivenciam hoje seu trabalho. Para Dejours (2011g, p.26) “ao contrário do que pode supor o sentido comum, o trabalho intelectual não se reduz a uma cognição pura, uma vez que o trabalhar inicia-se pela experiência afetiva do sofrimento, do pático”. Desta forma, podemos dizer que o racismo a partir da vivência subjetiva dos/as trabalhadores/as negros/as de escolas públicas, estão sujeitos a comprometerem sua subjetividade e a sua saúde, diante do confronto rotineiro com práticas racistas, nas relações intersubjetivas de trabalho. Freitas (2013) aponta o trabalho realizado pelos professores como uma das profissões que passa por riscos de adoecimento, diante das pressões externas associadas às péssimas condições de trabalho para a realização da tarefa de ensinar, trazendo sofrimento para à saúde do professor.

Neste contexto, é percebido que o sofrimento provocado pelas relações pautadas no preconceito racial, implica na fraca cooperação entre os pares e, principalmente, na falta reconhecimento no trabalho, impedindo que as vivências de prazer sejam alcançadas.

Os dados da pesquisa permitem afirmar que o sofrimento e o adoecimento são manifestações das vivências das professoras participantes da pesquisa, como também de todas os(as) professores(as) da escola, sendo apresentado como algo comum a todos(as). Porém, as professoras participantes consensualmente apresentam que as professoras negras tendem a se desdobrem

mais devido não só a pressão externa (da escola) como também através da auto cobrança, a fim de mostrarem suas competências, que são por vezes questionadas, por serem negras. Essa questão aponta para um perfil de profissional que são afetados de forma mais intensa pela sobrecarga no trabalho: as professoras mulheres e negras. Para Martins e Zeitone, (2007) a sobrecarga de trabalho, no que se menciona ao cuidar de si, intervém nos meios para assegurar a promoção da saúde, da integridade física e sua qualidade de vida, dificultando que os indivíduos procurem possibilidades para uma relação de trabalho, na qual se privilegie o repouso físico e tempo para o cuidado de si.

Outros autores sinalizam para os aspectos subjetivos advindos da sobrecarga de trabalho, caracterizando-se pelo conjunto de elevadas exigências infligidas ao trabalhador, pela insuficiente valorização do trabalho e pelo acentuado envolvimento emocional com os usuários. Tal panorama pode causar um quadro de esgotamento física e psíquico, e, por conseguinte, o desânimo pelo trabalho (Rosa, Bonfanti e Carvalho, 2010).

Relevante ressaltar nestas considerações a importância dos encontros de discussão coletiva constatado pelas professoras, já que foi através desse processo que várias questões coletivas vieram à tona: histórias de vida pessoal, prazer e sofrimento no trabalho (como apontado nas análises das categorias e na validação) diante das peculiaridades que às uniram e sustentaram o grupo de pesquisa serem professoras da educação básica, mulheres e negras.

Segundo Mendes (1995) O espaço público é o lugar em que são constituída a cooperação, a confiança e regras comuns, pois é o momento que dá lugar à fala, à representação coletiva do sofrimento e a possibilidade de transformação da situação reconstruindo e ressignificando sua história no trabalho

Como não sofrer com o sofrimento alheio?

Como entender que descendentes diretos das pessoas africanas, que de uma forma ou de outra vieram ao solo brasileiro sob as regras e condicionamentos sociais e comportamentais, sigam pela vida disfarçando seus sofrimentos e suas descompensações orgânico-vitais, sócio afetivas e psíquicas?

É preciso confessar, sem maiores cerimônias, que os principais objetivos alinhavados *ab initio* foram apenas razoavelmente cumpridos, tal a complexidade temática previamente selecionada pela autoria da presente dissertação. Ainda assim, o *envolvimento*, a *originalidade* e a *contribuição social* – três principais requisitos para demonstrar o caráter essencial dos esforços acadêmicos empreendido – foram realmente perseguidos/atendidos.

Foi possível confirmar ao longo desta dissertação do relevante curso de mestrado, por exemplo, que os processos de alienação e sobrevivência (resistência) envolvendo as clientelas representadas pelas professoras negras no Brasil seguem ainda sub-examinados. Torna-se exigível a desconstrução de concepções (mitos?) sobre as condições de sofreguidão e discriminação dos indivíduos negros e das suas representações coletivas nos padrões históricos da sociedade brasileira. São ainda insuficientes os estudos em torno das descompensações psicossomáticas que permitem, de alguma forma, traçar paralelos entre a condição humana e os desafios representados pelas situações de violência social/econômica/política, seja pelos ritos, seja pelas imposições dos modelos históricos/familiares e educacionais, pelas inúmeras pulsões da manifestação das práticas discriminatórias conhecidas como racismo. Portanto, merecem mais profunda investigação acadêmica/científica.

Seria o caso de permanecer indagando:

- “Saúde, doença, saúde de novo/recuperação”... não é o que se observa no indivíduo que, padecendo de um mal meramente orgânico ou de origem comportamental, faz o que pode estar ao seu alcance material e mental/psicológico para, portanto substituir as crises dos sofrimento/as dores pela solução/redução/eliminação das patologias, pela retomada da busca e as obtenção as saúde/ da vitalidade do ser e, portanto, dos prazeres, bons ânimos e felicidades da existência?

O engajamento social da contemporaneidade parece estar nos levando a escolher, torcer por este ou aquele time de futebol, ou poder tirar passaporte somente para algumas poucas nações (como adentrar nos Estados Unidos, sem encontrar previamente barreiras de todo tipo de discriminação?). Os avanços farmacêuticos e médicos à disposição de uns poucos, a hiper/mega concentração das riquezas e do empoderamento político geral descaradamente representado, por exemplo, por países reunidos pela “Cúpula dos 7” ou “Dos 20”.... A super elitização do acesso aos meios laborais e do controle de produção de riquezas etc, etc. - para não mencionar o universo das violências simbólicas, como elitização do ensino, saúde, precariedade da seguridade social, da segurança pública (Pública?) e da Segurança Jurídica – que no ambiente brasileiro chega a níveis de infâmia social – tudo obviamente produzindo mais e mais discriminações.

Reitere-se a sensação acerca da relativização do indivíduo: no Brasil talvez bastasse referir, em caráter ilustrativo, o caos do trânsito de automóveis nos centros urbanos, a violência real e a violência simbólica exponencialmente crescentes, a mercantilização quase sem freios da Educação, da Saúde, do acesso elementar à Justiça, aos meios de produção, o *bulling* laboral, o

vilipêndio da religiosidade em bases antes ingênuas, a ampliação desmesurada das distinções em nome do ter/sobrepujando-se ao ser.

Seguem-se sob consumação insidiosa, no Brasil, inúmeras, incontáveis situações da sofredão/vivência da população negra com o Universo do Trabalho representadas pelo emprego em ocupações ditas precarizadas, subalternizantes e de baixa qualificação profissional o que permanece apontando uma rebaixada mobilidade social e um contínuo processo de proletarização. A questão racial, portanto, tende a designar lugares para os trabalhadores negros na estrutura produtiva, sendo estes deduzidos por situações de discriminação não determinadas pelos critérios objetivos da produção, que produzem prejuízos ao trabalhador negro.

Ao “ousarem”, aqui e ali (nos vários tempos sociais/através de gerações sobre gerações), pretenderem acessar ou acessar mesmo os desafios da docência, professores negros e mulheres docentes negras parecem protegidas somente por algum tipo de excelsa ingenuidade, ou vocação impossível de ser detida, ou seja lá o que for que acaba como que impedindo, através de mecanismos interiores, mentais/psicológicos/comportamentais/afetivos/sociais/cognitivos/históricos, por sua vez quase insondáveis de resistência e prazer e gozo e desfrute e conquistas e desempenhos e vivências e experiências – estes irmãos negros e negras vêm se expondo a toda sorte e a todo azar de, afinal, suas singelas escolhas.

Reitere-se também que as condições desiguais de trabalho tendem a reverberar nas instâncias subjetivas do trabalhador negro ante as situações de vulnerabilidade enfrentadas no mercado de trabalho e em ocupações de emprego que remete a baixa qualificação como serviços braçais e ou em atividades desprovida de criatividade e que refletem sujeição. Assim, as desvantagens experimentadas pelo trabalhador negro que vai sendo tolhido no exercício da sua cidadania e conseqüentemente enfrentando processo de desproteção social e discriminação na ao longo da sua vida de trabalho, internaliza como estratégia defensiva o silenciamento. Constrói, assim, uma trajetória assinada pelos impactos da rejeição e da falsa aceitação social, desenvolvendo-se em um cenário que obstaculiza o desenvolvimento da sua autonomia e da edificação da sua autoestima.

Urge reconhecer que **em todos os sentidos**, a construção da autoestima, é um requisito indispensável para realização de um trabalho satisfatório, pois atinge crucialmente todas as particularidades da vida. As respostas aos episódios cotidianos são demarcados por quem e pelo que pensamos que somos. Diante das relações de trabalho, requisitos como auto apreciação (auto conceito individual) e valor pessoal de si, são meios de acessar a subjetividade e a autoconfiança diante dos desafios cotidianos.

É possível também concluir que o espaço escolar além de indispensável para a organização da identidade do sujeito desde a infância, é paradoxalmente também um dos ambientes em que o preconceito racial nas relações de trabalho e na sociedade é desenvolvido e alimentado. Reflexo dos conteúdos racistas do conhecimento ensinado nas escolas, bem como em face dos processos sociais em que o indivíduo está inserido na sociedade.

A presente dissertação pretendeu contribuir com a exposição de um quadro geral acerca do tema racismo e sua relação com o trabalho e suas repercussões para as relações intersubjetivas de trabalho e a subjetividade do trabalhador negro. Destacando-se a insuficiência de pesquisas que fomentem a relação entre trabalho, racismo e sofrimento psíquico nas produções brasileiras, sob a omissão ou incompletude de diversas variáveis a merecerem exame científico/acadêmico. Apesar da vastidão de assuntos relacionados à temática racial no trabalho ainda são incipientes os estudos que “atestem” (verifiquem) ou “neguem” (igualmente constatem/ melhor dizendo **dimensionem**) os padrões de nexos causais entre estes três componentes, alertando para um território fecundo de investigação das demandas psíquicas que circunda as relações de trabalho do indivíduo negro – ainda mais sobre os encetamentos e recortes voltados ao exame dos prazeres, gozos e sofrimentos experimentados pelos professores negros e pelas professoras negras..

Diante do crescimento dos problemas de saúde mental do trabalhador em geral, mas que envolve o/a trabalhador/a negro/a, principalmente, em decorrência das mudanças nas formas de gestão do trabalho, torna-se um campo fecundo de pesquisa para a Psicologia. Neste sentido, sugere-se que a Psicologia possa vir a contribuir de maneira mais enfática com pesquisas que abordem às questões étnico-raciais e sua relação com o trabalho. Atentando para situações que possam vir a ser geradora de sofrimento para o trabalhador negro que carrega consigo uma história singular de discriminação racial e destruição da sua identidade étnica.

Os estudos vinculando Saúde do trabalhador, atravessados pelas questões étnico-raciais podem ser antevistos por sua relevância e até mesmo por sua “fascinação”, tantas as latências e descobertas reclamando aprofundamento.

Seguir problematizando as novas formas de dominação social implicadas em fenômenos psicossociais tais como, dentre outros temas, o culto à performance, a sociedade do espetáculo, a aceleração social e a compressão temporal; com atenção especial às atuais formas de mal-estar e sofrimento psíquico, sem recorrer a uma análise das relações de poder internalizadas, pode dinamizar ainda mais o sofrimento.

Referência Bibliográfica

- Abramo, L. (2008). Inserção das Mulheres no mercado de trabalho na América Latina: Uma força de trabalho secundária? In Hirata, H., & Seggnini, L. (Orgs.) *Organização, trabalho e gênero*. São Paulo: Senac
- Almeida A. M. R.; Neves, M. Y. & Santos, F. A. (2010). As condições e a organização do trabalho de professoras de escolas públicas. *Psicologia: Teoria e Prática*. 12(2):35-50.
- Almeida, W. C. (2010). Além da catarse, além da integração, a catarse de integração. *Revista brasileira de psicodrama*. Pinheiros, SP.
- Alves, N. (2006). “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende” significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre vocação e a profissionalização. Em Reunião anual da ANPED, Caxambu, MG. Recuperado de: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf>
- Andreotti, A. L. (2006). A administração escolar na era vargas e no nacional desenvolvimentismo (1930 - 1964). *Revista HISTEDBR*, n. especial, p.102–123, Recuperado de: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art8_22e.pdf
- Araújo, J. A. (2015). A efetivação da Lei 10.639/03 na percepção dos militantes/ professores negros baianos. *Revista Eletrônica de Educação*, 9(3), 216-232. Recuperado de <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1188/445>
- Araújo, M. C. A. (2016, outubro). A educação brasileira no início do século xxi: uma reflexão a partir do pensamento de frigotto. *Congresso Nacional de Educação*, Natal, RN, Brasil, 3. Recuperado de file:///C:/Users/SONY/Desktop/TRABA-LHO_EV056_MD1_SA1_ID4709_03072016000318.pdf
- Athayde, M. R. C. (1996). *Gestão de Coletivos de Trabalho e Modernidade: questões para a engenharia de produção*. (Tese de doutorado). COPPE/UERJ, Rio de Janeiro.
- Araújo, T. M. & Carvalho, F. M. (2009). Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. *Educação e Sociedade*.30(107), p.427-49. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/07.pdf>
- Bairros, L. (2013). Apresentação SEPPIR. In Marcondes, M. M., Pinheiro, L., Queiroz, C., Querino, A.C., & Valverde, D. (Orgs.) *Dossiê Mulheres Negras retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*. Brasília: IPEA. Recuperado de: [file:///E:/BACKUP-01-062016/Downloads/dossie_mulheres_negrasipea%20\(2\).pdf](file:///E:/BACKUP-01-062016/Downloads/dossie_mulheres_negrasipea%20(2).pdf)
- Bastos, J. A. Q. R. (2009). *O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de Betim/MG*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia universidade católica de minas gerais. Belo horizonte, MG, Brasil. Recuperado de http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_BastosJA_1.pdf
- Bento, M. A. S. (2014). Branqueamento e branquitude no Brasil. In Carone, I., & Bento, M. A. S. (Orgs.). *Psicologia Social do Racismo*. (pp 25-57). Petrópolis, RJ: Vozes

- Biderman, C. & Guimarães, N. A. (2004). Na ante-sala da discriminação: o preço dos atributos de sexo e Cor no Brasil (1989–1999). *Estudos Feministas*, 12(2): 264. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n2/23967.pdf>.
- Borges, A. (2004). Lições de reformas da gestão educacional: Brasil, EUA e Grã Bretanha. *São Paulo em Perspectiva*, 18(3). Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000300009
- Botosso, T. C. O. (2012). *Negros na Universidade: A cobertura da mídia sobre a política sobre as políticas públicas de inclusão sócio-racial no Brasil*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo Escola de Artes Ciências e Humanidades, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de: <file:///E:/BACKUP-01-06-2016/Downloads/tatiana.pdf>
- Brito, J. (2008). Trabalho Real. In Pereira, I. B., & Lima, J. C. F. (Orgs.). *Dicionário da educação profissional em saúde*. (pp 453-459). Rio de Janeiro: EPSJV
- Brito, J. E. (2011). Educação e relações étnico-raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente. *Educação em Foco* 14(18) Recuperado de: [file:///E:/BACKUP-01-06-2016/Downloads/231-680-1-PB%20\(5\).pdf](file:///E:/BACKUP-01-06-2016/Downloads/231-680-1-PB%20(5).pdf).
- Campos, M.G. (2010). *A implantação e os desafios da aplicabilidade da lei 10.6391 na sala de aula*. Instituto Santa Maria. Recuperado de http://www.institutosantamaria.com.br/portal/documentos/artigo_mariana.pdf
- Carvalho, G. M. & Moraes, R. D. (2011). Sobrecarga de trabalho e adoecimento no Polo Industrial de Manaus. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 465-482. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682011000300009
- Carvalho, M. P. (1999). A história de Alda: ensino, classe, raça e gênero. São Paulo: 1999. *Educação e Pesquisa* 25(1). Recuperado de: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/download/27806/29578>.
- Carvalho, M. P. & Silva, V. A. (2014). Ser docente negra na USP: gênero e raça na trajetória da professora Eunice Prudente. *Póieses*, 8(13). Recuperado de <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2015/12/2169-4650-2-PB.pdf>.
- Castro, N. A. (1998). Trabalho e desigualdades raciais: hipóteses desafiadoras e realidades por interpretar. In Castro, N. A., & Barreto, V.S. (Orgs.). *Trabalho e desigualdades raciais: Negros e brancos no mercado de trabalho em Salvador*. (pp 22-40). São Paulo: Annablume.
- Castro, N. A. & Barreto, V. S. S. (1992). Os negros que dão certo: mercado de trabalho, mobilidade e desigualdades ocupacionais. *Revista Brasileira de Estudos de População* 9(2). Recuperado de: [file:///E:/BACKUP-01-06-2016/Downloads/504-1479-1-PB%20\(3\).pdf](file:///E:/BACKUP-01-06-2016/Downloads/504-1479-1-PB%20(3).pdf).
- Cecchetto, F. & Monteiro, S. (2006). Discriminação, cor e intervenção social entre jovens na cidade do Rio de Janeiro (RJ, Brasil): a perspectiva masculina. *Revista Estudos Feministas* 14(1). Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2006000100011.

- Cerqueira, V. L. (2012). *A inserção do negro no mercado de trabalho brasileiro na década passada*. (Monografia). Universidade estadual de campinas, Campina, SP, Brasil. Recuperado de: [file:///E:/BACKUP-01-06-2016/Downloads/CerqueiraVictoriaLe-mosde_TCC%20\(2\).pdf](file:///E:/BACKUP-01-06-2016/Downloads/CerqueiraVictoriaLe-mosde_TCC%20(2).pdf)
- Chadarevian, P. C. (2011). Para medir as desigualdades raciais no mercado de trabalho. *Revista Economia Política* 31(2) Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rep/v31n2/07.pdf>.
- Costa, F. T. P., Silva, M. M. P., Bessa, V. T. P., & Caldas, I. F. P. (2014, novembro). A história da profissão docente: imagens e autoimagens. *Semana de estudos, teorias e práticas educacionais*, Paus dos Ferros, RN, Brasil, 6. Recuperado de http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1data-hora_30_09_2014_11_06_31_idinscrito_902_d4dbe7099d5ff20d4fd377156a2a2bd1.pdf
- Cruz, S. E. & Júnior, D. V. R. (2013). Eu era a única professora negra na escola de inglês: história de vida de professoras negras de Imperatriz – MA. *Antares: Letras e Humanidades* 5(10). Recuperado de: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/viewFile/2012/1492>.
- Cunha, E. L. & Machado, A.V.F. (2008). Mulher Negra e Professora: trajetória e construção da identidade profissional de professoras negras no exercício do magistério público de Franca/SP. *Congresso Fazendo Gênero*, Florianópolis, MG, Brasil, 8. Recuperado de: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST1/Cunha-Machado_01.pdf
- Dejours, C. (1986). Por um novo conceito de saúde. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, v. 14, n. 54, p. 7-11, 1986.
- Dejours, C. (1992). *A loucura do trabalho: estudos do trabalho*. 5 ed. ampl. (A. I. Paraguay & L.F. Leal Trad.) São Paulo: Cortez-Oboré.
- Dejours, C. (1999). *Conferências Brasileiras: identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho*. São Paulo: Fundap: EAESP/GV.
- Dejours, C. (2007). *O fator humano*, 5. Ed. reimp. Riode Janeiro: FGV.
- Dejours, C. (2007a). *A banalização da injustiça social*. 7ªed. Rio de Janeiro: FGV
- Dejours, C. (2011a). A metodologia em psicopatologia do trabalho. In Lancman, S., & Sznalwar, L. I. (Orgs). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. (pp.105-26) (F. Soundt, Trad.) Rio de Janeiro: Fiocruz, Brasília: Paralelo 15,
- Dejours, C. (2011b). Addendum: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In Lancman, S., & Sznalwar, L. I. (Orgs.). (2004). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho* (pp.47-104). Rio de Janeiro: Fiocruz, Brasília: Paralelo 15.
- Dejours, C. (2011c). Sofrimento e prazer no trabalho: a abordagem da psicopatologia do trabalho. In Lancman, S., & Sznalwar, L. I. (Orgs.). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. (pp. 167-183) Rio de Janeiro: Fiocruz, Brasília: Paralelo 15.

- Dejours, C. (2011d). O mundo do trabalho e a psicodinâmica do trabalho. In Lancman, S., & Sznelwar, L. I. (Orgs.). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. (pp. 31-54) Rio de Janeiro: Fiocruz, Brasília: Paralelo 15.
- Dejours, C. (2011e). Análise psicodinâmica das relações de trabalho e sociologia da linguagem. In Lancman, S., & Sznelwar, L. I. (Orgs.). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. (pp.287- 340) Rio de Janeiro: Fiocruz, Brasília: Paralelo 15.
- Dejours, C. (2011f). Inteligência prática e sabedoria prática. In Lancman, S., & Sznelwar, L. I. (Orgs.). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. (pp.341-379) Rio de Janeiro: Fiocruz, Brasília: Paralelo 15.
- Dejours, C. (2011g). *Avant-propos* para edição brasileira. In Lancman, S., & Sznelwar, L. I. (Orgs.). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. (pp.23- 30) Rio de Janeiro: Fiocruz, Brasília: Paralelo 15.
- Dejours, C. (2012). Subjetividade, trabalho e ação: uma visão de conjunto, In C. Dejours. *Trabalho e emancipação*. (pp. 37-13). Brasília: paralelo 15
- Dejours, C. (2016). Organização do trabalho e saúde mental: quais são as responsabilidades do Manager?, In K. B. Macêdo, J. G. Lima, A. R. D. Fleury & C. M. S. Carneiro. (Orgs.), *Organização do trabalho e adoecimento: uma visão interdisciplinar*. (317-331) PUC: Goiás. Recuperado de: <https://site.medicina.ufmg.br/osat/wp-content/uploads/sites/72/2017/06/Livro-organiza%C3%A7%C3%A3o-do-trabalho-e-adoecimento-mpt21-06-2017.pdf>
- Departamentos Intersindical de Estudos Estatísticos e Socioeconômicos. (1999). *Mapa do negro no Mercado de trabalho no Brasil*, São Paulo.
- Departamento Intersindical de Estatística e estudos socioeconômicos. (2011). *Os negros no trabalho*. Recuperado de: <https://www.dieese.org.br/analiseped/2013/2013pednegrosme-tEspecial.pdf>.
- Esteve, J. M. (2017). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: EDUSC.
- Fernandes, F. (1965). *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dominus.
- Ferreira, A. J. (2009). Histórias de Professores de Línguas e Experiências com racismo: uma reflexão para a formação de professores. *Espéculo*. Recuperado de: <https://pendientede-migracion.ucm.es/info/especulo/numero42/racismo.html>.
- Ferreira, J. B., (2009). *Perdi um jeito de sorrir que eu tinha*: Violência, assédio moral e serviço voluntária no trabalho. Rio de Janeiro, RJ: Letras
- Ferreira, R. F.& Camargo, A. C. (2011). As relações cotidianas e as construção da identidade negra. *Psicologia Ciência e Profissão*. 31(2) pp. 374-389 Recuperado de: <http://docs-lide.com.br/download/link/as-relacoes-cotidianas-e-a-construcao-da-identidade-negra>.
- Ferreti, C. J., & Silva, M. R. (2017). Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação e Sociedade*.

38(139), p.385-404. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>

Figueira, V. M. (1990). O preconceito racial na escola. *Revista Estudos Afro-Asiáticos*. 18 p. 63-72.

Figueirêdo, A. (2004). Fora do Jogo: a experiência dos negros na classe média brasileira. *Cadernos Pagu*. n.23, pp.199-228 Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332004000200007&script=sci_abstract&tlng=pt

Figueiredo, J. M. & Alevato, H. M. R. (2013, outubro). A visão de prazer e sofrimento da psicodinâmica do trabalho ante a precarização e a intensificação do trabalho: breve reflexão. *Anais do XXXIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção*. Salvador, BA, Brasil. Recuperado de: http://www.abepro.org.br/biblioteca/ene-gep2013_TN_STO_180_026_23218.pdf

Filho, J. T. R. (2005). Negritude e sofrimento psíquico. *Pulsional Revista de Psicanálise*. Recuperado de: http://www.editoraescuta.com.br/pulsional/185_12.pdf

Freire, P. (2011). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, L. G. (2013). *Prazer e Sofrimento Psíquico no Trabalho Docente*. Curitiba: Juruá.

Freitas, M. D. S. (2012). Refletir sobre a história do negro no brasil: uma reposta ao racismo. *Congresso de Educação*. Iporá, GO, Brasil, 2. Recuperado de: http://www.cdn.ueg.br/arquivos/ipora/conteudoN/975/CE_2012_27.pdf

Freyre, Gilberto. (1933). *Casa-grande e senzala*. Rio de Janeiro: José Olympo.

Frigotto, G. (2002, outubro). Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Conferencia de abertura da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*. Caxambu - MG, Brasil, 21. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>

Gasparine, S. M. Barreto, S. M., & Assunção, A. A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Revista Educação e Pesquisa*. 31(2), p. 189-199. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>

Genet, I. (2010). Psicodinâmica do reconhecimento. In Mendes, A. M., Merlo, A. R. C., Marone, C. F., & Facas, E. P. (Orgs.). *Psicodinâmica e Clínica do Trabalho: temas, interfaces e casos brasileiros*. Curitiba: Juruá.

Gomes, E. M. F. (2011). *A importância do planejamento para o sucesso escolar*. (Especialização em Pedagogia). Universidade Federal de Tocantins. Porto Nacional, TO, Brasil. Recuperado de: [file:///E:/BACKUP-01-06-2016/Downloads/Edula corrigido ULTIMA VERSAAO%20\(3\).pdf](file:///E:/BACKUP-01-06-2016/Downloads/Edula corrigido ULTIMA VERSAAO%20(3).pdf)

Gomes, N.L. (1996). Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. *Revista Cadernos Pagu*. n.6/7 Recuperado de: [file:///E:/Downloads/cadpagu_1996_6.7_5_GO-MES%20\(2\).pdf](file:///E:/Downloads/cadpagu_1996_6.7_5_GO-MES%20(2).pdf)

- Gomes, N. L. (1999). Mulheres Negras e Educação: Trajetórias de Vida, Histórias de Luta. *Revista Miniweb Educação*. 6. Recuperado de http://www.miniweb.com.br/Educadores/artigos/pdf/profas_negras.pdf
- Gomes, N. L. (2012). As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas In. N. L. Gomes (Org.) *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnicoraciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. (Cap. 1, pp 19–34). Brasília: MEC; UNESCO.
- Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*. 12(1) 98-109 Recuperado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>
- Gomes, N. L., & Jesus, R. E. (2013). As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, n. 47, p. 19-33. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf>
- Gomes, N. L. (2003). Uma dupla inseparável: cabelo e cor de pele. In: Barbosa, L.H.A., Silva, P.B.G., & Silvério, V. R. *De preto à afro-descendente: trajetórias de pesquisa sobre o negro, culturas negras e relações étnico raciais no Brasil*. São Carlos: EDUFSCar.
- Ghizoni, L. D. (2013). Cooperação. Viera, F. O., Mendes, A. M. & Merlo, A. R. (Orgs). *Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho*. Curitiba: Juruá.
- Guimarães, A. S. A. (2004). Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*. 47(1) Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012004000100001
- Guimarães, C. S. (2015). A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). *Revista Fundamentos*, 2(1). Recuperado de <file:///E:/Downloads/3780-13307-1-PB.pdf>
- Guimarães, N. A. (2001) Os desafios da equidade: reestruturação e desigualdades de gênero e raça no Brasil. *Cadernos Pagu* n.17-18, pp.237-266. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010483332002000100009&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Grigolo, V. (2012). *O impacto da lei 10.639/03: o caso da educação de jovens e adultos*. (Especialização em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/108360/000948522.pdf?sequence=1>
- Hagemeyer, R. C. C. (2004). Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 67-85. Editora UFPR. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a04.pdf>
- Hasenbalg, C. (1979). *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal.
- Hirata, H. (2002). *Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade*. (pp 257-258). São Paulo: Boitempo

- Hirata, H. (2008). Flexibilidade, Trabalho e gênero. In Hirata, H., & Seggnini, L. (Orgs.) *Organização, trabalho e gênero*. São Paulo: Senac.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, *Censo (2000)*. Recuperado de https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/censo2000_populacao.pdf
- Instituto da mulher negra. (2011). Por que o negro tem menos acesso à saúde do que o branco no Brasil? São Paulo. Recuperado de: <https://www.geledes.org.br/geledes-missao-institucional/>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2009). Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>
- Jezuino, A. L. (1997). Perfil social da população negra no Brasil: Implicações para a profissão de enfermagem. *R. Bras. Enferm.* Brasília, v. 50, n. 4, p. 485-496. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v50n4/v50n4a04.pdf>
- Júnior, C. A. S. (1997). Organização do Trabalho na Escola Pública: O Pedagógico e o Administrativo na Ação Supervisora. *Revista Organização e gestão da escola*, v. 2. Recuperado de : https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65500/1/u1_d27_v2_t04.pdf
- Kergoat, D. (2010). Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. *Novos Estudos CE-BRAP*. N. 86. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000100005
- Kowarick, L. (1994). *Trabalho e Vadiagem: a origem do trabalho livre no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Krawczyk, N. (2000). A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. *O cenário educacional latinoamericano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Lancman, S. (2011). O mundo do trabalho e a Psicodinâmica. In Lancman, S., & Sznelwar, L. I. (Orgs). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. (F. Soundt, Trad.) Rio de Janeiro: Fiocruz, Brasília: Paralelo 15.
- Lancman, S., & Sznelwar, L. I. (orgs). (2011). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. 3.ed. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Lima, M., Rios, F., & França, D. (2013). Articulado gênero e raça: A participação das mulheres no mercado de trabalho (1995-2009). In Marcondes, M. M., Pinheiro, L., Queiroz, C., Querino, A.C., & Valverde, D. (Orgs.) *Dossiê Mulheres Negras retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*. Brasília: IPEA. Recuperado de: [file:///E:/BACKUP-01-062016/Downloads/dossie_mulheres_negrasipea%20\(2\).pdf](file:///E:/BACKUP-01-062016/Downloads/dossie_mulheres_negrasipea%20(2).pdf)
- Lima, S. C. C. (2013). Coletivo de Trabalho. In F. O Vieira; A. M. Mendes; A. R. C. Merlo (Orgs), *Dicionário Crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho*. (pp. 93-97). São Paulo: Juruá.

- Lourenção, F. G. (2008). *Professores temporários e o trabalho docente*. Londrina, PR. Brasil. Recuperado de: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/FernandaGLourencao.pdf>
- Maciél, L. S. B. & Neto, A.S. (2006). A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Revista Educação e Pesquisa*, 32(3). Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003
- Machado, M. C. G. (2005). O decreto de Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate: a criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.) *História e memória da educação no Brasil, vol. II: século XIX*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- Machado, L. H. A. (2007). *Professores negros, experiências de discriminação, de racismo e pedagogias anti-racistas* (Dissertação de Mestrado). Universidade federal de São Carlos, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2569/3360.pdf?sequence=1>
- Martins, L.M. (2010). O legado do século XX para a formação de professores. Recuperado de <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-02.pdf>
- Martins, S. R. (2011). A escuta do sofrimento na clínica do trabalho. In Mendes. A. M., Merlo. A. R., Marrone, C. F. & Facas, E. P. (Orgs.). (pp 93-112) *Psicodinâmica e Clínica do Trabalho: temas, interfaces e casos brasileiros*. Curitiba: Juruá.
- Martins, S. R. (2013). Elaboração (Perlaboração). Viera, F. O., Mendes, A. M. & Merlo, A. R. (Orgs). *Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho*. Curitiba: Juruá.
- Martins, S. R. (2013). Subjetividade (Intersubjetividade). Viera, F. O., Mendes, A. M. & Merlo, A. R. (Orgs). *Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho*. Curitiba: Juruá.
- Martins, T. C. S. (2014). Determinações do racismo no mercado de trabalho: implicações na “questão social” brasileira. *Temporalis*. Recuperado de: file:///E:/BACKUP-01-06-2016/Downloads/7077-21389-1-PB%20(1).pdf
- Martins, S. R. (2015). Real do trabalho, sublimação e subjetivação. In J. K. Monteiro, F. O. Viera, A. M. Mendes. (Orgs.), *Trabalho e Prazer. Teoria, pesquisa e práticas*. (pp. 33-48). Curitiba: Juruá.
- Martins, E. R. C., & Zeitoune, R. C. G. (2007). As condições de trabalho como fator desencadeador do uso de substâncias psicoativas pelos trabalhadores de enfermagem. *Revista de Enfermagem*. dez; 11 (4): 639 – 44.
- Martins, J. T., Ribeiro, P. R., Bobroff, M. C. C., Marziale, M. H. P., Robazzi, M. L. C. C. & Mendes, A. C. (2013). Significado de cargas no trabalho sob a ótica de operacionais de limpeza. *Acta Paul Enferm*. 2013; 26(1):63-70.
- Medida Provisória 746-16, 22 set. 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20

de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm

- Melo, D.S. (2015). Profissão docente: um estudo sobre a desvalorização/valorização da carreira. Jornada Baiana de Pedagogia, Ilhéus, Bahia, Brasil, 2. Recuperado de http://nead.uesc.br/jornaped/anais_2015/formacao_de_professores_e_profissionalizacao_docente/PROFISSAO_DOCENTE_UM_ESTUDO_SOBRE_A.pdf
- Mendes, A. M. B., (1995). Aspectos psicodinâmicos da relação trabalho-homem: as contribuições de C. Dejours. *Psicologia: ciência e profissão*. Brasília, 15 (1-3)
- Mendes, A. M., & Araujo, L. K. R. (2012). *A clínica da psicodinâmica do trabalho: o sujeito em ação*. Curitiba: Juruá
- Mendes, A.M, & Duarte, F.S. (2013). Mobilização Subjetiva. Mendes, A. M. & Merlo, A. R. (Orgs). *Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho*. Curitiba: Juruá.
- Mendes, A. M., & Marrone, C. F. (2010). Trajetória teórica e pesquisas brasileiras sobre prazer e sofrimento no trabalho. In Mendes, A. M., Merlo, A. R. C., Marrone, C. F., & Facas, E. P. (Orgs.). *Psicodinâmica e Clínica do Trabalho: temas, interfaces e casos brasileiros*. Curitiba: Juruá.
- Mendes, A. M. (2014). Reflexões sobre a clínica psicodinâmica do trabalho no contexto sindical. In A. M. Mendes, C. G. Bottega & T, C. M. Castro, (Orgs.). *Clínica Psicodinâmica do trabalho de professores*. (pp. 25-37). Curitiba: Juruá.
- Mendes, M., Merlo, A. R. C., Duarte, F. S., & Araújo, L. K. R. A. (2014). Práticas clínicas no contexto da psicodinâmica do trabalho brasileira. In P. F. Bendassoli & L. A. Soboll, *Método de pesquisa e intervenção em psicologia do trabalho*. (pp. 63-80). São Paulo: Atlas.
- Merlo, A. R. C., Bottega, C. G. & Magnus, C. N. (2013). Espaço Público de Discussão. Mendes, A. M. & Merlo, A. R. (Orgs). *Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho*. Curitiba: Juruá.
- Ministério da Educação. (2000). *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>
- Molinier, P. (2013). *O trabalho e a psique: Uma introdução à psicodinâmica do trabalho*. (F. Soudant, Trad.). Brasília: Paralelo 15
- Moreira, T. C., & Viana, C. S. (2015). Avanços e desafios na implementação da lei 10.639/2003: um estudo na rede municipal de ensino de senhor do Bonfim/BA. *Revista Trilhas Pedagógicas*. v. 5. Recuperado de <http://www.fatece.edu.br/arquivos/arquivos%20revistas/trilhas/volume5/10.pdf>
- Moura, C. (1994). *A história do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1994
- Muller, M. R. L. (2006, outubro). Professores negros na Primeira República. *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu, MG,

Brasil, 29. Recuperado de http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalhos_encomendados/GT21/GT21_Lucia_Muller.pdf

Munanga, K. (Org.). (2005). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC.

Neto, A. S., & Maciel, A. S. B. (2008). O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Revista Educar*, n. 31, p. 169-189. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11>

Noma, K. A. (2009, dezembro). Reforma do estado e da educação no Brasil dos anos 1990. *Simpósio Internacional "O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente"*, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, 5. <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AC19.pdf>

Nóvoa, A. (1991). Para o Estudo Sócio Histórico da Gênese e Desenvolvimento da Profissão Docente. In: T. T. Silva, (Org.), *Teoria e Educação: Dossiê Interpretando o Trabalho docente*. (4ª ed., Cap. 7 pp.109- 139). Porto Alegre: Pannonica Editora Uria.

Olinda, S. R. M. (2003). A educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente. *Revista Sitientibus*, n.29, p153-162. Recuperado de http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/29/a_educacao_no_brasil_no_periodo_colonial.pdf

Oliveira, F. (2001). Atenção Adequada à Saúde e Ética na Ciência: Ferramentas de Combate ao Racismo. In Camargo, J. (Coord.). *Perspectivas em Saúde e Direitos Reprodutivos*. (pp. 50-59). São Paulo: Fundação McArthur.

Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Revista Educação e Sociedade*. 25(89), p. 1127-1144. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>

Oliveira, C. B. E. & Alves, P. B. (2005). Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. *Paidéia*, 2005, 15 (31), p.227-138. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2005000200010&script=sci_abstract&tlng=pt

Oliveira, D. A., Gonçalves, G. B. B., Melo, D. D., Fardin, V., & Mill, D. (2015). Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. *Revista Trabalho e Educação* v. 11. Recuperado de <file:///E:/Downloads/7381-17254-1-PB.pdf>

Organização internacional do trabalho. (2006). Trabalho decente nas Américas: uma agenda hemisférica, 2006-2015. Informe do Diretor Geral. In: *Reunião regional americana*. Brasília. Recuperado de: http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/decent_work/pub/agenda_hemisferica_303.pdf

Paixão, M. & Carvano, L.M. (2008). *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2007-2008*. Rio de Janeiro: Grammond

Pena, R. F. A. (2018, janeiro 15). *Reestruturação produtiva. Brasil Escola*. Recuperado de <http://brasilecola.uol.com.br/geografia/reestruturacao-produtiva.htm>.

Pessanha, M. M. J. (2003). O negro na confluência da educação e da literatura. In Oliveira (Org.). *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A.

- Piana, M.C. (2009). Serviço social e educação: olhares que se entrecruzam. *Serviço Social & Realidade*, 18(2) p. 182-206. Recuperado de <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view%20File/136/187>
- Política Nacional de Saúde Integral da População Negra. (2013). *Uma política do SUS*. Brasília- DF. Recuperado de: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_integral_populacao.pdf
- Ramminger, T., D., Athayde, M. R. C., & Brito, J. (2013). Ampliando o diálogo entre trabalhadores e profissionais de pesquisa: alguns métodos de pesquisa-intervenção para o campo da Saúde do Trabalhador. *Ciência & Saúde Coletiva*, 18(11), 3191-3202.
- Regis, K. E. (2009, agosto). A lei nº 10.639/2003: desafios e possibilidades de uma política curricular que afirma a diversidade. Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Vitória, Espírito Santo, Brasil, 24. Recuperado de http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Coimunicacao/KatiaEvangelistaRegis_GT3_integral.pdf
- Rosa, A. J., Bonfanti, A. L. & Carvalho, C. S. (2012). O Sofrimento Psíquico de Agentes Comunitários de Saúde e Suas Relações com o Trabalho. *Revista Saúde Soc.* São Paulo, v.21, n.1, p.141-152, 2012
- Santos, A. O., Oliveira, C. R., Oliveira, G. S., & Gimenez, C. M. (2013, setembro). A história da educação de negros no Brasil e o pensamento educacional de professores negros no século XIX. Congresso Nacional de Educação, Curitiba, Paraná, Brasil, 11. Recuperado de http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6853_4712.pdf
- . Santos, E. F. & Scopinho, R. A. (2011). Fora do Jogo? Jovens negros no mercado de trabalho. *Arquivos brasileiros de psicologia* vol.63, pp. 26-37. Recuperado de: [file:///E:/BACKUP-01-06-2016/Downloads/721-2919-1-PB%20\(1\).pdf](file:///E:/BACKUP-01-06-2016/Downloads/721-2919-1-PB%20(1).pdf).
- Santos, E. F. S.; Diogo, M. F. & Shucman, L. V. (2014). Entre o não lugar e o protagonismo: articulações entre trabalho, gênero e raça. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 17(1), p.17-32 Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v17n1/a03v17n1.pdf>
- Santos, I. P. O. (2014). A lei nº 10.639/03 e sua implementação nas escolas municipais de Campinas. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Brasil. Recuperado de: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254125/1/Santos_IsabelPassosdeOliveira_M.pdf
- Santos, M. H. C. (1982). Poder, intelectuais e contra-poder. In: SANTOS, M. H. C. dos (Org.). *Pombal revisitado*. v. 1, p. 122-129.
- Santos, S. A. (2005). A Lei 10.639/03 como fruto da luta antirracista do movimento negro. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. (Cap. 1, pp. 21-38) Brasília: Secad/MEC. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>

- Santos, S. L. & Silva, L. (2013). À luz da raça na empresa de petróleo. *Vértices* 15(1) Recuperado de: <file:///E:/BACKUP-01-06-2016/Documents/3155-12028-2-PB.pdf>.
- Saviane, D. (2008). O legado educacional do regime militar. *Cad. Cedes*, 28(76), p. 291-312. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>
- Silva, A. S. & Souza, A. O. (2011). Política educacional no brasil: do império à república. *Revista rios eletrônica*. 5(5) Recuperado de http://www.fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2011/politica_educacional_no_brasil.pdf
- Silva, C. R. (2012). Vivências iniciantes de um professor negro na educação infantil. *Revista África e Africanidades* 4(16). Recuperado de: http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/16-17_03.pdf.
- Silva, J. B. & Bertoldo, M. E. (2010). O racismo como subproduto da sociedade de classes. *Revista espaço acadêmico*. Recuperado de: [file:///E:/BACKUP-01-06-2016/Downloads/10666-40822-1-PB%20\(6\).pdf](file:///E:/BACKUP-01-06-2016/Downloads/10666-40822-1-PB%20(6).pdf)
- Silva, M. (2009). *Educação escolar na época do império brasileiro*. Recuperado de <http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/17001014122012Historia da Educacao Brasileira Aula 6.pdf>
- Silva, N. V. (1983). Cor e processo de realização socioeconômica. In: L.A. M Silva et all. Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos. Brasília, ANPOCS *Revista Ciências sociais Hoje*. <file:///E:/Downloads/111241-200423-1-SM.pdf>
- Siqueira, M. V. S. (2011). Gestão, violência e servidão nas organizações: contribuições da sociologia clínica e da psicodinâmica do trabalho. In Mendes, A. N., Á. R. C., Álvaro, C. F., Morrone, E, P. Facas. (Orgs.). *Psicodinâmica e Clínica do Trabalho. Temas, interfaces e casos brasileiros*. (pp. 165-177) Curitiba: Juruá.
- Soares, S.S.D. (2000). *O perfil da discriminação no mercado de trabalho – Homes negros, mulheres brancas, mulheres negras*. Brasília: IPEA. Recuperado de: http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0769.pdf
- Souza, M. G.; (2009). Ações afirmativas: inclusão de negros no mercado de trabalho por “cotas raciais” e o significado de sua presença nos estabelecimentos públicos do Paraná. *Sociologia e Política*. Recuperado de: <http://www.humanas.ufpr.br/site/evento/Sociologia-Politica/GTsONLINE/GT5%20online/EixoII/acoes-afirmativas-MarcileneSouza.pdf>
- Souza, M. I. S., (1981). Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional após 1964. Petrópolis: Vozes.
- Sousa, P. C. Z., & Athayde, M. (2006). A contribuição da abordagem clínica de Louis Le Guillant para o desenvolvimento da Psicologia do Trabalho. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6(1), 6-19.
- Souza, R. F. (1998). Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP.
- Tanuri, L. M. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. 14. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>

- Teixeira, M. P. (2006). A presença negra no magistério: aspectos quantitativos. In I. Oliveira (Org.), *Cor e Magistério* (Cap. 1, pp- 13-5). Rio de Janeiro: EDUFF
- Toledo, C. (2008). *Mulheres: o gênero nos une a classe nos divide*. 2 ed. São Paulo: Sundermann
- Vanconcelos, A. C. L., Rosas, M. L. M. (2014). Trabalho de Professores de escolas públicas do Amazonas: demandas e operacionalização da clínica da cooperação. In Mendes, A.M.,
- Vasconcelos, C. S. (2002). *Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico*. São Paulo: Libertad
- Vasconcellos, L. C. F. (2007). Saúde, trabalho e desenvolvimento sustentável: apontamentos para uma Política de Estado (Tese de Doutorado) Fundação Oswaldo Cruz, FIOCRUZ. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Recuperado de http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Tese_desenvolvimento_sustentavel.pdf
- Vianna, P. C. (2013). A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In Yannoulas, C. S. (2013) *Trabalhadoras: Análise da Feminização das Profissões e Ocupações*. Brasília, DF: Abaré
- Vieira, F. O., Mendes, A. N.; & Merlo, A. B. C. (2013). *Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho*. Curitiba: Juruá.
- Vilela, R. A. T. (2006). *O trabalho do professor nas condições de adversidade: escola, violência e profissão docente*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. Recuperado de http://portal.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_AR-QUI20120828100326.pdf
- Vilhena, J. (2006). A violência da cor: sobre racismo, alteridade e intolerância. *Revista Psicologia Política* 6(12) Recuperado de: <http://www.fafich.ufmg.br/rpp/seer/ojs/viewarticle.php?id=7&layout=html>.
- Zamora, M. H. R. N. (2012). Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. *Fracral Revista de Psicologia* 24(3) Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922012000300009. Acessado em 20 Abril de 2016.
- Wedderburn, C. M. (2007). *O racismo através da história*. Da antiguidade à modernidade. Copyright.

APÊNDICES

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO

Data Aplicação: / /

1) Idade: _____ 2) Estado Civil: _____

3) Cor/Etnia: () preto () pardo () branco () amarelo () indígena

4) Estado Civil:

5) Religião: () Não () Sim

6) Profissão: _____ 7) Ocupação: _____

8) Escolaridade:

() Ensino fundamental incompleto

() Ensino fundamental completo

() Ensino Médio incompleto

() Ensino médio incompleto

() Superior incompleto

() Superior incompleto

() Pós- graduado

() Outro. Qual? _____

9) Renda Familiar:

() Menos de 1 salário mínimo

() 1 a 3 salários mínimos

() 4 a 6 salários mínimos

() 7 a 9 salários mínimos

() 10 ou mais salários mínimos

() Outro. Qual? _____

10) Local de residência: _____

12) Há quanto tempo trabalha na escola ?

13) Qual o seu horário de trabalho semanal?

< 6 horas 6-11 horas 12-22 horas >22 horas Outro: _____

14) Pensando sobre seus/suas colegas de trabalho, você diria que a grande maioria no que se refere a cor/etnia, de acordo com o IBGE, é: () preto () pardo () branco () amarelo () indígena

15) Quantos do total do sexo masculino, você diria que são negros (pretos e pardos) ?

16) Quantos do total do sexo feminino, você diria que são negras (pretas e pardas)?

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ORIENTAÇÃO – Formulação da demanda pelo coletivo de trabalhadores em sessões coletivas.

As discussões com o grupo será orientada por sete questões amplas que possibilitarão a aproximação do pesquisador com as diversas dimensões das vivências dos trabalhadores relacionadas aos objetivos da pesquisa.

1- O que é ser professor(a)?

2- Como é a organização do trabalho (definição das tarefas, relações hierárquicas entre professores e com a direção) em sua escola?

3- Você se sente reconhecido pelo seu trabalho? Por quem? ?

4- Como a identidade étnica é percebida nas relações intersubjetivas (entre pares, com os gestores e com o alunado) de trabalho?

5- Vocês identificam a existência de expressões e comportamento de cunho racista na escola? E como reagem a isso?

6- Há diferença de tarefas e atividades realizadas entre professores homens (brancos e negros) e professoras mulheres (brancas e negras) na escola? Como vocês avaliam essa questão?

7. Vocês identificam que a instituição, através de seus gestores, adotam posturas diferenciadas em relação a questão da raça do/a professor/a?

8- Como comportamentos racistas são problematizados e direcionados pela direção (gestão) da escola?

9- De que forma as questões raciais afetam a vida de vocês?

ANEXOS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

Eu, _____, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada “Análise do sofrimento psíquico do trabalhador negro gerado pelo racismo nas relações intersubjetivas de trabalho em escolas públicas de ensino fundamental I e II” poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, os pesquisadores **Ana Verônica de Alencar** a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.
5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa **Ana Verônica de Alencar**, e após esse período, serão destruídos e,
6. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, PB, 28 de Novembro de 2016

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA SAÚDE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente termo de consentimento livre e esclarecido, eu, _____, me disponho a participar da pesquisa: “Análise do sofrimento psíquico do trabalhador negro gerado pelo racismo nas relações intersubjetivas de trabalho em escolas públicas de ensino fundamental I e II”, desenvolvida pela aluna do curso de mestrado em psicologia da saúde Ana Verônica de Alencar, orientado pelo professor Edil Ferreira da Silva.

O presente estudo promoverá como benefício um estudo que possa gerar subsídio para que os trabalhadores discutam e transformem junto ao sindicato e Secretaria de Educação as relações do trabalho. No tocante aos riscos, não ocorrerá devido não haver aproximação direta com a parte somática dos trabalhadores, porém pode acarretar variações psicológicas, que serão tomadas as devidas precauções e cuidados para que não haja tal comprometimento com a saúde dos sujeitos pesquisados.

O meu consentimento em participar da pesquisa se deu após ter sido informado (a) que:

- 1) Minha participação é voluntária, tendo eu a liberdade de desistir a qualquer momento sem risco de qualquer penalização;
- 2) Esse estudo visa a contribuir no processo de saúde e prazer nas relações de trabalho dos professores negros do ensino fundamental I e II do portador a partir, da percepção destes sobre as relações intersubjetivas de trabalho e a possibilidade de mudança desse coletivo de trabalhadores dentro da organização de trabalho destacando a importância de tal concepção, visto que, esses profissionais de acordo com a sua prática pode influenciar na maneira de lidar com todos que participam da organização de trabalho, favorecendo ou não a possibilidade de provocar prazer ou sofrimento no trabalho;
- 3) O objetivo da pesquisa é analisar o sofrimento psíquico do trabalhador negro e as estratégias de enfrentamento do racismo nas situações de trabalho das escolas públicas;
- 4) Os procedimentos utilizados serão a aplicação de um questionário, e sessões em grupos valendo de material de coletas com; diário de campo e memorial;
- 5) Será garantido meu anonimato e guardado em sigilo os dados por mim confidenciais;
- 6) Ao final da pesquisa, caso seja do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, e poderei, sempre que necessário, entrar em contato com a pesquisadora através do telefone (83)986759362.

Campina Grande, PB, 28 de Novembro de 2016

Assinatura do Participante Voluntário

Assinatura do responsável pelo estudo

**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL EM CUMPRIR
OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS/MS**

Pesquisa: Marcas da negritude: estudo sobre as relações Intersubjetivas de trabalho do professor negro.

Eu, Ana Verônica de Alencar, do Curso Pós-Graduação em Psicologia da Saúde, da Universidade Estadual da Paraíba, portador(a) do RG: 96029264924 e CPF:839.672.063-00 comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Campina Grande, 10 de Setembro de 2016

Pesquisador responsável _____

Orientador(a) _____

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Marcas da negritude: estudo sobre as relações Intersubjetivas de trabalho do professor negro

Eu, **Edil Ferreira da Silva**, professor (Orientador), do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Saúde, da Instituição Universidade Estadual da Paraíba portador(a) do RG: 524.353 declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, 10 de Setembro de 2016

Orientador

Pesquisador Responsável - Orientando



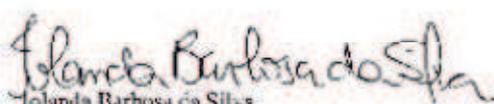
Estado da Paraíba
 Prefeitura Municipal de Campina Grande
 Secretaria de Educação

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

A Secretaria de Educação do Município de Campina Grande, está ciente da intenção de realização de pesquisa do projeto intitulada "Análise do Sofrimento Psíquico do Trabalhador Negro Gerado pelo Racismo nas Relações de Trabalho em Escolas Públicas de Ensino Fundamental", desenvolvido pela mestrande Ana Verônica de Alencar, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, sob a orientação do(a) Prof. Dr. Edil Ferreira da Silva, mediante as seguintes condições:

1. O(a) pesquisador deverá apresentar uma cópia do Projeto, juntamente com ofício encaminhado pelo setor competente da Universidade pesquisadora, a fim de firmar um Termo de Compromisso para a realização da Pesquisa;
2. Caberá ao pesquisador, respeitando as questões éticas, tomar ciência os participantes, os quais deverão assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE;
3. O pesquisador se comprometerá a socializar os resultados da Pesquisa com a Secretaria de Educação.

Campina Grande, 09 de setembro de 2016


 Yolanda Barbosa da Silva
 Secretária de Educação

Secretaria de Educação
 Rua Paulino Raposo, 347 – Centro – Campina Grande/PB. CEP: 58.400-358
 E-mail: gab.cetesecuc.ig@zmail.com
 Telefone: 33225503